

**Associação Nacional dos Cursos de  
Graduação em Administração**

**Administração: Ensino e Pesquisa**  
**Volume 11**  
**Número 2**

**Rio de Janeiro**  
**Abril/Maio/Junho**  
**2010**

A Administração: Ensino e Pesquisa é um periódico trimestral da ANGRAD (Associação Nacional dos cursos de Graduação em Administração) que tem como missão difundir o estado da arte do ensino e pesquisa em Administração.

---

Administração: Ensino e Pesquisa, v. 11, n. 2, (Abril/Maio/Junho 2010) – Rio de Janeiro: ANGRAD, 2010 – trimestral.

1. Administração – Periódico

ISSN – 2177-6083

---

**Projeto Gráfico:** Bruno Gomes

**Editoração:** Gabrielle Junqueira Hernandes

**Revisão Editorial:** Gabrielle Junqueira Hernandes

**Tiragem:** 1200

**Impressão:** Gráfica Vanesul

**Data de Impressão:** 30 de Junho de 2010

As opiniões emitidas nos textos publicados são de total responsabilidade dos seus respectivos autores. Todos os direitos de reprodução, tradução e adaptação estão reservados.

A Administração: Ensino e Pesquisa completa um volume a cada ano e é distribuída gratuitamente aos seus associados. As associações podem ser feitas por meio da homepage da ANGRAD ([www.angrad.org.br](http://www.angrad.org.br)). Os números anteriores estarão disponíveis enquanto durarem os estoques.

## **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Antonio de Araujo Freitas Junior  
Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de  
Empresas  
Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Profa. Dra. Arilda Schmidt Godoy  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo/SP – Brasil

Profa. Dra. Maria da Graça Pitiá Barreto  
Universidade Federal da Bahia  
Salvador/BA – Brasil

Prof. Dr. Pedro Lincoln  
Universidade Federal de Pernambuco  
Recife/PE – Brasil

Prof. Dr. Roberto Costa Fachin  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre/RS – Brasil

Prof. Dr. Rui Otávio Bernardes de Andrade  
Universidade do Grande Rio  
Rio de Janeiro/RJ - Brasil

Profa. Dra. Sylvia Constant Vergara  
Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de  
Empresas  
Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Profa. Dra. Sylvia Maria Azevedo Roesch  
London School of Economics  
Londres – Inglaterra

Profa. Dra. Tânia Maria Diederichs Fischer  
Universidade Federal da Bahia  
Salvador/BA – Brasil

## **Corpo Editorial Científico**

Prof. Dr. Antonio Carlos Coelho  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza/CE – Brasil

Prof. Dr. Carlos Osmar Bertero  
Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
São Paulo/SP – Brasil

Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo/SP – Brasil

Profa. Dra. Eliane P. Zamith Brito  
Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
São Paulo/SP – Brasil

Profa. Dra. Manolita Correia de Lima  
Escola Superior de Propaganda e Marketing  
São Paulo/SP – Brasil

Prof. Dr. Marcelo Gattermann Perin  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre/RS – Brasil

Prof. Dr. Martinho Isnard R de Almeida  
Universidade de São Paulo  
São Paulo/SP – Brasil

Prof. Dr. Piotr Trzesniak  
Universidade Federal de Itajubá  
Itajubá/MG – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias  
Faculdade Boa Viagem  
Recife/PE – Brasil

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães  
Universidade de Brasília  
Brasília/DF – Brasil

## **Gestão ANGRAD (2010/2011)**

### **Conselho Diretor**

Presidente: Prof. Adm. Mauro Kreuz  
Faculdade Campo Limpo Paulista  
Campo Limpo Paulista/SP – Brasil

Vice-Presidente: Prof. Adm. Mário César Barreto Moraes  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis/SC – Brasil

Diretor de Administração e Finanças: Prof. Dr. Francisco Marcelo G. Barone do Nascimento  
Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas  
Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Diretor de Ensino e Pesquisa: Prof. Ms. Gildo Galindo  
Faculdade Frassinetti do Recife  
Recife/PE – Brasil

Diretor de Relações Institucionais: Prof. Ms. Antônio Carlos Dias Athayde  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Contagem/MG – Brasil

Diretor de Marketing: Profa. Dra. Cláudia de Salles Stadtlober  
Instituto Superior de Educação do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista  
Porto Alegre/RS – Brasil

Diretor de Publicações: Profa. Dra. Tânia Maria da Cunha Dias  
Faculdade Castro Alves  
Salvador/BA – Brasil

Diretor de Relações Internacionais: Prof. Dr. Vicente Nogueira Filho  
Associação Internacional de Educação Continuada  
Brasília/DF – Brasil

## **Conselho Fiscal**

Prof. Ms. Jorge Henrique Mariano Cavalcante  
Faculdades Atenas Maranhenses  
São Luís/MA – Brasil

Prof. Dr. Rogério Augusto Profeta  
Universidade de Sorocaba  
Sorocaba/SP – Brasil

Profa. Dra. Andréa Maria Accioly Minardi  
Instituto de Ensino e Pesquisa  
São Paulo/SP – Brasil

Suplente: Prof. Ms. José Carlos Pacheco Coimbra  
Faculdade de Jaguariúna  
Jaguariúna/SP – Brasil

## **Conselho Consultivo**

Prof. Dr. Rui Otávio Bernardes de Andrade  
Universidade do Grande Rio  
Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Prof. Dr. Alexander Berndt  
Ad Homines Associação Educacional  
São Paulo/SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio de Araujo Freitas Junior  
Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública e de  
Empresas  
Rio de Janeiro/RJ – Brasil

## **Equipe ANGRAD**

Superintendente Executivo: Adm. Luiz Carlos da Silva  
Assessora de Eventos: Helena Almeida  
Auxiliar Administrativo: Bruno Gomes  
Estagiária: Thaís Carreira

## EDITORIAL

Como informamos no último número, a Editoria da revista *Administração: Ensino e Pesquisa* concentrará seus esforços para a publicação do que é pesquisado sobre ensino de Administração e estudos que tratem da metodologia de pesquisa em Administração. Neste sentido, esta edição publica além dos artigos científicos um caso de ensino.

Procurando manter a diversidade da origem dos autores, ressaltamos que, mais uma vez, nossos autores colaboradores são de instituições de ensino de diferentes partes do Brasil e da Espanha.

O primeiro artigo deste número tem autoria de Sergio Paulo Muniz de Araujo, João Mauricio Gama Boaventura, Renato Telles, João Paulo Lara de Siqueira e André Ricardo Robic. O artigo trata do mapeamento de aspectos associados à escolha da formação em Administração e da seleção da instituição de ensino superior para fazer o curso. Este estudo pode ser relevante para os gestores de instituição de ensino na definição de suas estratégias de negócio.

O valor de serviços educacionais à distância é a temática do segundo artigo, cuja pesquisa usou a técnica de pesquisa *laddering* para entender o comportamento do aluno de curso de especialização. Os resultados mostram, entre outras coisas, um mapa hierárquico de valor, no qual se identificam material didático, aprendizagem e desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal como os elementos da cadeia dominante do serviço em análise. Os autores deste artigo são Tânia Regina Frota Vasconcellos Dias, Kátia de Almeida e Marcelo Alvaro da Silva Macedo.

Uma comparação entre requisitos de entrada e saída e disciplinas de cursos de doutorado em Finanças brasileiros e norte-americanos é apresentada no terceiro artigo deste número. Flávia Cruz de Souza e José Alonso Borba são os autores deste artigo.

Diógenes de Souza Bido, Dirceu da Silva, Cesar Alexandre de Souza e Arilda Schmidt Godoy assinam o artigo seguinte. Este discute um aspecto específico da aplicação da técnica de equações estruturais. Os autores chamam atenção para o uso de indicadores formativos na mensuração de conceitos e os efeitos da multicolinearidade entre eles. Cresce rapidamente o uso da técnica de equações estruturais na área de Administração e artigos como este, que esclarecem questões centrais para a aplicação adequada da técnica e também levam ao conhecimento dos pesquisadores a existência de softwares alternativos, são importantes e úteis aos pesquisadores.

O último artigo tem autoria de Rosalia Aldraci Barbosa Lavarda e Maria Tereza Canet-Giner. As autoras apresentam neste ensaio teórico uma análise de diferentes perspectivas de tomada de decisão nas organizações e o papel da gerência média no processo de decisão.

Na seção seguinte da revista temos o caso de ensino sobre a Louis Vuitton. Os autores Yákara Vasconcelos Pereira Leite, Sávio Delano Vasconcelos Pereira e Elisabete Stradiotto Siqueira propõem um caso para explorar a estratégia desta empresa ícone no segmento de luxo internacional. Acompanham o caso as notas de ensino com referências sugeridas pelos autores do caso.

Desejo a todos boa leitura.

Eliane Pereira Zamith Brito  
Editora Científica

## SUMÁRIO

### ARTIGOS

### ARTICLES

- 163-190      **FATORES DE ESCOLHA DA CARREIRA DE ADMINISTRAÇÃO  
E DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**  
*FACTORS FOR CHOOSING THE BUSINESS MANAGEMENT  
PROFESSION AND EDUCATION ENTITY*  
Sergio Paulo Muniz de Araujo, João Maurício Gama  
Boaventura, Renato Telles, João Paulo Lara de Siqueira e  
André Ricardo Robic
- 191-216      **ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE O VALOR EM  
SERVIÇOS EDUCACIONAIS À DISTÂNCIA**  
*STUDENT PERCEPTION ANALYSIS OF VALUE IN DISTANCE  
EDUCATION SERVICES*  
Tânia Regina Frota Vasconcellos Dias, Kátia de Almeida e  
Marcelo Alvaro da Silva Macedo
- 217-243      **CARACTERÍSTICAS CURRICULARES DOS DOUTORADOS EM  
FINANÇAS BRASILEIROS E NORTE-AMERICANOS:  
REQUISITOS DE ENTRADA/SAÍDA E DISCIPLINAS  
OFERTADAS**  
*CURRICULAR CHARACTERISTICS OF THE BRAZILIAN AND  
NORTH AMERICAN PHDS IN FINANCE: REQUIREMENTS OF  
ENTRANCE/EXIT AND OFFERED DISCIPLINES*  
Flávia Cruz de Souza e José Alonso Borba

245-269      **MENSURAÇÃO COM INDICADORES FORMATIVOS NAS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: COMO LIDAR COM A MULTICOLINEARIDADE ENTRE ELAS?**

**BUSINESS ADMINISTRATION RESEARCH FORMATIVE INDICATOR MEASUREMENT: HOW TO DEAL WITH THEIR MULTICOLLINEARITY**

Diógenes de Souza Bido, Dirceu da Silva, Cesar Alexandre de Souza e Arilda Schmidt Godoy

271-295      **LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DE TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y EL MIDDLE MANAGEMENT ROLE**

**AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE TOMADA DE DECISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA E O PAPEL DA MÉDIA GERÊNCIA**

*DECISION MAKING PROCESS DIFFERENT PERSPECTIVES IN THE STRATEGY FORMATION PROCESS AND THE MIDDLE MANAGEMENT ROLE*

Rosalia Aldraci Barbosa Lavarda e Maria Teresa Canet-Giner

## **CASOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO**

### ***TEACHING CASES IN MANAGEMENT***

297-316      **LÍDER INTERNACIONAL DO MERCADO DE LUXO: O CASO LOUIS VUITTON**

***LOUIS VUITTON: THE MANAGEMENT STRATEGIE IN THE WORLD OF LUXURY***

Yákara Vasconcelos Pereira Leite, Sávio Delano Vasconcelos Pereira e Elisabete Stradiotto Siqueira

---

**FATORES DE ESCOLHA DA CARREIRA DE ADMINISTRAÇÃO E DA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

***FACTORS FOR CHOOSING THE BUSINESS MANAGEMENT PROFESSION AND  
EDUCATION ENTITY***

---

**SERGIO PAULO MUNIZ DE ARAUJO** (*sergiopaulo3@uol.com.br*)

ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

**JOÃO MAURÍCIO GAMA BOAVENTURA**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**RENATO TELLES**

UNIVERSIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL

**JOÃO PAULO LARA DE SIQUEIRA**

UNIVERSIDADE PAULISTA

**ANDRÉ RICARDO ROBIC**

FUNDAÇÃO ARMANDO ÁLVARES PENTEADO

**RESUMO**

O recrudescimento da competição e o crescimento de vagas não ocupadas caracterizam a situação de algumas instituições que oferecem o curso de Administração. Essa condição é agravada pela deficiência de dados sobre condicionantes para a escolha dessa carreira e de uma dada instituição de ensino. O presente trabalho, considerando esse cenário competitivo, se propôs desenvolver uma investigação dirigida ao mapeamento de aspectos associados à seleção de Administração como curso superior e à escolha da instituição de ensino superior como ofertante do serviço, focalizando a pesquisa na região do ABC Paulista. Numa primeira fase, de caráter exploratório, por meio de entrevistas com especialistas, levantaram-se motivos vinculados às escolhas. Seguiu-se uma investigação descritiva, com entrevistas a 1635 estudantes. Empregando-se instrumental multivariado, foram identificados cinco fatores para a opção pelo Curso de Administração: potencialidade, afinidade, continuidade, acessibilidade e familiaridade com a carreira. Para a escolha da instituição, quatro fatores foram levantados: infra-estrutura, imagem, indicação e acessibilidade, oferecendo-se dados efetivos para decisões de operação, de oferta de serviços e de comunicação junto às instituições.

**Palavras-chave:** estratégia; ensino; Administração; motivação.

---

## **ABSTRACT**

*The intensification of competition and the growth of unoccupied positions characterize the situation of the institutions offering business administration degree. This condition is aggravated by the lack of information on students' motivation to choose such career and find the best relevant educational institution. This work purposes to develop a research considering the competitive scenario by mapping the aspectual issues regarding such choice, with focus on the research held in ABC Paulista region. Initially, in an exploratory approach, experts were interviewed and the reasons of their options were pointed. In a second and descriptive phase, 1635 students were interviewed and the variables indicated by the experts were assessed. Making use of a multivariate tool, five factors were found to explain the choice for the Business Administration career: (potentiality, affinity, continuity, accessibility and familiarity with the career) and four factors were found to the choice of the school: Infrastructure, Image, Recommendation and Institution Accessibility, offering relevant data for operating decisions, provision of services and communication to the institutions.*

**Keywords:** *strategy; education; Management; motivation.*

## **INTRODUÇÃO**

O ensino superior brasileiro vem sendo objeto de “profundas e rápidas mudanças”, segundo Araújo (2006, p.7), destacando-se a simplificação dos processos de credenciamento de mantenedoras e Instituições de Ensino Superior (IES) junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse contexto favoreceu um processo de oferta crescente de vagas no terceiro grau em função da expansão do número de instituições instaladas, em espaço de tempo relativamente reduzido.

Entre 1999 e 2004, segundo o Censo da Educação Superior (INEP/MEC; 2006), o número de IES autorizadas aumentou 106,89%, com uma expansão média de 12,88% ao ano. No mesmo período, a ampliação de Cursos Superiores autorizados registrou uma taxa de crescimento de 168,26%, ou seja, 17,88% ao ano. Em decorrência disso, entre 2001 e 2004, a quantidade de vagas oferecidas subiu 199,01%, (20,03% ao ano). No mesmo relatório, observa-se o crescimento relativo e absoluto dos cursos de Administração, caracterizado por uma evolução

---

diferenciada dos demais, envolvendo ampliação na quantidade de autorizações de cursos, de vagas oferecidas e candidatos inscritos:

Aumento de Cursos Autorizados: ..... 7,90% (2001) para 10,97% (2004);  
 Aumento de Vagas Oferecidas: ..... 2,80% (2001) para 19,74% (2004);  
 Aumento de Total de Inscritos: ..... 9,66% (2001) para 12,69% (2004).

As taxas de ocupação de vagas, por outro lado, não vêm apresentando vigor comparável à oferta. No período de 1994 a 2006, a ocupação de bancos disponíveis nas IES evoluiu de 83,93% para 56,13%, sugerindo que o crescimento do número de vagas disponíveis vem perdendo sustentação na demanda por esse serviço. Por terem apresentado uma evolução de oferta mais acelerada, esse processo reflete-se nos cursos de Administração de forma mais crítica, como pode ser visto na Tabela 1.

**Tabela 1:** Número de Vagas Autorizadas e de Ingressantes nos Cursos Superiores de Administração

Ano	Vagas	Ingressantes	
		Quantidade	Ocupação <sub>1ºano</sub> (%)
2004	458.152	232.223	50,69%
2003	381.397	222.306	58,29%
2002	313.423	204.045	65,10%
2001	232.537	167.132	71,87%
2000	179.929	129.469	71,96%
1999	123.393	101.009	81,86%
1998	99.338	86.173	86,75%

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior (2006).

De acordo com os dados apresentadas na Tabela 1, pode-se perceber que um processo de intensificação competitiva encontra-se em curso entre as instituições de ensino superior que oferecem vagas para os cursos de Administração. Esse quadro, que se agrava para o lado da oferta de cursos em Administração, tende a provocar reorientações de estratégia e operação, mas impõe *a priori* uma compreensão mais abrangente e precisa dos fatores determinantes e condicionantes da opção de estudantes secundaristas pela carreira em Administração.

A situação na qual se encontram as instituições que oferecem o curso de Administração caracteriza-se pela deficiência de informações sobre condicionantes ou determinantes da escolha por essa carreira. O presente trabalho, considerando essa condição e o contexto de recrudescimento do cenário competitivo das instituições de ensino

---

superior que oferecem vagas para graduação em Administração, se propõe a levantar e compreender os aspectos associados à opção da Administração como curso superior e à escolha da IES para sua realização. O estudo, em função de condicionantes de acesso, focalizou a região do ABC Paulista.

O presente trabalho adotou como condições de contorno para seu desenvolvimento, fronteiras espaciais e temporais de focalização da pesquisa, delimitando domínio de acesso e coleta de dados. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2006, com estudantes do curso superior de Administração na região do ABC Paulista. Com o propósito de contextualização do ambiente, elaborou-se uma caracterização descritiva da situação na região e no período à época da pesquisa, sem a pretensão de sugerir ou reconhecer vinculação direta com resultados obtidos. Nesse sentido, não se pode admitir sem ressalvas que elementos ou variáveis do cenário em que se desenvolveu a coleta de dados, permaneçam ou tenham preservado a configuração.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A constituição de uma plataforma conceitual de referência para o presente trabalho foi composta por revisão do processo de compra, focalizando o envolvimento do consumidor, a incerteza da compra de serviços, considerando o pacote de valor (característico do produto ensino) e a busca de informações do consumidor de ensino, levantando-se potenciais atributos considerados pelo mercado-alvo.

### **Entre a intenção de compra e a decisão de compra**

Autores referenciais em comportamento do consumidor, como Engel, Blackwell e Miniard (2001) e Sheth, Mittal e Newman (2001), entendem a decisão de compra como um processo de solução de problema. Para satisfazer determinada necessidade, o consumidor desenvolve o desejo por algum produto que, na sua percepção, oferece valor comparativamente superior em relação a alternativas de compra. O desejo por um produto, desse modo, é o resultado de uma apreciação avaliativa orientada para a seleção do produto, descrita, em geral, como composta pelas etapas: (1) reconhecimento do problema, (2) busca de informações, (3) processo de avaliação das alternativas de pré-compra e (4) a compra.

As transformações em curso no mercado (como expansão do número de organizações oferecendo bens e serviços) e em relação ao

---

consumidor (como ampliação do acesso à informação) levaram as empresas a priorizar a compreensão do comportamento do consumidor, segundo Engel, Blackwell e Miniard (2001), ou seja, o entendimento do processo de decisão de uso de seus recursos, envolvendo dinheiro, tempo e esforço, na aquisição de produtos de consumo.

Na abordagem do comportamento do consumidor, em especial, deve ser levado em conta o intervalo entre o momento em que se define a intenção e o momento em que se dá a decisão de compra. Um aspecto particularmente relevante nesse processo é o do envolvimento do consumidor com a compra. Duas perspectivas sobre esse envolvimento devem ser reconhecidas: (1) ser uma condição influenciável por atitude/postura de outras pessoas e por fatores situacionais imprevistos e (2) constituir uma situação sensível à percepção de risco associado ao processo de compra, conforme Jacob e Kaplan (1972).

Outro aspecto, observado por Espartel, Trez e Fonseca (2001, p.4), é a importância do envolvimento desse consumidor na solução desenvolvida após o reconhecimento do problema (no processo de decisão de compra), em situações de compra com elevado grau de complexidade. A opção por um curso universitário, segundo o que se infere de Kotler e Fox (1994), compreende uma decisão de compra com elevado grau de complexidade e, dessa forma, associada a alto grau de envolvimento do consumidor.

### **A Incerteza inerente à Compra de Serviços**

O ensino é tipicamente uma prestação de serviço, sendo consenso na literatura e assim descrito por autores como Lovelock e Wirtz (2006), Hoffman (2003), Zeithaml e Bitner (2003) e Bateson e Hoffman (2001). Uma característica peculiar do produto serviço reside no fato de que o benefício (associado à satisfação de uma necessidade) é oferecido e percebido por meio de um resultado apreendido pelo usuário e, nessa medida, por meio de uma experiência interativa que envolve o consumidor com mais ou menos intensidade, conforme Hoffman (2003).

Frequentemente, textos básicos de Marketing, como os citados, apresentam as quatro características de serviços: intangibilidade, variedade, inseparabilidade e perecibilidade. A intangibilidade é determinante para uma questão fundamental na avaliação de compra: a impossibilidade de avaliação antecipada do produto, assim como a inviabilidade de devolução dos resultados entregues. Nesse sentido, a compra de um serviço, em comparação à compra de um bem, envolve um

---

grau de incerteza superior na medida em que a decisão de compra tem de se basear em credibilidade no fornecedor. Dessa forma a conjugação de uma compra com alto envolvimento de um produto intangível, e, portanto, associado à incerteza da efetiva configuração do benefício recebido, sugere que a escolha por uma carreira e por uma instituição de ensino se constituem numa resultante da combinação de diferentes variáveis. Deve-se reconhecer, também, que o ensino superior corresponde a um “pacote de valor”, ou seja, “um conjunto de bens e experiências que constituem uma oferta única”, segundo Albrecht (1992), e que esse conceito compreende o produto como uma composição de bens e serviços. Sob essa perspectiva, determinados atributos da oferta de ensino superior são tangíveis, como infra-estrutura e localização. Portanto, informações sobre a importância relativa dessas características para o mercado-alvo constituem dado relevante para a definição de estratégias de expansão de valor na percepção de consumidores.

### **Comportamento do consumidor em relação ao produto ensino**

O interesse por acesso a conhecimento e, por consequência, a procura e a busca por fornecedores desse produto não é um fenômeno atual. Na Grécia antiga, professores viajavam oferecendo serviços, sustentando-se com o pagamento de seus estudantes, segundo Platão (1980), no texto “Apologia a Sócrates”. No século XIX, faculdades recém criadas nos Estados Unidos, frequentemente, se viam pressionadas a divulgar as vantagens da formação universitária para a população, majoritariamente rural, lançando mão de folhetos e oferecendo bolsas de estudo. Singer (2001) afirma que após a Segunda Guerra, a ampliação do número de universidades e instituições, oferecendo ensino superior, nos EUA, em um contexto de disponibilidade de importante apoio financeiro e programas de empréstimos financiados pelo Governo induziu um fluxo crescente de egressos do nível médio na educação superior. Nesse momento, em função da mudança de relação entre oferta e demanda de vagas, passa a ser necessário um departamento de admissões responsável pela seleção de candidatos.

Nos anos 70, o cenário competitivo das instituições americanas de ensino superior inicia uma era de recrudescimento, afirmam Kotler e Fox (1994), impondo a necessidade da adoção de estratégias institucionais de atração de candidatos. Mais recentemente, no Reino Unido, segundo esses autores, as instituições reconheceram a mesma necessidade e passaram a

desenvolver ações, progressivamente mais agressivas, de comunicação e acesso a candidatos,

Os atributos mais frequentemente considerados em um curso universitário americano, conforme Kotler e Fox (1994) são: (1) reputação acadêmica; (2) custo; (3) localização do campus; (4) distância de casa; (5) extensão do campus; (6) convívio social; (7) aparência física do campus; (8) moradia (residência no campus); e (9) colocação no mercado de trabalho.

Verificou-se importante variação sobre a relevância de cada atributo para diferentes estudantes, assim como sua importância relativa para os candidatos. A oferta, nesse sentido, deve ser ajustada para que forneça a captação ótima possível de alunos. Essa perspectiva remete à necessidade de gestão do mercado ao longo do tempo, procurando-se aferir e identificar mudanças de padrões na avaliação das características oferecidas e expectativas emergentes de candidatos ao ensino superior. Segundo Murphy (1981), entre as características buscadas num curso universitário, os estudantes americanos em instituições de nível superior) referem-se com maior frequência a: (1) reputação acadêmica; (2) custo; (3) localização do campus; (4) distância de casa; (5) extensão do campus; (6) convívio social; (7) aparência física do campus; e (8) colocação no mercado de trabalho. Convergingo com as afirmações de Kotler e Fox (1994), Murphy (1981) verificou variações significativas entre estudantes sobre a relevância e a importância relativa de cada atributo. Em relação a essa dispersão de resultados de percepção, Kotler e Fox (1994) defendem que as preferências dos consumidores educacionais são frequentemente aglomeradas, pois essas preferências não estão ligadas a programas sob medida, e, em geral, esses consumidores ficam mais satisfeitos com programas mais baratos para perfis mais amplos.

Estudo semelhante, realizado no Brasil por Moraes et al (2006), com estudantes de educação continuada, não ofereceu conclusões análogas às das pesquisas americanas, apresentando alguns atributos comparáveis (como prestígio da instituição) e outros distintos (como prestígio dos professores). A diferença entre as expectativas e o rol de atributos relevantes pode ser associada a variáveis como idade, cultura e estágio de ciclo de vida; e podem decorrer também de aspectos e condicionantes específicos de contexto histórico e geográfico.

---

## Decisão e escolha de carreira

A opção por uma carreira relacionada com a escolha de um curso de graduação está ligada a diferentes teorias na literatura, impondo uma arbitragem sobre construto ou buscando uma conjugação sustentável entre esses construtos. O trabalho de Crites (1974), nesse sentido, oferece uma perspectiva estruturada e articulada sobre o tema, razão de seu uso frequente em estudos sobre esse assunto. Esse autor desenvolveu uma classificação sobre abordagens teóricas, agrupando-as, segundo a origem de suas bases de sustentação, quais sejam: psicológicas, não-psicológicas (sociológicas e econômicas) e gerais (interdisciplinares) (CRITES, 1974, p.95).

As teorias psicológicas, de forma geral, trabalham com a ideia de escolha de carreira associada a condicionantes pessoais, desdobrados de processos históricos particulares de construção/desconstrução das condições individuais da formação dos indivíduos, ligados a características iminentes das pessoas e das situações ambientais específicas (cultura, família, recursos etc.) (SUPER; BOHN Jr., 1980; HOLLAND, 1975). As teorias não-psicológicas (sociológicas e econômicas) focalizam, com maior importância, condicionantes externos ao indivíduo na orientação de sua escolha de curso, particularmente as variáveis de ambiente. Essas variáveis de ambiente são religião, classe sócio-econômica, acesso a oportunidades, configuração cultural dos meios de convívio social, mercado de profissões, taxa de crescimento populacional e evolução tecnológica, entre outras. (FOLMER-JOHNSON, 2000; CHANLAT, 1995; SUPER; BOHN Jr., 1980; PIMENTA, 1979). As teorias gerais se propõem a construir composições sustentáveis entre diferentes perspectivas, via de regra caracterizadas pelo equilíbrio atribuído a variáveis individuais e ambientais (BOMTEMPO et al, 2007; BLAU et al, 1968).

Investigações mais recentes, e caracterizadas por maior pragmatismo, indicam que as razões para a seleção da carreira universitária guardam importante semelhança, independente de curso ou espaço de atuação (SILVA; MACHADO, 2007, GODOY; SANTOS; MOURA, 2001; OLIVEIRA, 2001; FOLMER-JOHNSON, 2000; SOARES-LUCCHIARI, 1997; WHITAKER, 1985). Nesse sentido, poderiam ser destacadas como dimensões potencialmente intervenientes na escolha de curso universitário: (I) Influência da família e de grupos de convívio; (II) Vocação ou apelo pessoal; (III) Mercado de trabalho; (IV) Prestígio da carreira; (V) Potencial de sucesso profissional; (VI)

---

Comunicação veiculada; (VII) Capacidade de acesso (econômica, geográfica, cultural etc.); (VII) Aperfeiçoamento/especialização de competências.

### **Decisões sobre carreira e instituição: busca de informações**

O procedimento de compra, a partir de uma abordagem que considera a racionalidade do consumidor, admite a existência de um processo de natureza complexa na mente do consumidor que pode ser composto por quatro etapas consecutivas: (1) reconhecimento do problema, (2) busca de informações, (3) avaliação de alternativas e (4) decisão de compra.

A busca de informações é a fase em que ações estratégicas de organizações que ofertam alternativas de solução para os problemas reconhecidos pelo mercado-alvo passam a apresentar impacto na consideração e escolha do consumidor. Kotler e Fox (1994) entendem que as questões que mais interessam às instituições de ensino, com relação ao momento em que os alunos buscam informações sobre as escolas, são:

1. Volume de informações que os consumidores coletam antes de decidir.
2. Fontes de informação usadas e influências relativas sobre os consumidores.

As fontes de informação apresentadas no Quadro 1, envolvendo curso/instituição, podem ser classificadas em quatro grupos, segundo os autores:

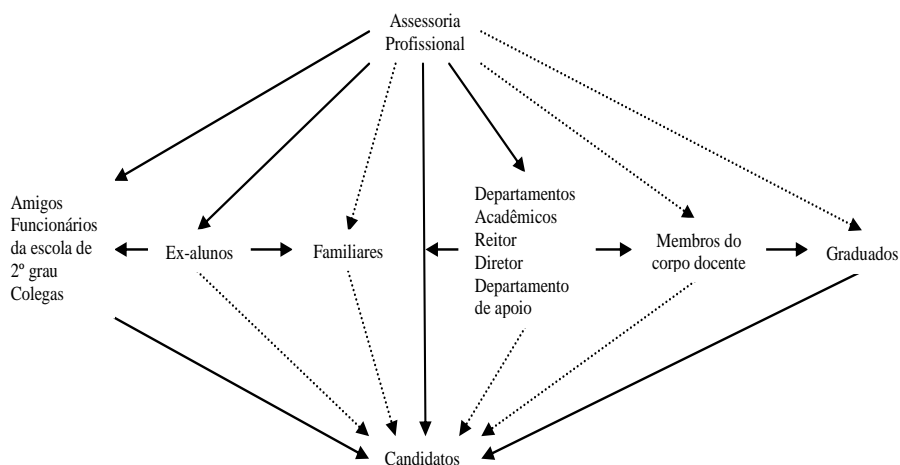
#### **Quadro 1:** Fontes de Informação de Consumidores Potenciais no Ensino Superior

<b>Fontes de Informação</b>	<b>Não Controlada pela Instituição</b>	<b>Controlada pela Instituição</b>
Pessoal	Família, amigos, colegas e conhecidos.	Vendedores
Impessoal	Mídia de Massa, ocorrências naturais.	Anúncios e catálogos

Fonte: Adaptado de Kotler e Fox (1994).

A coleta de informações no mercado de ensino pode ser representada pela Figura 1, segundo proposta de Ihlanfeldt (1980), que desenvolveu seu modelo pesquisando o mercado norte-americano. Nessa figura, as linhas contínuas indicam influência direta no processo de escolha da instituição e as linhas segmentadas indicam influência indireta.

**Figura 1:** Influência de Fontes de Informação na Decisão de Escolha de Instituição por Estudantes (nos EUA)



Fonte: Ihlanfeldt (1980).

Carvalho e Berbel (2000) observam que o produto que uma escola oferece não é percebido de imediato, ou seja, o valor se manifesta ao longo de anos, tendendo a se preservar. As instituições de ensino vendem promessas de entrega, passíveis de avaliação no futuro. Essa configuração do processo implica dificuldades de acesso e intervenção, tornando sua apreensão um processo em geral associado a premissas e ressalvas.

Sobre a busca de informações sobre alternativas de ensino superior, Oliveira (2004), em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, afirma que, no Brasil, o segmento de cursos de ensino superior padece de uma falha comum a outros mercados: nem sempre os participantes do mercado possuem o mesmo volume/qualidade de informações sobre instituições e cursos. Frequentemente, os consumidores têm de se guiar pela reputação dos fornecedores. Muitas vezes, a escolha da faculdade é feita baseando-se em opiniões de amigos, parentes e, eventualmente, profissionais. As instituições mais conhecidas obtêm um prêmio de reputação e tendem a se acomodar, tornando indistintas as escolas sérias de outras menos reconhecidas.

Os alunos poderiam estar dispostos a pagar mais para fazer um curso conceituado ou considerar um programa menos reconhecido em função de menor custo, mas as razões consideradas não são suficientemente conhecidas. A seleção de uma instituição em detrimento de outras pode estar associada a variadas motivações como: (a) pais terem

estudado numa dada escola, (b) impressão positiva de um profissional vinculado a uma dada faculdade e (c) opiniões de pessoas de reconhecida autoridade.

## **MÉTODO DE PESQUISA**

Este estudo foi dividido em duas fases: (1) uma exploratória, em que se buscou identificar variáveis a serem avaliadas, e (2) uma descritiva, na qual se avaliou o comportamento das variáveis, identificadas na fase anterior, para a amostra da população de interesse do estudo.

Na fase exploratória, a pesquisa exploratória foi realizada com indivíduos que potencialmente reuniam informações sobre o tema e se dispunham a participar do estudo, não partindo de um delineamento estruturado. O método qualitativo é particularmente recomendado na investigação exploratória, conforme Terence e Escrivão (2006), no sentido de possibilitar e estimular o “desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais”. A configuração da investigação, nessa fase, pode ser tipificada como qualitativa e, de acordo com Gordon e Langmaid (1988), admitem pequenas amostras (sem a necessidade de representatividade). Nessa fase foram entrevistados oito diretores, cinco coordenadores e quatro orientadores de escolas de segundo grau (públicas e privadas), seis orientadores vocacionais de cursos pré-vestibulares, 23 pais (mãe ou pai) de aluno do nível médio e 56 estudantes de nível médio. Todos os respondentes foram entrevistados pelo mesmo pesquisador e solicitados a indicar motivos influenciadores (sem informações de partida para escolha ou seleção) e, para cada um desses motivos, atribuir um grau de importância numa escala de zero a cinco (zero para nenhuma importância e cinco para máxima importância). O resultado se constitui em um elenco de razões para a escolha de um curso universitário, não se restringindo ao curso de Administração.

Na fase descritiva, o rol de razões para a escolha de um curso universitário ofereceu a base de referência no desenvolvimento de um estudo descritivo junto aos estudantes de primeiro ano de Administração, orientado para a identificação da importância de cada um dos motivos influenciadores (elencados na etapa anterior) na decisão para curso e instituição. Vale ressaltar que alguns dos atributos elencados por Kotler e Fox (1994) e Murphy (1981) não foram incluídos no instrumento de coleta de dados, pois são compatíveis apenas com aspectos específicos da

---

---

cultura e do comportamento norte-americanos. É o caso da moradia, pois na região do ABC Paulista não se reproduz a situação dos EUA, na qual a grande maioria dos alunos mora no campus. Como na região em estudo não existe esse hábito, também não foi preciso investigar a aparência física dos campi. Por outro lado, foi preciso considerar variáveis específicas da realidade local, como a segurança da região, a possibilidades de acesso e a posse de certificação da Fundação Getúlio Vargas.

Na fase descritiva, quando efetivamente se utilizou um instrumento de coleta, esse instrumento consistia num questionário elaborado a partir do resultado da fase exploratória, composto por quatro seções:

- (1) Caracterização do estudante, do curso de nível médio e da família;
- (2) Avaliação da importância dos motivos apresentados pela escolha do curso de Administração, atribuindo nota de zero a cinco para cada motivo;
- (3) Avaliação da importância dos motivos apresentados para a escolha da IES em que realiza o curso de Administração, atribuindo nota de zero a cinco;
- (4) Informação aberta sobre aspectos complementares relativos à escolha do curso e da IES (outro curso superior cogitado; outra instituição para cursar Administração e motivo da escolha; instituições conhecidas, oferecendo Administração na região do ABC Paulista).

A validação do instrumento foi realizada pelo método de validação de conteúdo (ou validação facial), realizada por especialistas no conteúdo das métricas e na representatividade para a mensuração (KINNEAR; TAYLOR, 1996; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994; MALHOTRA, 2001), envolvendo quatro doutores em Administração, considerando uma base de 15 questionários respondidos a título de pré-teste.

A população da pesquisa é constituída por alunos recém-ingressantes no curso de Administração nas IES da região do ABC Paulista. No momento de realização da pesquisa, 18 instituições estavam estabelecidas e oferecendo cursos autorizados de graduação em Administração na região objeto de estudo, somando 9.340 vagas disponíveis. Seis dessas escolas de nível superior não ofereceram condições de acesso à pesquisa: Faculdades Octógono, pela ausência de turmas iniciantes há dois anos, e as outras cinco (Faculdade Anchieta, Faculdade de Diadema, Faculdade de São Bernardo, UniA e UNIBAN), não permitiram a realização de entrevistas. Desse modo, 12 instituições foram pesquisadas (Fundação Santo André, IMES, UniFEI, FIRP,

---

Universidade Metodista, IESA, UNI ABC, FAENAC, FIA, Strong e Faculdade Tijucussú), compreendendo um total de 6.810 vagas, significando 73% do total de vagas no ABC Paulista. Em 2006, 3.145 alunos ingressaram nessas 12 instituições, sendo que a pesquisa foi aplicada pelo mesmo entrevistador da fase exploratória, nos espaços comuns no interior das instituições, em período próximo ao horário de aula, para 1.635 respondentes, representando 52% dos ingressantes.

Em função do problema de pesquisa, considerando-se a configuração do instrumento de coleta, formato, qualidade e quantidade de dados e, principalmente, os objetivos da investigação, a análise fatorial apresenta-se como uma alternativa consistente no estudo dos dados e adequada ao propósito deste trabalho. Segundo Hair et al (2005, p.91), a análise fatorial aborda a questão envolvida na análise de estrutura das inter-relações (correlações) “entre um grande número de variáveis... definindo um conjunto de dimensões latentes”, os fatores, ou, como afirma Malhotra (2001), essa técnica multivariada objetiva a “reunião de proposições segundo a mesma tendência de correlação estatística, para se fazer julgamentos de aspectos que têm a mesma relevância frente ao conjunto de assertivas”.

A amostragem, em função da limitação de acesso a parte do universo amostral, assim como a seleção dos entrevistados, realizada por disponibilidade, é não-probabilística. Entretanto, considerando a coleta de dados de 52% da população, admitiu-se a amostra relevante e qualificada para consideração dos resultados alcançados. Todavia, a generalização desses resultados não é possível, pela ausência de validade externa. Devem ser ainda ressaltados aspectos associados à adoção de escalas ordinais para variáveis métricas, por condições operacionais (faixa de renda do respondente e faixa de renda familiar), e, principalmente a utilização de médias, ao invés de medianas, como medidas de posição, que por esse motivo devem ser entendidas como estimativas aproximadas.

## **RESULTADOS DA PESQUISA**

Os resultados obtidos na investigação são apresentados em quatro seções: 1) perfil dos estudantes, caracterizando a amostra abordada, 2) motivos intervenientes na escolha pela carreira de Administração, 3) motivos intervenientes na escolha pela IES e 4) estudo dos fatores relacionados à opção pela Administração e à decisão pela IES.

## **Perfil dos estudantes**

A média de idade dos alunos ingressantes é de 22 anos, variando de 17 a 52 anos, com um desvio padrão estimado de cinco anos. Os respondentes concluíram o ensino médio há quatro anos, em média, sugerindo interrupção nos estudos entre o segundo grau e o curso superior. A amostra apresenta 59% de mulheres e 41% de homens.

A maioria dos estudantes, 87% do total, é solteira, com 10% casados, 2% amasiados e 1% em outra situação (separados, viúvos ou divorciados). Dos entrevistados, 26% não trabalham; 74% trabalham, mesmo que parcial ou eventualmente, apresentando um rendimento médio de R\$ 818,50. Entretanto, apenas 44% dos alunos são responsáveis integralmente pelo pagamento das mensalidades nos três primeiros meses do curso. O valor das mensalidades varia de R\$ 100,00 a R\$ 888,00, com média R\$ 507,20 e desvio-padrão R\$ 85,93. Esses valores são mais bem compreendidos quando se lembra que em 31/03/2006 o Diário Oficial da União publicou um novo valor para o salário-mínimo igual a R\$ 350,00 e que nessa ocasião a cotação de venda do dólar americano oscilava em torno de R\$ 2,15.

A amostra de estudantes entrevistados revela que 80% cursaram o ensino médio gratuito, contra 20% que estudaram em escolas particulares. Do total de entrevistados, 78% optaram pelo nível médio tradicional, sendo que daqueles que estudaram em cursos técnicos, 4% cursaram técnico em administração. Apenas 16% dos entrevistados fizeram cursos preparatórios para o vestibular.

## **Motivos que influenciam a escolha pelo curso de Administração**

Com base nas respostas obtidas na fase exploratória, foi elaborada uma relação de motivos potencialmente influentes para a decisão pelo curso superior em Administração. Na fase descritiva, os estudantes entrevistados atribuíram notas a esses motivos, avaliando o grau de importância que eles apresentaram na sua escolha pessoal. A Tabela 2 reúne os resultados dessa avaliação realizada pelos entrevistados.

Verificou-se que 49% dos alunos estão no curso que desejavam, por informarem que não pensaram em seguir outra carreira. Entre aqueles que cogitaram outro curso observou-se importante dispersão nas respostas quando indagados sobre o curso alternativo. As áreas mais citadas foram Direito (5%), Engenharia (5%), Psicologia (4%) e Publicidade e Propaganda (3%). As duas razões mais frequentes para renunciarem a

---

esses cursos foram: falta de condições financeiras (39%) e preocupação com a empregabilidade após a conclusão (14%).

**Tabela 2:** Grau de influência dos motivos na escolha do curso de Administração

Motivo	Frequência Absoluta						Total	Média (estim.)	Desvio padrão (estim.)
	0	1	2	3	4	5			
1. Chances maiores de emprego	167	49	133	326	357	603	1635	3,5	2,6
2. Salário	279	120	280	427	278	251	1635	2,7	2,7
3. Status da profissão	374	127	261	337	249	287	1635	2,5	3,1
4. Afinidade com disciplinas do ensino médio	480	120	213	313	198	311	1635	2,3	3,5
5. Crescimento no emprego atual	697	81	88	161	142	466	1635	2,2	4,7
6. Valor da mensalidade	687	161	215	241	137	194	1635	1,7	3,3
7. Indicação da família	714	166	235	215	119	186	1635	1,6	3,2
8. Negócio / profissão dos pais	1056	69	107	105	85	213	1635	1,2	3,5
9. Recomendação do chefe	1069	94	107	112	98	155	1635	1,1	3,0
10. Continuação do curso técnico	1177	62	61	61	79	195	1635	1,0	3,3
11. Orientação vocacional	1128	121	122	123	62	79	1635	0,8	2,2
12. Vestibular fácil	1166	146	156	102	62	53	1635	0,8	1,9
13. Professor modelo no ensino médio	1204	107	96	99	62	67	1635	0,7	2,0
14. Indicação de professores no 2º grau	1296	121	101	62	27	28	1635	0,5	1,1
15. Gosto pelo tipo de trabalho	1594	1	2	1	1	36	1635	0,1	0,6
16. Afinidade com atividades administrativas	1602	0	1	0	0	32	1635	0,1	0,5
17. Curso correto para montar uma empresa	1621	0	1	0	1	12	1635	0,0	0,2
18. Base para outras profissões	1623	0	1	1	1	9	1635	0,0	0,2
19. Aprendizado para administrar a vida	1625	0	1	1	0	8	1635	0,0	0,1

## Motivos que influenciam a escolha pela instituição para cursar Administração

Procedimento similar ao utilizado na investigação dos motivos que influenciam a escolha pelo curso de Administração foi realizado para a coleta de dados sobre os motivos para a escolha da instituição de ensino superior para cursar Administração.

**Tabela 3:** Grau de influência dos motivos na escolha da IES para cursar Administração

Motivo	Frequência Absoluta						Total	Média (estim.)	Desvio padrão (estim.)
	0	1	2	3	4	5			
1. Conhecida como boa escola	130	37	137	292	348	691	1635	3,7	2,3
2. Qualidade do ensino	202	28	96	224	456	629	1635	3,6	2,7
3. Facilidade de acesso (ir/voltar)	215	69	168	222	276	685	1635	3,4	3,1
4. Grade curricular	311	78	197	324	357	368	1635	2,9	3,1
5. Infra-estrutura	362	95	229	315	256	348	1635	2,7	3,3
6. Valor da mensalidade	418	85	228	301	235	368	1635	2,6	3,5
7. Segurança (região e acesso)	486	112	235	331	215	256	1635	2,3	3,3
8. Alunos recomendam	544	86	200	303	217	285	1635	2,3	3,6
9. Mais mestres e doutores	558	105	158	315	259	240	1635	2,2	3,5
10. Facilidade de obter emprego	531	111	256	326	217	194	1635	2,1	3,2
11. Qualidade no atendimento	570	130	237	315	185	198	1635	2,0	3,2
12. Obteve boa nota no provão	693	90	165	225	190	272	1635	2,0	3,9
13. Família recomendou	699	96	195	227	169	249	1635	1,9	3,7
14. Amigos na faculdade	715	133	166	210	159	252	1635	1,8	3,7
15. Processo seletivo fácil	707	141	229	260	128	170	1635	1,7	3,1
16. Funcionários recomendam	1157	102	145	116	47	68	1635	0,8	2,0
17. Tem certificação FGV	1630	0	0	0	0	5	1635	0,0	0,1

Com base nas respostas obtidas na fase exploratória foi elaborada uma relação de motivos potencialmente influentes para a decisão por uma determinada instituição de ensino. Nesse caso, os estudantes, assim como haviam realizado para a seleção da carreira universitária, atribuíram notas

aos motivos apresentados, informando o grau de importância considerado sobre seu processo de escolha pessoal, na sua percepção. A Tabela 3 apresenta a tabulação dos dados coletados.

### **Estudo dos fatores relacionados à opção pela Administração**

A investigação dos aspectos ou variáveis relevantes (intervenientes) foi desenvolvida por análise fatorial, em função do propósito orientado para a identificação de fatores (ou “conjunto de dimensões latentes”, conforme Hair et al (2005, p.91). Nesse sentido, realizou-se o teste KMO, com resultado de 0,723, considerado suficientemente elevado para indicar adequação dos dados para análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett, destinado a verificar a ausência de correlação entre as variáveis, apresentou significância inferior a 0,0001 (menor que 0,05), permitindo concluir presença de correlação entre variáveis, viabilizando a análise fatorial. A solução fatorial pode ser obtida por dois modelos básicos: análise de fatores comuns ou análise de componentes. A primeira, em função de condicionantes, como “desconhecimento anterior sobre variância específica e do erro”, seria indicada *a priori* (HAIR et al, 2005, p.99). Entretanto, segundo os mesmos autores, “ela tem vários problemas”, como indeterminância fatorial, suposições mais restritivas e maior demanda de recursos computacionais, entre outras limitações ao seu uso. Sobre essa questão, Hair et al (2005, p.99) afirmam:

[...] As complicações da análise de fatores comuns têm contribuído para o amplo uso da análise de componentes. Apesar de ainda haver muito debate sobre qual modelo fatorial é o mais apropriado, [...] na maioria das aplicações [...] chegam a resultados essencialmente idênticos se o número de variáveis exceder 30 ou se as comunalidades excederem 0,60 para a maioria das variáveis.

Nesse sentido, a opção por análise de componentes resultou da busca por uma solução de compromisso entre qualidade e utilidade de resultados versus funcionalidade e simplicidade do método. O número de fatores foi definido a partir do critério de normalização de Kaiser, considerado por Pestana e Gageiro (2000) adequado para amostras maiores que 250 sujeitos. Inicialmente, foram obtidos cinco fatores, respondendo por cerca de 52% da variância em relação ao traço da matriz fatorial, valor que “pode ser usado como um índice para determinar o quão bem uma solução fatorial particular explica o que todas as variáveis juntas representam” (HAIR et al, 2005, p.117), inferior a 60%, como sugerido na mesma obra. Entretanto, esses autores observam que “se as

---

variáveis são muito diferentes umas das outras, esse índice será baixo” (HAIR et al, 2005, p.117), oferecendo condição de admissão ressalvada do resultado. Procedeu-se a rotação fatorial, pelo método Varimax, orientada para uma “solução mais simples e pragmaticamente mais significativa” (HAIR et al, 2005, p.91). Para dimensões de amostra superiores a 250, a carga fatorial mínima significativa é 0,35.

**Tabela 4:** Matriz dos Fatores Rotacionados e Comunalidades – Escolha do Curso de Administração

Variável	Fatores					Comunalidade
	1	2	3	4	5	
1. Chances maiores de emprego	0,804					0,658
2. Salário	0,765					0,638
3. Status da profissão	0,726					0,613
13. Professor modelo no ensino médio		0,731				0,586
10. Continuação do curso técnico		0,686				0,506
14. Indicação de professores no 2º grau		0,567				0,450
4. Afinidade com disciplinas do ensino médio		0,562				0,451
11. Orientação vocacional		0,424				0,315
5. Crescimento no emprego atual			0,849			0,725
9. Recomendação do chefe			0,828			0,711
12. Vestibular fácil				0,780		0,661
6. Valor da mensalidade				0,772		0,647
7. Indicação da família					0,749	0,619
8. Negócio / profissão dos pais					0,709	0,558
<b>Autovalor</b>	1,76	1,82	1,41	1,20	1,06	$\Sigma$ 7,26
<b>Percentual da variância</b>	0,13	0,13	0,10	0,09	0,08	$\Sigma$ 0,52
<b>Alpha de Cronbach</b>	0,704	0,578	0,646	0,509	0,37	
<b>Indicador de Importância na Escolha do Curso (IEC)</b>	2,9	1,1	1,7	1,3	1,4	

Legenda: Fator 1 = Potencialidade da Carreira, Fator 2 = Afinidade com a Carreira, Fator 3 = Continuidade de Carreira, Fator 4 = Acessibilidade à Carreira e Fator 5 = Familiaridade com a Carreira.

Nota1: Comunalidades – Método de Extração: Análise Fatorial de Componentes Principais.

Nota2: Indicador de importância na escolha foi calculado como média dos itens que compõem o fator (escala somada).

A Tabela 4 exhibe a matriz dos fatores rotacionados e as variáveis que os compõem, sendo que as 14 variáveis consideradas derivam do elenco de 19 arroladas na fase exploratória. Cinco variáveis foram descartadas em função da baixa variabilidade manifestada, indicadas

---

pelos valores de desvio-padrão expressos na Tabela 2, sugerindo influência nula dessas variáveis.

Da Tabela 4 depreende-se que o primeiro fator é composto pelas variáveis 1, 2 e 3, interpretado como Potencialidade da Carreira, estando associado à empregabilidade, à expectativa de remuneração e ao reconhecimento social. O segundo fator é composto pelas variáveis 13, 10, 14, 4 e 11, tratado por Afinidade com a Carreira, envolvendo identidade com a administração, imagem do curso e concepção associada a experiências ligadas à carreira. O terceiro fator é representado pelas variáveis 5 e 9, chamado de Continuidade de Carreira e indica um apelo mais pragmático ao desenvolvimento pessoal, baseado na condição presente. As variáveis 12 e 6 compõem o quarto fator, identificado como Acessibilidade à Carreira, devido à sua ligação com viabilidade favorecida de cursar Administração. O quinto fator é composto pelas variáveis 7 e 8, entendido como Familiaridade com a Carreira, por se vincular a estímulo afetivo ou contato prévio com atividades afeitas à Administração.

A Tabela 4 apresenta o valor de *Alpha* de *Cronbach* como indicador de confiabilidade para cada um dos fatores, “sendo os valores de 0,60 a 0,70 considerados o limite inferior de aceitabilidade”, segundo Hair et al (2005, p.90). O primeiro fator está associado a um *Alpha* de *Cronbach* 0,704, o segundo fator a 0,578, o terceiro fator a 0,646, o quarto fator a 0,509 e o quinto fator a 0,370. Os resultados sugerem aceitabilidade para os três primeiros fatores.

Um aspecto de relevância para a admissão dos resultados se constitui na avaliação da qualidade de representação e síntese que cada fator possui em relação às variáveis que incorpora, conforme Pasquali (2003). O exame das comunalidades, que indicam a fração da variância da variável explicada pelo fator que a representa, foi utilizado com esse objetivo. Baseando-se na prescrição de Hair et al (2005, p.108), que considera a necessidade de uma especificação do pesquisador sobre “fração de variância das variáveis que deve ser levada em conta”, adotou-se 50% (0,5), sendo que variáveis com comunalidades menores que 0,50 não teriam explicação suficiente. Analisou-se o rol de variáveis utilizadas, cujo resultado encontra-se na última coluna da Tabela 4. As variáveis 4, 11 e 14 apresentam os menores valores de comunalidade, apresentando as menores correlações com os fatores, sendo que a variável 11 teria de ser ressalvada, por não ter explicação suficiente.

Adicionalmente, optou-se por se arbitrar um parâmetro, orientado para a avaliação exploratória da relevância de cada fator na escolha do

---

---

curso. Esse parâmetro, batizado como Indicador de Importância na Escolha do Curso (IIEC), resultou da média dos valores de Grau de Influência das variáveis, que compunham cada fator. Considerando a escala ordinal utilizada (0-1-2-3-4-5), a apreciação do IIEC dos cinco fatores sugere que a influência do fator Potencialidade de Carreira tende a ser decisiva para a seleção do curso, enquanto os demais fatores assumem o papel de coadjuvantes nessa decisão.

### **Estudo dos fatores relacionados à escolha da Instituição**

O procedimento foi conduzido de forma semelhante ao anterior. O teste KMO resultou no valor 0,871, indicando adequação dos dados para a análise fatorial. O teste de esfericidade de *Bartlett* apresentou significância menor que 0,0001, o que permite concluir a presença de correlação entre as variáveis. A quantidade de fatores baseou-se no critério de *Kaiser*, para a rotação foi usado o método Varimax e corte da carga fatorial adotado em 0,35, mantendo a consistência com o procedimento anterior. A variância explicada pelos cinco fatores considerados é de cerca de 45% da variância associada ao traço da matriz fatorial, indicador que remete a potenciais ressalvas em relação à validade da aproximação desenvolvida, conforme discutido para a escolha de carreira. A variável 17 foi descartada em função do resultado expresso na Tabela 3, que sugere influência nula sobre a escolha da IES.

A Tabela 5 exibe a matriz dos fatores rotacionados, identificando as variáveis representadas em cada fator. Nessa tabela observa-se que o primeiro fator é composto pelas variáveis 4, 5, 7, 9, e 11, identificado como Infra-estrutura da Instituição; o segundo fator é composto pelas variáveis 1, 2, 10, 12 e 13, tratado por Imagem da Instituição; o terceiro fator é composto pelas variáveis 8, 14 e 16, denominado Indicação da Instituição; as variáveis 6 e 15 compõem o quarto fator, entendido como Instituição Acessível. O quinto fator é composto unicamente pela variável três, podendo ser entendido pelo sentido da própria variável, ou seja, Facilidade de Transporte. Note-se que variáveis consideradas relevantes para ambas as abordagens e que estão associadas a um dado fator para um dos modelos (Escolha de Carreira e Escolha de IES) não necessariamente se apresentam agrupadas para o outro modelo.

Pela tabela 5, pode-se constatar que o valor de *Alpha* para o primeiro fator é 0,795, para o segundo fator é 0,712, para o terceiro fator é 0,642, para o quarto fator é 0,352, indicando que a consistência interna é admissível para os três primeiros fatores. O cálculo das comunalidades,

---

adotando prática idêntica à conduzida para opção do curso de Administração, é apresentado na última coluna à direita da Tabela 5.

A Tabela 5 indica que as variáveis possuem comunalidades acima de 0,5, indicando uma correlação aceitável com fatores obtidos. Os resultados indicam que aspectos estruturais explicam, isoladamente, 30,7% da variância dos dados.

**Tabela 5:** Matriz dos Fatores Rotacionados e Comunalidades – Escolha da IES

Variável	Fatores					Comunalidade
	1	2	3	4	5	
5. Infra-estrutura	0,776					0,638
7. Segurança (região e acesso)	0,739					0,639
4. Grade curricular	0,712					0,587
11. Qualidade no atendimento	0,640					0,549
9. Mais mestres e doutores	0,517					0,516
1. Conhecida como boa escola		0,735				0,707
13. Família recomendou		0,602				0,506
12. Obteve boa nota no provão		0,599				0,618
10. Facilidade de obter emprego		0,572				0,510
2. Qualidade do ensino		0,565				0,632
14. Amigos na faculdade			0,715			0,632
16. Funcionários recomendam			0,656			0,593
8. Alunos recomendam			0,634			0,593
15. Processo seletivo fácil				0,741		0,642
6. Valor da mensalidade				0,590		0,687
3. Facilidade de acesso (ir/voltar)					0,827	0,734
<b>Autovalor</b>	2,33	1,91	1,34	0,90	0,68	<b>Σ</b> 7,16
<b>Percentual da variância</b>	0,15	0,12	0,08	0,06	0,04	<b>Σ</b> 0,45
<b>Alpha de Cronbrach</b>	0,795	0,712	0,642	0,352	----	
<b>Indicador de Importância na Escolha da Instituição (IIEI)</b>	2,4	2,3	1,6	2,2	3,4	

Legenda: Fator 1 = Infra-estrutura da Instituição, Fator 2 = Imagem da Instituição, Fator 3 = Indicação da Instituição, Fator 4 = Instituição Acessível e Fator 5 = Facilidade de Transporte.

Nota1: Comunalidades – Método de Extração: Análise Fatorial de Componentes Principais.

Nota2: Indicador de importância na escolha foi calculado como média dos itens que compõem o fator (escala somada).

---

Da mesma forma que se adotou o parâmetro IEEC, construiu-se o Indicador de Importância na Escolha da Instituição (IEEI), como média dos valores de Grau de Influência das variáveis, que compunham cada fator. Na avaliação do IEEI dos cinco fatores na Tabela 5, observa-se que quatro destes são de relevância apreciável para a decisão de IES, sobressaindo-se entre estes quatro o fator facilidade de transporte.

## CONCLUSÕES

Conclui-se, considerando as limitações da pesquisa, que a escolha do curso de Administração compreende cinco dimensões: potencialidade, afinidade, continuidade, acessibilidade e familiaridade com a carreira, sendo que potencialidade, envolvendo empregabilidade, expectativa de remuneração e reconhecimento social, apresenta-se como principal condicionante da opção. A escolha de uma instituição considera, conforme o estudo, cinco fatores: infra-estrutura, imagem, indicação, instituição acessível e facilidade de transporte. De todos os cinco fatores, apenas o fator instituição acessível apresenta reduzida influência na escolha da IES. Dos demais fatores, todos de influência relevante para escolha de IES, por ordem crescente de importância revelaram-se: indicação, imagem, infra-estrutura e facilidade de transporte. Cabe ainda ressaltar que facilidade de transporte apresenta diferença significativa de importância em relação aos demais.

Comparando-se os atributos considerados pelos estudantes dos EUA para a escolha do curso universitário, apresentados por Kotler e Fox (1994) e Murphy (1981), com os fatores que afetam a escolha da carreira de administração e da IES para a realização do curso (tabelas 4 e 5), é possível observar que o primeiro dos atributos americanos é justamente aquele em que se pode perceber com mais facilidade uma ligação com os fatores obtidos a partir das respostas dos alunos do ABC Paulista. De fato, esse atributo, a reputação acadêmica, no caso brasileiro pode ser associada ao fator imagem da IES, o segundo em termos de colaboração para explicação da variância total, com o valor 0,12. O segundo atributo americano, por ordem de apresentação, o custo da mensalidade, no caso brasileiro pode ser ligado aos fatores acessibilidade à carreira e instituição acessível. Entretanto, vale observar que a colaboração desses fatores para a explicação da variância total não é alta, apenas 0,09 e 0,06, respectivamente. O atributo colocação no mercado de trabalho, o último lembrado pelos autores americanos, é similar, no caso nacional, ao fator

potencialidade da carreira, o que mais contribui (0,13) para a explicação da variância na escolha do curso de Administração. Os demais atributos listados por Kotler e Fox (1994) e Murphy (1981), provavelmente por serem muito ligados à realidade dos Estados Unidos, guardam pouca relação com as respostas obtidas no ABC Paulista. Por fim, pode ser interessante observar que os fatores com maior percentual de explicação da variância nas tabelas 4 e 5 sugerem que os estudantes do ABC Paulista têm preocupações práticas com a condução de suas vidas profissionais (vide os fatores potencialidade da carreira com percentual da variância igual a 0,13 e continuidade da carreira, com 0,10) e que, em consequência, na escolha da IES consideram aquelas que têm mais condições de corresponder a esses anseios, combinando-se a aspectos de praticidade no cotidiano (vide a importância dos fatores facilidade de transporte, infra-estrutura, imagem e indicação da IES).

Esta pesquisa ajuda na compreensão do processo de decisão do curso superior e da escolha da faculdade pelos alunos do ABC Paulista, uma região que, apesar de sua expressão econômica e elevados índices de qualidade de vida, em especial, no caso de São Caetano, ainda é carente de informações a esse respeito. Além disso, em estudos futuros, as informações obtidas nesse contorno geográfico e temporal podem ser comparadas com as de outras regiões ou datas, de forma a se ter uma ideia da dinâmica dessas decisões. Do ponto de vista do mercado, o presente trabalho remete à focalização de estratégias de IES orientadas para o mercado de egressos do ensino médio. Apelos em relação ao curso de Administração associados à expectativa ou à existência de programas específicos de colocação profissional, assim como ao acesso a remunerações compensadoras e reconhecimento social, poderiam ser temas de comunicação. Para divulgação da instituição como meio de acesso ao ensino superior, a comunicação prioritariamente deveria enfatizar os diferenciais que a IES possui, vinculados à facilidade de transporte, estrutura e qualidade da instituição.

## REFERÊNCIAS

ALBRECHT, K. *Revolução dos serviços: Como as empresas podem revolucionar a maneira de tratar os seus clientes*. São Paulo: Pioneira, 1992.

ARAUJO, S. P. M. *Motivos que influenciam a escolha do curso e carreira de administração e da instituição de ensino superior: um estudo*

---

*sobre os alunos de administração na região do Grande ABC*. São Paulo, 2006. Dissertação. Programa de Mestrado em Administração. Universidade Cidade de São Paulo.

BATESON, J. E. G.; HOFFMAN, K. D. *Marketing de serviços*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

BLAU, P. M.; GUSTAD, J.W.; JESSOR, R.; PARNES, H.S.; WILCOCK, R.C. Occupational choice: A conceptual framework. In: ZYTOWSKI, D. G. (Org.) *Vocational behavior: Reading in theory and research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968, p.358-370.

BOMTEMPO, M. S.; SILVA, D.; GARCIA, M. N.; CODA, R. Estudo dos Motivos da Escolha do Curso de Administração de Empresa por meio da Modelagem de Equação Estruturais. In: XXXI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2007.

CARVALHO, B. G.; BERBEL, M. C. *Marketing educacional*. São Paulo: Alabama, 2000.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade? *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995.

CRITES, J. O. *Psicologia vocacional*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974.

ENGEL, J. F.; BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W. *Comportamento do Consumidor*. São Paulo: LTC, 2001.

ESPARTEL, L. B.; TREZ, G.; FONSECA, M. J. A mensuração do envolvimento do aluno de administração com o curso como instrumento de melhoria da qualidade de ensino. In: XXV Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: Anpad, 2001.

FOLMER-JOHNSON, M. C. *Projeto pessoal de vida & trabalho: A orientação profissional na perspectiva de orientadores e orientandos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas-SP, 2000.

GODOY, A. S.; SANTOS, F. C. dos; MOURA, J. A. de. Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos: estudo exploratório com estudantes do último ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma faculdade particular de São Paulo. *Revista Administração On Line*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2001.

---

GORDON, W.; LANGMAID, R. *Contemporary Qualitative Market Research*. Hampshire: Gower Publishing Limited, 1988.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOFFMAN, K. D. *Princípios de Marketing de Serviços: Conceitos, Estratégias e Casos*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

HOLLAND, J. L. *Técnica de la elección vocacional: tipos de personalidad y modelos ambientales*. México: Trillas, 1975.

IHLANFELDT, W. *Achieving optimal enrollments and tuition revenues*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: Informações sobre IES*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acessado em: 20/07/2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudos, pesquisas e avaliação sobre o sistema educacional brasileiro*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acessado em: 20/01/2006.

JACOB, J.; KAPLAN, L.B. The components of perceived risks. In: *Proceedings of the Third Annual Conference of the Association for Consumer Research*, p.382-393, 1972.

KINNEAR, T. C.; TAYLOR, J. R. *Marketing research: An applied approach*. 5.ed. New York: McGraw-Hill, 1996.

KOTLER, P.; FOX, K. F. *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas, 1994.

LOVELOCK, C.; WIRTZ, J. *Marketing de Serviços*. 5 ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2006.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MORAES, E. A.; GRAEML, A. R.; SANCHEZ, O. P.; MESQUITA, F. S. B. Seleção de cursos de educação continuada por executivos de empresas. *Revista de Administração de Empresas Eletrônica*, v. 5, n. 2, art. 13, 2006.

MURPHY, P. E. Consumer buying roles in college choice: Parents' and students' perceptions. *College and University*, v. 57, p. 150-160, 1981.

NUNNALLY, J.C.; BERNSTEIN, I.H. *Psychometric Theory*. 3.ed. New York: McGraw-Hill, 1994.

OLIVEIRA, G. Saudoso Provão. *Folha de São Paulo*, S. Paulo, 15/05/2004. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/gesneroliveira/>

FSP/2004/05\_2004/150504.htm>. Acessado em: 19/08/2006.

OLIVEIRA, L. R. *Estudo do projeto de vida profissional de alunos universitários do curso de pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas-SP, 2001.

PASQUALI, L. *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS*. 2.ed. Lisboa: Silabo, 2000.

PIMENTA, S. G. *Orientação vocacional e decisão: Estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PLATÃO. *Apologia a Sócrates*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém do Pará: Universidade Federal do Pará, 1980.

SHETH, J.; MITTAL, B.; NEWMAN, B. I. *Comportamento do Cliente: Indo Além do Comportamento do Consumidor*. São Paulo: Atlas, 2001.

SILVA, W. R.; MACHADO, M. A. V. Motivos que Levam os Alunos a Cursar Graduação em Administração: Uma análise comparativa entre instituições públicas e privadas do estado da Paraíba. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 8, n. 4, p. 125-152, 2007.

SINGER, P. A universidade no olho do furacão. In: *Dossiê Educação*. Estudos Avançados. Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, v.15, n.142, p.305-316, 2001.

SOARES-LUCCHIARI, D. H. P. *O jovem e a escolha profissional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SUPER, D. E.; BOHN JR., M. J. *Psicologia ocupacional*. São Paulo: Atlas, 1980.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO F. E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização de pesquisa-ação. In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP, 2006, Fortaleza. *Anais...Fortaleza:ABEPRO*, 2006.

WHITAKER, D. *A escolha da carreira*. São Paulo: Moderna, 1985.

ZEITHAML, V.; BITNER, M. J. *Marketing de Serviços: A empresa com foco no cliente*. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2003.

## **DADOS DOS AUTORES**

**SERGIO PAULO MUNIZ DE ARAUJO** (sergiopaulo3@uol.com.br)  
Mestre em Administração de Empresas pela Universidade Cidade de São Paulo  
Instituição de vinculação: Escola Superior de Administração e Gestão Santo André/SP – Brasil  
Áreas de interesse em pesquisa: Estratégia.

**JOÃO MAURÍCIO GAMA BOAVENTURA** (jm@boaventura.adm.br)  
Doutor em Administração de Empresas pela FEA/USP  
Instituição de vinculação: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo  
São Paulo/SP – Brasil  
Áreas de interesse em pesquisa: Estratégia e Ensino Superior.

**RENATO TELLES** (rtelles@usp.br)  
Doutor em Administração de Empresas pela FEA/USP  
Instituição de vinculação: Universidade de São Caetano do Sul  
São Caetano do Sul/SP – Brasil  
Áreas de interesse em pesquisa: Marketing e Estratégia.

**JOÃO PAULO LARA DE SIQUEIRA** (siqueira.jp@uol.com.br)  
Doutor em Administração de Empresas pela FEA/USP  
Instituição de vinculação: Universidade Paulista – Programa de Mestrado em Administração  
São Paulo/SP – Brasil  
Áreas de interesse em pesquisa: Estratégia, Rede de Negócios e Ensino Superior.

**ANDRÉ RICARDO ROBIC** (andre@ibmoda.com.br)  
Doutor em Administração de Empresas pela FEA/USP  
Instituição de vinculação: Fundação Armando Álvares Penteado e Instituto Brasileiro de Moda  
São Paulo/SP – Brasil  
Áreas de interesse em pesquisa: Marketing e Estratégia.

**Recebido em:** 17/09/2009 • **Aprovado em:** 28/06/2010

---

---

**ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE O VALOR EM SERVIÇOS  
EDUCACIONAIS À DISTÂNCIA**

***STUDENT PERCEPTION ANALYSIS OF VALUE IN DISTANCE EDUCATION  
SERVICES***

---

**TÂNIA REGINA FROTA VASCONCELLOS DIAS** (*trfvdias@ufrj.br*)

**KÁTIA DE ALMEIDA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**MARCELO ALVARO DA SILVA MACEDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**RESUMO**

Este trabalho, de caráter exploratório, tem como objetivo estudar o que é valor em serviços educacionais à distância na perspectiva do aluno. Visando conhecer o comportamento do aluno, foi utilizada como base a teoria de *means-end*, que representa hierarquicamente as conexões entre atributos (A), consequências (C) e valores (V), com o apoio da técnica *laddering*. A amostra configurou-se em 36 questionários aplicados a alunos de pós-graduação à distância do curso de Especialização em Administração Pública, oferecido pela Universidade Castelo Branco (UCB), em parceria com o Departamento de Ensino e Pesquisa do Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro (DEP/CEP/EB). Os resultados incluem a construção de um mapa hierárquico de valor, no qual se identificam como elementos da cadeia dominante: Material Didático (como atributo), Aprendizagem (como consequência de uso) e Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Pessoal (como valores).

**Palavras-chave:** percepção do aluno; valor; serviços educacionais à distância.

## **ABSTRACT**

*The objective of this exploratory article is to study the meaning of value on distance education services in the student perspective. The means-end theory has been applied, aiming at determining the student behavior, so the linkages are hierarchically represented between the attributes (A), consequences (C) and values (V). In order to properly support this study, it was used the laddering technique. The used sample was 36 questionnaires applied to distance post-graduate students on Public Administration, a course offered by Castelo Branco University (UCB) on partnership with the Teaching and Research Department of the Personnel Studies Center of the Brazilian Army (DEP/CEP/EB). The results include the presentation of a hierarchic value map, where the following dominant chain elements can be identified: Instructional Material (as attribute), Learning (as use consequence) and Professional Development and Personal Development (as values).*

**Keywords:** *student perception; value; distance education.*

## **INTRODUÇÃO**

De acordo com Roggero (2008), as mudanças rumo à sociedade do conhecimento, aliadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sobretudo a internet, têm colocado novos desafios à educação formal no que se refere à organização dos ambientes de aprendizagem escolares.

Nesse contexto, novas metodologias educacionais têm ganhado espaço no cenário mundial e brasileiro. Dentre essas metodologias, destaca-se o Ensino à Distância (EAD), que pode ser conceituado como a forma de educação em que o professor/instrutor encontra-se geograficamente distante do aluno/treinando.

O uso dessas novas TICs está proporcionando uma melhor compreensão das necessidades dos clientes (aluno/treinando) e o uso da *internet* é visto cada vez mais como uma ferramenta para criar valor, pois oferece oportunidades para a criação de novas formas de ensino e aprendizagem e integração de múltiplas mídias - texto, imagem, áudio, vídeo, etc, em uma única ferramenta.

Para Heerdt (2002) citado por Leitão et al (2007), as mudanças no ambiente educacional têm levado muitas organizações a adotar uma renovação do modelo de gestão com o qual as escolas buscam inovar na

---

---

prestação de seus serviços, sendo o objetivo principal satisfazer com qualidade as necessidades de alunos cada vez mais exigentes. Nessa perspectiva, sendo o aluno o centro do processo educativo, é importante levar em consideração que o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) frente à sociedade do conhecimento, denota, com clareza, a necessidade de se adotar um novo paradigma educacional, centrado na Nova Economia, cada vez mais baseada em informações e no conhecimento. É preciso proporcionar ao aluno oportunidades de desenvolver competências que possibilitem sua inserção no mundo do trabalho e a participação numa sociedade altamente competitiva.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo estudar na perspectiva do aluno, o que é valor em serviços educacionais à distância, por meio da abordagem das cadeias meios-fim, em um curso de Especialização em Administração Pública.

### **Serviços e Expectativas dos Clientes**

A importância do estudo da educação sob o conceito gerencial vem crescendo e ganhando força no Brasil.

A Pós-Graduação na modalidade de ensino à distância de uma instituição de ensino superior é um serviço relevante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, visto que, segundo Matias-Pereira (2007), a educação vem assumindo papel de relevo no elenco das políticas públicas no Brasil, especialmente a partir da década de 90, quando teve início a intensificação do discurso e das propostas que visam a garantir a educação para todos.

O setor de serviços está crescendo em quase todas as economias do mundo. “Um serviço é uma atividade econômica que cria valor e proporciona benefícios a clientes em horários e locais específicos, efetuando uma mudança desejada em quem recebe o serviço, ou em seu nome” (LOVELOCK; WIRTZ, 2006, p. 8).

Serviços propõem desafios diferenciados de marketing, devido às suas características principais, como: intangibilidade, heterogeneidade e produção e consumo simultâneos.

Dada a intangibilidade, os serviços não podem ser estocados nem podem ser exibidos ou comunicados com facilidade. Serviços são heterogêneos, pois, uma vez que são atuações, em geral desempenhadas por seres humanos, seu fornecimento e a satisfação do cliente dependem das ações dos funcionários, e, como a produção e o consumo são simultâneos, os clientes participam e interferem na transação. É, portanto,

---

difícil sincronizar a oferta e a demanda, pois, como o serviço é uma ação e não tem como ser estocado, o fluxo será perdido, a menos que os clientes estejam presentes para recebê-lo.

Serviços educacionais, por sua vez, são serviços dirigidos à mente das pessoas, sendo, portanto, ações intangíveis. No entanto, é possível superar alguns desafios oferecidos pela intangibilidade usando a internet para fornecer evidências do serviço, como a aparência do site, a frequência das atualizações das informações, a exatidão das informações, a velocidade e a facilidade de navegação. Quanto à heterogeneidade, é possível monitorar as conversações do serviço ao cliente, identificando rapidamente os problemas. Em relação à inseparabilidade, dado que os alunos participam e interferem na operação, torna-se necessário esclarecê-los sobre as informações de que eles irão precisar, para que a ação possa ocorrer com facilidade. Excelência em serviços requer uma compreensão das necessidades, desejos e expectativas dos clientes. “Necessidade é condição insatisfatória de um cliente, que o leva a uma ação que tornará essa condição melhor. Desejo é o afã de obter mais satisfação do que é absolutamente necessário para melhorar uma condição satisfatória” (SHETH; MITTAL; NEWMAN, 2001, p. 59).

Quando os clientes avaliam a qualidade de um serviço, eles o estão julgando em função de algum padrão interno que existe antes da experiência de serviço. Esse padrão é a base para as expectativas do cliente.

Segundo Zeithaml e Bitner (2003), as expectativas, ou serviço esperado, envolvem diversos elementos diferentes, tais como: serviço desejado, serviços que os clientes esperam receber; serviço adequado, nível mínimo de serviço que aceitarão sem ficarem insatisfeitos; serviço previsto e uma zona de tolerância que se estende entre os níveis de serviço desejado e adequado. Essa zona de tolerância pode aumentar ou diminuir conforme o cliente dependendo de fatores como concorrência, preço ou importância de atributos de serviços específicos.

Expectativas mudam ao longo do tempo, influenciadas por fatores controlados pelo fornecedor, como propaganda, determinação de preços, novas tecnologias e inovações em serviços, bem como por tendências sociais, organizações de defesa do consumidor e por mais acesso às informações pela mídia e pela internet.

A comunicação com os usuários, sendo uma das funções básicas do marketing, tem papel fundamental na formação das expectativas, a respeito do serviço a ser prestado. Por isso, há necessidade de garantir

---

---

coerência entre as estratégias de marketing e as operações, visando à prestação de serviços que atendam às expectativas dos usuários.

## **Ensino à Distância**

Ghedine, Testa e Freitas (2006) afirmam que existem na literatura várias conceituações de ensino à distância, o que indica a falta de um senso comum sobre o assunto tanto na academia quanto no mercado. Porém, o conceito fundamental de ensino à distância é bastante simples: aluno e professor encontram-se separados fisicamente e, na maioria das vezes, também, temporalmente. Ou ainda, o ensino à distância é uma situação educacional, na qual o instrutor e o aluno estão separados pelo tempo e localização geográfica ou por ambos.

O termo ensino à distância, para Nascimento e Trompieri Filho (2002), é uma abordagem antiga, iniciada no final do século XVIII, e fundamentada na transferência, via Correio, de material impresso. Na Europa o ensino à distância desenvolveu-se, segundo Barreto (1997), em decorrência da evolução da pedagogia de sala de aula para a complementação do aprendizado regular e da profissionalização.

Segundo Ghedine, Testa e Freitas (2006), até quase o final do século XX, os cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro e os telecursos de primeiro e segundo grau da Fundação Roberto Marinho foram sinônimos de ensino à distância no Brasil. Com isso, o ensino não-presencial acabou vinculado ao trabalhador menos qualificado e de baixa renda. Essa percepção começou a mudar em meados da década de 90, a partir do salto tecnológico ocorrido com a disseminação da *internet*. A rede mundial de computadores, como também é conhecida, trouxe consigo um item fundamental para o processo de ensino/aprendizagem à distância: a interatividade. Assim, o ensino à distância via *internet*, começou a colocar o ensino à distância, em algumas situações, no mesmo patamar do ensino presencial.

Para Barbosa e Rezende (2006), a partir da década de 80, acompanhando as mudanças sociais, novas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem passam a influenciar projetos e programas na modalidade à distância. A ênfase que era dada à transmissão de informação e ao cumprimento de objetivos foi substituída pelo apoio à construção do conhecimento e aos processos reflexivos, aparecendo a ideia do tutor como aquele que dá apoio à construção do conhecimento.

Zuin (2006) relata que o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 pelo Ministério da Educação, tem como principal

---

objetivo articular e integrar um sistema nacional de ensino superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil, sendo uma alternativa para viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011.

Para Dubeux (2007), a realização de cursos de formação profissional (técnico, graduação e pós-graduação) na modalidade de ensino à distância vem se consolidando no Brasil como estratégia eficaz para atender a necessidade social da universalização do acesso ao ensino de qualidade. Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação constituiu a Secretaria de Educação à Distância (SEED), voltada para a ampliação e a interiorização da oferta de ensino superior gratuito e de qualidade, representando a clara intenção de investir no ensino à distância e nas novas tecnologias como uma das alternativas para democratizar e elevar o padrão da educação brasileira.

Cunha (2006) ressalta que o modelo de ensino à distância que está sendo implantado em todos os projetos, em andamento ou iniciados, tem como paradigma o Consórcio CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro, que até o momento é a maior e a mais completa experiência de EAD no Brasil. Esse modelo é baseado em um consórcio de universidades para oferecer os cursos, pólos, tutorias e a disponibilização de material instrucional apoiado em múltiplas mídias.

Oliveira, Rego e Villari (2007) afirmam que nos ambientes presenciais de aprendizagem, o professor está submetido a duas esferas de influências pedagógicas - a institucional e a pessoal. Nos ambientes virtuais, tais influências são diferenciadas pelo fato de quase sempre não ser apenas um professor, mas uma equipe de trabalho a projetar o ambiente de aprendizagem, permitindo o confronto e a complementação de diversas concepções e pontos de vista. Assim, toda inter-relação entre professores, alunos e saber, no ambiente de aprendizagem virtual, devido às limitações e especificações das ferramentas de Interatividade, tende a modificar-se da espontaneidade voluntária para procedimentos provocativos e planejados.

No ensino presencial, segundo Nascimento e Trompieri Filho (2002), existe o contato direto entre professores e alunos em uma sala de aula e partir desse encontro realiza-se a atividade de ensinar e de aprender. O professor organiza os conteúdos para que sejam aprendidos pelos alunos no encontro. Nessa modalidade, o professor é, também, o

---

---

organizador do ambiente onde se realizarão experiências que proporcionem aprendizagem.

No ensino à distância, segundo esses mesmos autores, o contato entre professor e aluno ocorre de maneira indireta, e os conteúdos são trabalhados e organizados para que os alunos tenham condições de aprender sem a presença de professor. Essa é a modalidade de ensino/aprendizagem no âmbito da qual, educadores e educandos não estão necessariamente juntos, fisicamente, mas podem estar interligados por meio de ferramentas tecnológicas.

O principal objetivo nas propostas de ensino à distância, para Dubeux (2007), é o de promover uma aprendizagem autônoma. Nesse sentido, para o autor, o papel primordial dos tutores é de manter a motivação, para que os alunos sejam direcionados e orientados na construção da autonomia do próprio conhecimento. Dessa forma, preconiza-se que o tutor desenvolva estratégias de ensino com foco no aluno, o qual deve identificar-se como principal responsável pelo aprendizado. Seguindo esse raciocínio, o ambiente educacional virtual deve, também, promover a criação de situações que estimulem os alunos no desenvolvimento de atividades que valorizem, além da autonomia, a criatividade e o pensamento reflexivo como fundamentos básicos para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Almeida (2003), nessa abordagem de ensino à distância, conta-se com a presença do professor para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e com um tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos. Mesmo com o uso de recursos de tecnologia da informação, observa a ocorrência de programas de ensino à distância centrados na disponibilidade de materiais didáticos textuais ou hipertextuais, cabendo ao aluno navegar pelos materiais, realizar as atividades propostas e dar as respostas.

Estabel e Moro (2006) afirmam que o ensino à distância apresenta vantagens, principalmente para aqueles alunos que, em função de uma jornada de trabalho, têm dificuldades de conciliar o horário profissional com as aulas presenciais na universidade. Esses autores destacam, dentre outras vantagens do ensino virtual:

- a) Considerável economia de tempo;
- b) Comodidade: acesso rápido às informações desejadas, às instruções e ofertas didáticas de diferentes origens;
- c) Compensa as carências do ensino à distância por correspondência e do ensino à distância híbrido (modalidade que oferece aulas presenciais em parte dos cursos);

- d) Ampla redução de formas de apresentação e de material impresso;
- e) Transformação da distância em proximidade;
- f) Reforço por meio de formas de apresentação multimídiais;
- g) Interatividade ampliada;
- h) Ambiente digital que estimula o estudo autônomo.

Cunha (2006) afirma que o ensino à distância alcança, sem prejuízo da qualidade, um público alvo distante das sedes das universidades, que de outra forma não teria acesso a essas vagas. Esse argumento talvez seja o fator mais importante a favor dessa modalidade de ensino, pelo fato de levar a universidade a regiões longe dos grandes centros, dando acesso a um público que de outra forma estaria excluído.

O ensino à distância vem ganhando adeptos entre os que querem complementar o estudo mas têm dificuldades de locomoção e/ou financeiras para deixarem suas famílias e se deslocarem para os grandes centros para continuar seus estudos, inclusive na área rural. Por isso, Vilas Boas, Martins e Oliveira (2006) afirmam que o ensino à distância tem grandes perspectivas de expansão neste país continental e por isso precisa ser mais bem conhecido, para ser mais bem aplicado, de modo a permitir mais acesso dos interessados à educação formal.

Para Bastos e Guimarães (2003), o ensino à distância tem se mostrado como uma estratégia adequada e eficaz para educação de adultos já inseridos no mercado de trabalho, e que já têm uma experiência acumulada, facilitando o acesso ao saber a um grande contingente de alunos.

Para Cornachione Jr., Casa Nova e Trombetta (2007), considerando o ensino superior e alunos adultos com experiência profissional (alunos-executivos), como é o caso de programas de MBA, uma boa parte da responsabilidade recai sobre o ombro dos próprios alunos. Dessa forma, a metacognição (o conhecimento de si próprio como aluno, o conhecimento sobre atividades acadêmicas e o conhecimento sobre as estratégias a serem utilizadas para cumprir as atividades acadêmicas), deve ser considerada, já que, normalmente, ajuda os alunos e outros agentes envolvidos em uma experiência de aprendizagem específica com o aprimoramento e o enriquecimento dos resultados alcançados, principalmente por meio do uso de recursos e canais mais apropriados.

Segundo Vilas Boas (2005), houve um crescimento bastante significativo do ensino à distância como ferramenta de gestão do conhecimento no ambiente empresarial. O crescimento dessa modalidade de ensino tem estimulado mais demanda por parte das grandes empresas,

---

que passaram a adotar o treinamento *on-line* como forma de gerenciar o conhecimento dos funcionários. Isso mostra que essa metodologia vem sendo utilizada em larga escala tanto no sistema de ensino formal quanto nas empresas, com bons níveis de aceitação.

O ensino à distância, segundo Ghedine, Testa e Freitas (2006), vem sendo utilizado como uma das principais soluções para treinamento e aprendizagem dos colaboradores nas organizações, criando um mercado que será cada vez mais explorado, sobretudo por empresas de grande porte, como uma ferramenta para difundir conhecimentos em pontos geograficamente dispersos.

Oliveira, Vilas Boas e Bombassaro (2004) afirmam que, em um estudo com uma amostra de profissionais de uma empresa do setor de serviços, os entrevistados mostraram uma tendência maior para o ensino presencial, em que as maiores vantagens apontadas pelos mesmos eram: a troca de experiências, de ideias e de opiniões, sanando e esclarecendo todas as dúvidas. No entanto, nesse mesmo estudo os mesmos entrevistados afirmaram que o deslocamento e a inflexibilidade de horário são dois fatores importantes que devem ser levados em consideração por quem tem alguns desses empecilhos, mas mesmo assim ainda quer se aperfeiçoar. Nesse caso, o ensino à distância seria uma ótima ferramenta para pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho.

### **Valor para o Cliente: A Teoria de Cadeias Meios-Fim**

Segundo Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2005), o marketing, por meio do estudo de comportamento de seus públicos, busca a compreensão das relações entre seus valores pessoais e as formas de valorização dos produtos. Um dos princípios básicos de marketing que tem sido considerado afirma que as pessoas não estão atrás simplesmente de bens e serviços e sim dos benefícios que deles podem obter.

“Quando uma pessoa pensa sobre o que é importante em sua vida, ela está pensando sobre seus valores. Valores são estados-finalidades da vida, os objetivos pelos quais as pessoas vivem” (SHETH; MITTAL; NEWMAN, 2001, p. 344).

Para Woodruff e Gardial (1996), o valor é definido pelos olhos do cliente quando da sua interação com o produto ou serviço. “É um ‘vínculo emocional’ estabelecido entre um cliente e um produtor após o cliente ter usado um produto ou serviço produzido por esse fornecedor e achar que o produto propicia um valor agregado” (BUTZ; GOODSTEIN, 1996 apud WOODRUFF, 1997, p. 141).

---

Na perspectiva do cliente e do consumidor, “valor são todos os fatores, qualitativos e quantitativos, subjetivos e objetivos, que compõem a experiência completa de compra” (SCHECHTER, 1984 apud ZEITHAML, 1988, p. 13).

Nesse sentido, o valor entregue ao cliente, para Kotler (2000), é a diferença entre o valor total para o cliente - conjunto de benefícios que os clientes esperam de um determinado produto ou serviço e o custo total - conjunto de custos em que os consumidores esperam incorrer para avaliar, obter, utilizar e descartar um produto ou serviço.

Segundo Hoffman e Bateson (2006), o valor total se estende para além do valor do produto e inclui o valor do serviço, o valor do pessoal e o valor da imagem. O total de custos do cliente inclui mais do que simplesmente o preço monetário pago pelo serviço. Outros custos são os de tempo e energia e os psíquicos, que refletem o tempo e as dificuldades que os clientes têm de suportar para adquirir o serviço.

De maneira geral, pode-se dizer que “valor para o cliente é a preferência e avaliação de um cliente relativo a atributos de produto, desempenho desses atributos e consequências advindas do uso que facilitam (ou dificultam), para esse cliente, a tarefa de atingir seus objetivos e propósitos em situações de uso” (WOODRUFF, 1997, p.142).

A ideia de relacionar atributos, consequências e valores pessoais (objetivos ou estados finais desejados) está baseada na estrutura conceitual do modelo de cadeias meios-fim (*ladder*) idealizado por Gutman (1982), citado por Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006), e que visa oferecer uma estrutura teórica capaz de interligar os valores dos consumidores aos seus comportamentos. A idéia é que cada consumidor ou cliente possui motivações diferentes para usar um produto ou serviço e, portanto, valoriza diferentes atributos, que apresentam significados distintos e provocam consequências específicas para ele.

Gutman (1982, p. 60), citado por Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006), frisou que meios são objetos (produtos) ou atividades nas quais as pessoas se engajam (correr, ler). Fins são estados de existência valorados, como felicidade, segurança e realização. A cadeia meios-fim é um modelo que busca explicar como a seleção de um produto facilita o alcance de estados finais desejados.

Essa cadeia une sequencialmente, em uma hierarquia de valor, os atributos de um produto (A) às consequências de uso do produto (C) e aos valores pessoais dos indivíduos.

Os atributos estão no nível mais concreto e são relacionados com o produto propriamente dito. Já as consequências estão no nível

---

---

intermediário da hierarquia e são considerações mais subjetivas dos resultados, tanto positivos quanto negativos, do uso de um produto ou serviço. Por fim, os valores estão no nível superior da hierarquia e são os valores essenciais do usuário, seus propósitos e metas (WOODRUFF; GARDIAL, 1996)

Cabe ressaltar que esse modelo é sustentado por quatro pressupostos sobre o comportamento do consumidor: (1) os valores pessoais desempenham um papel dominante no processo de escolha; (2) pessoas lidam com uma diversidade enorme de produtos ou serviços que se apresentam como potenciais meios de satisfação de necessidades e valores; (3) todas as ações produzem consequências, e (4) os indivíduos aprendem a associar uma consequência particular com ações particulares.

Estes pressupostos estão presentes nas palavras de Botschen et al (1999) citado por Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2004), os quais lembram que os atributos não explicam as razões que levam um cliente a comprar ou usar um bem ou um serviço ou se engajar em alguma atividade. Assim, do ponto de vista do consumidor, não são os atributos do produto que de fato contam, mas a solução do problema que se manifesta por meio das consequências e/ou dos valores pessoais subsequentes.

O conjunto formado por várias cadeias meios-fim é representado num mapa hierárquico de valor (HVM) que indica a relação entre todos os atributos, consequências e valores pessoais relativos ao produto (bem ou serviço). Assim, a hierarquia de valor mostra quais consequências de uso são importantes - ou não, para o cliente e quais valores norteiam a escolha de um determinado produto, criando oportunidades significativas de melhorias, gerando ideias criativas e possibilitando levar satisfação para o cliente.

O estudo realizado por Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006) sobre a criação e a entrega de valor em serviços educacionais na perspectiva do aluno apresentou cinco representações-chave sobre o que é valor para o aluno e como a escola pode oferecer valor em seus serviços.

As orientações dominantes concentraram-se nas consequências psicológicas associadas a valores instrumentais, dando origem a cinco vertentes principais: 1) o significado de compartilhar, que se relaciona ao modo como o aluno participa dos grupos envolvidos com a escola; 2) a essência do aprender, o processo de aprendizagem, tanto profissional, como pessoal; 3) o sentido de pertencer, necessidade de sentir-se integrado, aceito e incluído em um grupo; 4) a expressão do status e da autoconfiança relacionado à auto-afirmação e a auto-aprovação; e 5) as visões sobre contribuições e deveres, que ressaltam a maneira de o aluno

---

compensar e devolver algo em troca pelo serviço, apoio e benefícios recebidos, retribuindo a escola, a família e, eventualmente, a empresa que facilitou a sua participação no curso.

Para as autoras, o valor em educação se manifesta no decorrer do longo prazo, visto que o educando tende a reconhecer positivamente a exigência a que foi submetido na escola, por associá-la a recompensas posteriores advindas do esforço despendido e concluem: quando um aluno se inscreve em um curso, não está simplesmente buscando as aulas, o acesso à biblioteca ou o diploma; está buscando instrução e desenvolvimento pessoal, os quais proporcionarão aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades cognitivas, crescimento pessoal e reconhecimento social entre outros.

## **METODOLOGIA**

Tendo como base a taxionomia apresentada por Vergara (2006), a pesquisa foi qualificada quanto aos fins como exploratória e descritiva. A investigação exploratória é uma pesquisa realizada em área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, e é descritiva porque visa descrever percepções, expectativas e sugestões dos alunos do curso de administração pública à distância. Quanto aos meios, a investigação foi de campo e bibliográfica.

O universo da pesquisa foi o curso de Especialização em Administração Pública, oferecido pela Universidade Castelo Branco (UCB) em parceria com o Departamento de Ensino e Pesquisa do Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro (DEP/CEP/EB).

A escolha da Instituição e do curso se deu por conveniência, por ser a instituição em que os pesquisadores trabalham como professores.

A amostra foi não probabilística e definida pelo critério de acessibilidade, sendo composta de 36 alunos de pós-graduação à distância do referido curso. Esta amostra foi considerada satisfatória. Conforme Bauer e Gaskell (2002, p.71), “a certa altura o pesquisador se dá conta de que não aparecerão novas surpresas ou percepções. (...) e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar”. Para Sandberg (2000), citado em Low (2004), muitos estudos – mais de 50 teses de doutorado e entre 500 e 1000 relatórios de pesquisa – demonstraram que a variação de um fenômeno encontra saturação teórica em torno do vigésimo participante. A saturação significa que novos dados

estarão de acordo com as categorias já identificadas, tornando-se desnecessária a continuação da coleta.

A coleta de dados ocorreu por meio de três perguntas abertas, compondo um questionário que foi enviado por e-mail aos alunos do referido curso, durante os meses de abril e maio de 2007. A orientação das perguntas foi fornecida pela técnica *laddering*. Em pesquisas que abordam o valor para o cliente, a *laddering* tem mostrado ser uma das técnicas mais adequadas que os métodos tradicionais para este tipo de estudo.

A *laddering*, segundo Reynolds e Gutman (1988), refere-se a uma técnica utilizada para desenvolver um entendimento de como os consumidores traduzem os atributos dos produtos em associações significantes com respeito a si mesmos, seguindo a teoria *means-end*. Essa técnica tece uma série de orientações para a coleta de dados primários e exige contextualização por parte do entrevistado para caracterizar uma situação de uso.

A técnica *laddering* é desenvolvida em cinco etapas, como proposto por Reynolds e Gutman (1988): (1) análise de conteúdo das entrevistas e codificação dos dados; (2) agregação dos dados, criando a tabela de *ladders* (encadeamento de conceitos – atributos, consequências de uso e valores – identificados durante as entrevistas); (3) criação da matriz de implicação; (4) construção do Mapa Hierárquico de Valor; e (5) determinação das orientações de percepção dominantes.

O método da pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo. A pesquisa qualitativa tem como objetivo fundamental “(...) o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (RICHARDSON, 1999, p.103). Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa possibilitam, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos. Já a pesquisa quantitativa, de acordo com Martins e Theóphilo (2009), apresenta técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativos. No caso da técnica *laddering* a parte qualitativa tem foco principalmente na análise de conteúdo, enquanto a parte quantitativa tem foco basicamente nas operações para montagem da matriz de implicação.

---

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2004), o método *laddering* tem sua origem na teoria de constructo pessoal de Kelly (1955). De acordo com Dibley e Baker (2001), essa teoria do campo da psicoterapia foi elaborada para interpretar e antecipar as experiências dos indivíduos. Assim, esse método surgiu como uma ferramenta para se tentar compreender o significado de certos comportamentos.

Para aplicá-lo, destacam Woodruff e Gardial (1996), devem ser utilizadas perguntas de sondagem, como foi a abordagem inicial desta pesquisa: “Prezado aluno, você está entrando em um contexto de prestação de serviços educacionais à distância, nesta situação, quais as características ou qualidades mais importantes que devem estar presentes nesta prestação de serviços que você está utilizando?” O objetivo deste primeiro passo foi fazer com que o respondente mencionasse os principais atributos do produto. Na sequência, outras questões foram feitas, como: “Considerando a lista de atributos (características ou qualidade) que você mencionou acima, relacione-os em ordem de importância. Agora pense sobre cada um desses atributos, porque eles são importantes?”, “Você teria mais alguma coisa a dizer a respeito da sua experiência em utilizar essa prestação de serviços (ensino à distância)?”.

A partir das respostas iniciais dos alunos, que se referem às características ou qualidades (atributos), a hierarquia de valor começa a ser construída quando o pesquisador discute as razões das preferências apontadas pelo respondente e, com isso, consegue levar a resposta a um nível de abstração correspondente às consequências e valores pessoais.

Deve-se ressaltar que há possibilidade de que as respostas para esse questionamento inicial, em vez de se relacionarem aos atributos, se refiram a consequências ou a valores pessoais. Segundo Reynolds e Gutman (1988), existem alguns problemas relacionados com a técnica de *laddering*: (1) o entrevistado pode achar que as perguntas estão se tornando pessoais demais e fugir de dar as respostas consistentes; (2) o respondente pode se deparar com circunstâncias sobre a qual nunca havia refletido, tendo dessa forma, dificuldade em responder à pergunta.

O processo de análise dos resultados se desenvolveu em cinco etapas, tal como referido anteriormente na metodologia.

A primeira etapa, análise de conteúdo das entrevistas e codificação dos dados foi desenvolvida por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Ela é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. “É um

---

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

A partir dos resultados das perguntas foi feita uma leitura de cada parte do texto, seguida pela orientação de uma oração que a representasse, segundo a abordagem da cadeia meios-fim. As frases com um mesmo sentido são alocadas sob uma mesma oração com a finalidade de se criar categorias das unidades.

A etapa seguinte, agregação dos dados criando a tabela de *ladders*, consistiu num agrupamento das categorias por meio de seus códigos, números crescentes a partir dos atributos até os valores, nas linhas e nas colunas de uma tabela numérica, quando foram classificados em atributos, consequências e valores pessoais formando uma matriz.

Ao se fazer a análise das respostas dos questionários, há um grande risco dessa análise resultar em uma grande quantidade de elementos e, se isso ocorrer, muito dos seus significados pode ser perdido. Portanto, é importante manter o foco nos significados centrais, pois dessa forma agrupam-se vários elementos de mesmo sentido em um elemento maior. É preferível que se tenha uma quantidade menor de elementos, mas representativos.

Na primeira leitura, foram listados mais de 50 elementos diferentes. Esses elementos foram categorizados em atributos, consequência de uso e valores. Ao final do processo restaram 16 elementos diferentes, sendo dois valores, seis consequências de uso e oito atributos.

O resultado final dessa etapa foi condensado em um quadro-resumo, com os principais elementos oriundos da análise dos questionários, classificados e codificados dentro da hierarquia de valor, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1:** Códigos de Conteúdo

<b>Valores</b>	
Código	Descrição
15	Desenvolvimento profissional
16	Desenvolvimento pessoal
<b>Consequências de Uso</b>	
Código	Descrição
9	Aprendizagem
10	Administração do tempo
11	Interação
12	Comodidade
13	Convivência
14	Praticidade
<b>Atributos</b>	
Código	Descrição
1	Preço
2	Credibilidade
3	Organização
4	Material didático do curso
5	Tutoria
6	Corpo docente
7	Avaliação do aluno
8	Plataforma

A terceira etapa, consistiu na criação de uma matriz de implicação, que representa o número de vezes que cada elemento leva a outro, ou seja, o *ladder*.

Trata-se de uma matriz em que cada linha representa um *ladder*. Um mesmo respondente pode ter vários *ladders*. Um dos aspectos importantes do *laddering* é que nem sempre o respondente consegue atingir o nível de valor. Nesta pesquisa foram identificados 45 *ladders* entre os 36 respondentes, e destes, 10 atingiram o nível de valor.

Segundo Low (2004), neste momento a análise deixa de ser qualitativa e passa a ser quantitativa. Para a montagem da matriz são considerados dois tipos possíveis de relações entre os elementos, as diretas, que se referem às relações entre elementos adjacentes nos *ladders*, e as indiretas, que correspondem às relações entre os elementos do *ladder*, que contam com um ou mais elementos entre eles. A matriz é quadrada e o número de elementos de colunas e linhas corresponde ao número de elementos identificados, no caso, 16. Cada célula da matriz contém o número de relações diretas e indiretas, indicadas por um número de forma fracional, onde as relações diretas aparecem à esquerda do ponto e as relações indiretas à direita.

---

Montar a matriz não é uma tarefa simples e alguns cuidados devem ser tomados. Por opção, nesta pesquisa, e que também, foi a escolhida por Low (2004), sempre que uma relação foi citada mais de uma vez por um mesmo respondente, essa relação foi contada apenas uma vez para efeito da montagem da matriz de implicação.

Nesta pesquisa, quando apareceram dois tipos de relação, direta e indireta entre mesmos elementos, decidiu-se por considerar ambas as relações.

A quarta etapa consistiu em construir o Mapa Hierárquico de Valor, como apresentado na Figura 1, que segundo Reynolds e Gutman (1988), deve incluir as relações relevantes existentes na opinião dos usuários e dever ser simples de ler e interpretar.

Para a construção são feitos encadeamentos entre elementos a partir da matriz de implicação. Esses encadeamentos são chamados na literatura de “cadeias”, evitando a confusão com os *ladders* (LOW, 2004; LEÃO; MELLO, 2001). As cadeias são construídas a partir dos dados agregados na matriz de implicação e mostram as sequências dos elementos que emergem da matriz. O mapeamento das relações diretas e indiretas é importante, mas nem todas as relações entre os atributos, consequências e valores pessoais precisam ser consideradas. Porém, em função de não se obter, neste estudo, um grande número de encadeamentos, decidiu-se por considerar todas as relações encontradas.

Numa análise rápida do Mapa Hierárquico de Valor, pode-se perceber a importância dos elementos de código 9 (Aprendizagem) e de código 11 (Interação), ambos consequências de uso. Esses conduzem, respectivamente, a dois valores (Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Pessoal) e apenas ao valor Desenvolvimento Pessoal. O atributo de código 8 (Plataforma) conduz a essa duas consequências de uso (Aprendizagem e Interação).

A última etapa consistiu na determinação das orientações de percepção dominantes.

Após a construção do Mapa Hierárquico de Valor foi necessário definir quais os caminhos existentes, da base até o topo da hierarquia, são mais importantes, pois as diferentes cadeias merecem atenção diferenciada. Para isso é necessário totalizar todas as relações em cada possível cadeia, identificando as interações que mais contribuem para o resultado do mapa.

Reynolds e Gutman (1988) não esclarecem quais os procedimentos para o processo de identificação da(s) cadeia(s) dominante(s). Para esta pesquisa adotou-se a abordagem de Low (2004).

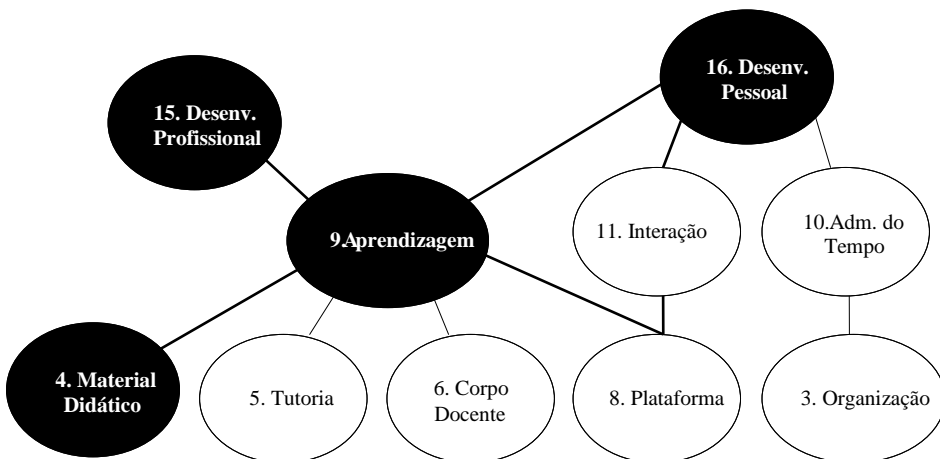
---

Foi necessário encontrar fórmulas de abordagem relativas para análise entre cadeias de tamanhos diferentes. Adotou-se o procedimento de comparar, não o total obtido nas somas das relações das cadeias, mas as somas obtidas divididas pelo número de concatenações de cada cadeia. Esse procedimento foi necessário, pois, cadeias com maior número de elementos teriam maior probabilidade de obterem uma soma maior. Ao se fazer a média, elimina-se esse tipo de problema, o que foi feito em todas as cadeias encontradas.

Outro procedimento adotado nesta pesquisa foi o de se considerar importante as cadeias que estão acima da média, com maior número de elementos. Resolveu-se utilizar o total de relações para fins de comparação, abordagem semelhante à utilizada por Leão e Mello (2001), porque as relações indiretas indicam o quanto as cadeias são efetivamente seguidas nos *ladders*, evidenciando que as relações indiretas são tão relevantes quanto as diretas, para efeito de determinação das mais importantes.

Como resultado, das cinco cadeias encontradas, duas delas se mostraram acima da média: 4-9-15-16 (total de 4,25) e 8-9-11-15-16 (total de 3,80). Calculando-se a média entre essas cadeias, chegou-se ao número 2,71. Como as relações são números inteiros, optou-se por determinar como relevantes apenas aquelas com quantidade de relações iguais ou superiores a 3. As duas cadeias citadas estavam nesse patamar, e, portanto, eram relevantes (linhas em negrito na figura 01). Porém, dessas cadeias a dominante é aquela com maior média, ou seja, 4-9-15-16, que está representada pela área em preto na figura 01.

**Figura 1:** Mapa Hierárquico de Valor



---

Nota-se que existem entre essas duas cadeias características comuns para se chegar aos valores Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Pessoal:

1- O que as diferencia são os atributos. A primeira cadeia (4-9-15-16) mostra a importância do atributo: Material Didático. A segunda (8-9-11-15-16), a importância do atributo: Plataforma. Além disso, a segunda utiliza a consequência de uso: Interação.

2- As duas mantêm relações diretas com a consequência de uso: Aprendizagem.

Dessa forma, pela análise da cadeia dominante, o atributo “Material Didático”, que obteve a maior frequência dentre todos os elementos encontrados, foi decisivo para os resultados. e na percepção dos alunos significa:

- Informações necessárias para facilitar e aprofundar os estudos;
- Informações suficientes para aplicar no ambiente de trabalho;
- Qualidade técnica capaz de propiciar estudos autodidatas;
- Fácil entendimento e compreensão;
- Condizente com o nível de ensino;
- Disponível de modo eletrônico;
- Interativo e “amigável” de forma a motivar sua leitura;
- Recebido a tempo;
- Completo e auto-explicativo;
- Claro, objetivo e bem organizado para auxiliar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem;
- Importante para o enriquecimento cultural.

No entanto, segundo a teoria *means-end* (meios-fim) do ponto de vista do consumidor, não são os atributos do produto que de fato contam, mas a solução do problema que se manifesta por meio das consequências ou dos valores pessoais subsequentes. Pela análise do mapa hierárquico de valor, a consequência de uso “Aprendizagem” é primordial para levar aos valores Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Pessoal.

A cadeia dominante concentrou-se na consequência de uso, Aprendizagem, pois essa foi a que mais apareceu nos *ladders* encontrados, aparecendo em 25 dos 45 *ladders*.

Aprendizagem, na percepção dos alunos, significa:

- Suprir a “sede” de conhecimento;
- Laços de convivência;
- Conhecimento compartilhado;
- Transmissão de conhecimentos;
- Material bem elaborado e corpo docente qualificado;

- Metodologia de ensino;
- Condução do processo ensino-aprendizado;
- Ajuda ao entendimento do conteúdo.

Quanto aos valores, tem-se o Desenvolvimento Profissional e o Desenvolvimento Pessoal, que de modo geral, na visão dos alunos, significam:

- Possibilidade de aprofundar e aplicar os conhecimentos no trabalho;
- Acrescentar valores à carreira;
- Enriquecimento cultural;
- Utilizar conhecimentos adquiridos.

Observou-se, ainda, que Tutoria foi um elemento com muitas citações, porém que apareceu muito pouco nos *ladders* construídos. Pode-se ressaltar que esse elemento parece ser importante para os alunos, pois além de ter a segunda maior frequência, aparece ligado à consequência de uso Aprendizagem, mas, no entanto, ela não faz parte nem das cadeias relevantes, nem da dominante. Na percepção do aluno, Tutoria significa:

- Presteza, interesse e disponibilidade no atendimento;
- Assessoramento, assistência, monitoramento e apoio integral aos alunos;
- Solução rápida das dúvidas (agilidade);
- *Feedback* aos questionamentos;
- Comprometimento com a “missão” de auxiliar o aluno.

Na análise da última questão do questionário, foram observadas algumas respostas interessantes, tais como:

- Ser uma experiência muito interessante. Aprende-se muito e é possível criar laços de convivência com os colegas, o que facilita em muito o aprendizado para aqueles que moram distante dos grandes centros ou que teriam dificuldades de conciliar a vida profissional e familiar com as aulas presenciais.
  - É uma forma alternativa e muito interessante para pessoas que querem dedicar se à obtenção do conhecimento, mas, por alguma razão, estão sem acesso a ele..
  - É um método bastante flexível e muito necessário para quem desenvolve uma série de outras atividades, tanto em casa quanto no trabalho.
  - Tenho certeza que o ensino à distância é o futuro da educação.
  - A principal vantagem é que posso aproveitar melhor o tempo de estudo, sem deixar necessariamente de fazer qualquer outra coisa, além de usar melhor o tempo livre.
-

- 
- Atingir o objetivo maior do curso: acrescentar valores à carreira profissional.

## CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo buscar o entendimento do que é valor em serviços educacionais à distância, por meio da abordagem das cadeias meios-fim, em um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*, Especialização em Administração Pública, na perspectiva do aluno.

Ao se fazer o estudo do valor por meio das cadeias meio-fim buscou-se caracterizar inter-relações cognitivas entre atributos, consequências e valores pessoais, segundo a visão dos discentes.

Como principal resultado, obteve-se um Mapa Hierárquico de Valor, que está constituído 1) pelos atributos: Material Didático, Tutoria, Corpo Doente, Plataforma e Organização; 2) pelas consequências de uso: Aprendizagem, Interação e Administração do Tempo; e 3) pelos valores: Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Pessoal.

Pela interpretação dos resultados podemos concluir que dentre as duas cadeias consideradas importantes: 4-9-15-16 e 8-9-11-15-16, destacadas no Mapa Hierárquico de Valor, apenas uma delas foi considerada a cadeia dominante: 4-9-15-16.

Isso quer dizer que ao se buscar compreender o significado de valor para esses discentes em serviços educacionais à distância, observou-se como orientações de percepção dominante a cadeia: Material Didático, Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional ou Desenvolvimento Pessoal. Assim, esses resultados nos mostram que os alunos não estão simplesmente buscando material didático, aulas, comodidade, interatividade, mas também um aprendizado que os leve a ter desenvolvimento pessoal e profissional.

Em relação à pesquisa de Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006), o presente estudo ressaltou também a importância do processo de aprendizagem e a busca por crescimento pessoal e profissional. Como resposta incremental ao estudo de Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006), este trabalho mostrou ainda, em relação ao ensino à distância, a importância de elementos característico dessa modalidade, como tutoria, plataforma e material didático. Dentre esses elementos pode-se destacar o material didático, que é visto pelos alunos como aquele que possui qualidade técnica aliada à interatividade, pois de forma interativa e amigável auxilia o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, cabe destacar que por ser uma nova forma de estudo, o Ensino à Distância pressupõe novos comportamentos de aprendizagem, e, o mais importante, é que os alunos vivem uma transformação - de aprendizes orientados de forma predominantemente externa para aprendizes orientados de forma predominantemente interna. Dessa forma, os cursos que se utilizam dessa modalidade de ensino devem adotar uma conexão viabilizada por tecnologias apropriadas, como a internet, para que esses alunos possam desenvolver-se com base nesse novo processo de aprendizagem.

É importante destacar que a pesquisa foi realizada em uma única instituição/curso, o que impede a generalização dos resultados. Os valores mudam, bem como as expectativas, sendo necessária replicação desta pesquisa, de forma a verificar como isso acontece em outros ambientes de ensino à distância.

Como sugestão para pesquisas futuras, dada a importância do tema e para sua continuidade, sugere-se:

- Comparar os resultados deste estudo com pesquisas realizadas com discentes de outros cursos da mesma instituição, para verificar se os resultados se repetem ou, se haverá novos achados;
- Compreender o valor em serviços educacionais à distância para os professores, tutores e outros participantes;
- Realizar novos estudos, aplicando a mesma metodologia, em outras instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p. 327-340, 2003.

BARBOSA, M. F. S. O.; REZENDE, F. A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica à distância: avanços e desafios. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.20, p.473-86, 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. S. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 59, p. 308-329, 1997.

---

BASTOS, M. A. R.; GUIMARÃES, E. M. P. Educação à Distância na área da Enfermagem: relato de uma experiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 11, n. 5, p. 685-691, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORNACHIONE Jr., E. B.; CASA NOVA, S. P. C.; TROMBETTA, M. R. Educação On-Line em Contabilidade: propensão e aspectos curriculares. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 18, n. 45, p. 9-21, 2007.

CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.

DIBLEY, A.; BAKER, S. Uncovering the links between brand choice and personal values among young british and spanish girls. *Journal of Consumer Behaviour*, v.1, n.1, p. 77-93, 2001.

DUBEUX, L. S.; CAZARIN, G.; FIGUEIRÓ, A.C.; BEZERRA, L.C.A.; BARROS, M.; SALVI, A.; OLIVEIRA, D.; SAMPAIO, G. Formação de avaliadores na modalidade educação à distância: necessidade transformada em realidade. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, v. 7, n. 1, p. 47-52, 2007.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S. Capacitação de Bibliotecários com Limitação Visual pela Educação à Distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Ciência da Informação*, v. 35, n. 3, p. 209-217, 2006.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Compreendendo as iniciativas de educação à distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 3, p. 427-55, 2006.

HOFFMAN, K. D.; BATESON, J. E. G. *Princípios de Marketing de Serviços: conceitos, estratégias e casos*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

KELLY, G. A. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton & Co., 1955.

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

LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Mensurando Customer Value através do Método Laddering: uma proposta de aplicação da técnica para o ambiente virtual. In: XXV Encontro Nacional dos Programas de Pós-

Graduação em Administração – EnANPAD, 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: Anpad, 2001.

LEITÃO, R. A.; GIULIANI, A. C.; PIZZINATTO, N. K.; PEREIRA NETO, J. S. Análise dos Serviços Recebidos pelos Alunos de Pós-Graduação da Faculdade de Odontologia de Piracicaba – UNICAMP. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, v. 5, n. 1, p. 56-66, 2007.

LOVELOCK, C.; WIRTZ, J. *Marketing de Serviços: pessoas, tecnologia e resultados*. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LOW, T. *A Percepção sobre o Valor da Utilização de Recursos de TI para a Atividade-Fim em uma Instituição de Ensino Superior*. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATIAS-PEREIRA, J. *Manual de Gestão Pública Contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2007.

NASCIMENTO, R. B.; TROMPIERI FILHO, N. Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior – o caso da Universidade Federal do Ceará. *Ciência da Informação*, v. 31, n. 2, p. 86-97, 2002.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L.; VILLADI, R. M. Aprendizagem Mediada por Ferramentas de Interação: Análise do discurso de professores em um curso de formação continuada à distância. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1413-1434, 2007.

OLIVEIRA, G. J.; VILAS BOAS, A. A.; BOMBASSARO, E. G. EAD versus ensino presencial: um estudo da preferência do profissional em uma instituição financeira no RS. In: 1st International Conference on Information Systems and Technology Management, 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA - USP, 2004.

REYNOLDS, T. J.; GUTMAN, J. Laddering Theory, Method, Analysis, and Interpretation. *Journal of Advertising Research*, v.28, n. 1, p. 11-31, 1988.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

---

---

ROGGERO, R. Ambientes Físicos e Virtuais na Configuração a Escola: Um outro Caminho para Pensar a Formação do Sujeito. *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, v. 34, n. 2, p. 57-71, 2008.

SHETH, J. N.; MITTAL, B.; NEWMAN, B. I. *Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas, 2001.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; IKEDA, A. A. Uso e Limitações do Método Laddering. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 5, n.1, p.197-222, 2004.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; IKEDA, A. A. O Conceito de Valor para o Cliente: definições e implicações gerenciais em marketing. *Gestão.Org*, v. 3, n. 1, p. 39-52, 2005. Disponível em: <<http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br>>. Acesso em: 08/03/2007.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; IKEDA, A. A. Valor em Serviços Educacionais. *RAE-Eletrônica*, v. 5, n. 2, Art. 12, 2006. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica>>. Acesso em: 06/03/2007.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de pesquisa em administração*. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VILAS BOAS, A. A. EaD e Gestão do Conhecimento: A Experiência no Ambiente Empresarial. In: XII Congresso Internacional de Educação à Distância, 2005, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABED, 2005.

VILAS BOAS, A. A.; MARTINS, L. R. V.; OLIVEIRA, G. J. Meeting Expectations in Higher Degree Programmes through Education at Distance: a new paradigm for rural sector. In: 8th European Conference on Higher Agricultural Education, 2006, Praga. *Anais...* Praga: Czech University of Agriculture in Prague, 2006.

WOODRUFF, R. B. Customer Value: the next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 25, n. 2, p. 139-153, 1997.

WOODRUFF, R. B.; GARDIAL, S. *Know your customer: new approaches to customer value and satisfaction*. Oxford: Blackwell, 1996.

ZEITHAML, V. A. Consumer perception of price, quality and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, v.52, n. 3, p. 2-22, 1988.

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

ZUIN, A. A. S. Educação à Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

## **DADOS DOS AUTORES**

**TÂNIA REGINA FROTA VASCONCELLOS DIAS** (trfvdias@ufrj.br)

Mestre em Gestão e Estratégia em Negócios pela UFRRJ

Instituição de vinculação: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica/RJ – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão de serviços, Qualidade e Empreendedorismo.

**KÁTIA DE ALMEIDA** (katia200@terra.com.br)

Mestre em Administração de Empresas pela UFRRJ

Instituição de vinculação: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica/RJ – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Finanças, Empreendedorismo, Ensino e Pesquisa em Administração.

**MARCELO ALVARO DA SILVA MACEDO** (malvaro.facc.ufrj@gmail.com)

Doutor em Engenharia de Produção pela COPPE/UFRJ

Instituição de vinculação: Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Mestrado em Ciências Contábeis

Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Contabilidade e Finanças, Métodos Quantitativos Aplicados.

**Recebido em:** 11/08/2009 • **Aprovado em:** 25/06/2010

---

**CARACTERÍSTICAS CURRICULARES DOS DOUTORADOS EM  
FINANÇAS BRASILEIROS E NORTE-AMERICANOS: REQUISITOS DE  
ENTRADA/SAÍDA E DISCIPLINAS OFERTADAS**

***CURRICULAR CHARACTERISTICS OF THE BRAZILIAN AND NORTH  
AMERICAN PHDS IN FINANCE: REQUIREMENTS OF ENTRANCE/EXIT AND  
OFFERED DISCIPLINES***

---

**FLÁVIA CRUZ DE SOUZA** (*flavia\_c\_souza@hotmail.com*)

**JOSÉ ALONSO BORBA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as características curriculares dos cursos de doutorado em Finanças brasileiros e norte-americanos e, como objetivos específicos: (i) explorar os requisitos de entrada e saída desses cursos; e (ii) apresentar as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas. Para efeitos deste estudo, os doutorados em Finanças brasileiros são os doutorados em Administração com linha de pesquisa em Finanças. Foram analisados 11 doutorados brasileiros e 24 norte-americanos, e as informações necessárias foram coletadas nas páginas dos programas na Internet, disponíveis nos editais de seleção e em *links* referentes à estrutura do curso. Os resultados referentes aos requisitos de entrada e saída demonstraram que: nove dos 11 doutorados brasileiros exigem o Teste ANPAD, enquanto todos os doutorados norte-americanos exigem o GMAT; entrevistas são realizadas por todos os cursos brasileiros, mas por apenas cinco programas norte-americanos; dedicação exclusiva é exigência de todos os doutorados norte-americanos, diferentemente dos programas brasileiros; publicações em congressos/periódicos são requisitos de saída para seis doutorados nacionais; já os cursos norte-americanos exigem somente *working papers*. No que se refere às disciplinas obrigatórias e optativas, os doutorados norte-americanos oferecem uma maior quantidade e diversidade, e os doutorados brasileiros não possuem disciplinas obrigatórias em Finanças.

**Palavras-chave:** Doutorados em Finanças; Brasil; Estados Unidos.

---

## **ABSTRACT**

*The general objective of this research is to analyze the curricular characteristics of the Brazilian and North American PhDs in Finance, and its specific objectives are: (i) to explore the requirements to entrance and exit of these courses; and (II) to present the obligatory and optional disciplines offered thereby. For the purpose of this study, the Brazilian PhDs in Finance are the PhDs in Business with specialization in Finance. 11 Brazilian and 24 North American doctorate courses have been analyzed, and the necessary information have been collected from the internet pages concerning relevant programs, from available PhD brochure and out of links of the structure of the course. The results regarding the entrance and exit requirements have demonstrated that: nine of the 11 Brazilian courses demand Test ANPAD, whereas all the North American ones demand the GMAT; interviews are carried through by all the Brazilian courses, but by only five North American programs; full-time is requirement of all the North American courses, differently from the Brazilian programs; publications in seminars/journals are requisite to exit for six national doctorate courses, being that the North American courses demand only working papers. Respecting obligatory and optional disciplines, the North American courses offer a bigger amount and diversity thereof, as the Brazilian ones do not provide any obligatory disciplines in Finance.*

**Keywords:** *PhDs in Finance; Brazil; United States.*

## **INTRODUÇÃO**

Parece existir um consenso entre a comunidade acadêmica de diferentes campos do conhecimento de que a educação agrega valor ao indivíduo e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. Na área da Economia, por exemplo, alguns estudos (MURNANE; WILLETT; LEVY, 1995; MURPHY; PELTZMAN, 2004) comprovaram que a qualidade da educação influencia positivamente os salários futuros dos indivíduos.

De acordo com Pinho (1976), o sistema educacional se constitui num dos meios mais eficazes de que dispõe a sociedade para criar (em países menos desenvolvidos) ou aumentar (em países mais desenvolvidos) o ritmo de expansão que permita a seus membros o acesso a uma vida melhor.

---

Especificamente sobre o sistema educacional brasileiro, merece destaque o sistema de ensino da pós-graduação nacional. De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (BRASIL, 2004, p. 8), esse se constitui “numa das realizações mais bem-sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país”, apesar de relativamente recente, uma vez que as primeiras ações foram tomadas na década de 60. De acordo com Santos (2003, p. 630), o início da pós-graduação no Brasil foi fortemente influenciado pela cultura norte-americana de educação, “[...] influência essa que se deu principalmente na questão estrutural, ficando os critérios de avaliação mais próximos dos modelos europeus não anglo-saxões”.

Contudo, o desenvolvimento da pós-graduação não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira.

Independente dessas origens, os cursos de pós-graduação se tornaram necessários e difundiram-se em muitos países, como consequência natural do progresso do saber em todos os setores, tornando possível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação.

Nesse sentido, nota-se recentemente um crescente número de profissionais que buscam por aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação, pela crescente exigência do mercado de trabalho. De acordo com Frezatti e Kassai (2003), a qualificação profissional e a reciclagem constante passaram a ser determinantes da empregabilidade.

Logo, esse novo perfil profissional requisitado pelo mundo corporativo faz com que surjam novas necessidades para o sistema educacional, principalmente quanto a cursos de pós-graduação na área de Administração, a qual é formadora de recursos humanos que conduzirão as corporações contemporâneas.

Até o ano de 1985, mais de 40% dos doutores brasileiros tinham obtido seu título em instituições estrangeiras. Em anos recentes, verificou-se uma evolução significativa do número de titulações emitidas no próprio país, em decorrência da política de expansão e descentralização da oferta de cursos na década de 90. A política que deu prioridade à formação de doutores no país alcançou plenamente seus objetivos, de forma que, na década de 90, apenas um de cada cinco títulos foi obtido no exterior (MARCHELLI, 2005).

Vale ressaltar que não é comum no Brasil a existência de cursos de doutorado em áreas específicas da Administração (Finanças, Recursos Humanos, Marketing etc.), como ocorre em pós-graduações *lato sensu*. Em geral, os doutorados em Administração possuem linhas de pesquisa que englobam as suas áreas. Por exemplo, não existem no país cursos de doutorado específicos em Finanças. Por isso, para efeitos deste estudo, os doutorados em Administração com linhas de pesquisa ou áreas de concentração em Finanças serão denominados “Doutorados em Finanças”.

Nos Estados Unidos, por outro lado, há diversos cursos de pós-graduação em nível de doutorado específicos para as áreas da Administração, inclusive na subárea de Finanças, a qual, de acordo com Assaf Neto (2003), é responsável por assegurar um melhor e mais eficiente processo empresarial de captação e alocação de recursos de capital. Em razão das recentes mudanças e crises empresariais, as organizações parecem demandar que programas de pós-graduação em Administração com foco em Finanças preparem profissionais com *expertise* na área de investimento, *banking* e finanças corporativas (BRUSA; CARTER; HEILMAN, 2006). Assim, pode-se afirmar que os programas de pós-graduação em Administração, e mais ainda, os cursos com linhas de pesquisa em Finanças, são responsáveis pela formação de profissionais que atuam na maximização dos recursos corporativos e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de conhecimento científico.

Para compreender o funcionamento de programas de pós-graduação em Finanças nacionais e estrangeiros, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as características curriculares dos cursos de doutorado em Finanças brasileiros e norte-americanos, e como objetivos específicos: (i) explorar os requisitos de entrada e saída desses cursos; e (ii) apresentar as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas.

Este estudo torna-se relevante na medida em que é importante conhecer as especificidades desses programas, pois de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2005), a qual tinha como questão central identificar o retorno relativo de diferentes carreiras universitárias, pode-se constatar que os melhores cursos em termos de salário são os mestrados e doutorados em Administração, Economia e Medicina. O estudo ainda destaca que os pós-graduados em Administração são os mais bem remunerados no Brasil. Além disso, conhecer as características e disciplinas ofertadas pelos doutorados norte-americanos poderia ajudar a aperfeiçoar os programas de doutorado nacionais.

---

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: em primeiro lugar na revisão teórica são resgatados estudos anteriores relacionados a programas de pós-graduação; na sequência são relatados aspectos da pós-graduação em Administração no Brasil e nos Estados Unidos; em seguida são apresentados os aspectos metodológicos do estudo, ressaltando o processo de seleção da amostra, coleta de dados e restrições do estudo; a próxima seção descreve os resultados da pesquisa e a última seção ilustra as considerações finais.

## REVISÃO TEÓRICA

Esta seção do estudo apresenta estudos similares referentes a programas de pós-graduação, além de abordar aspectos específicos da pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos.

## Estudos Anteriores

Diversos estudos, tanto nacionais como internacionais, tiveram como objetivo analisar programas de pós-graduação, conforme apresentado no Quadro 1.

### Quadro 1: Pesquisas anteriores referentes a programas de pós-graduação

Autores	Pesquisa
Brooker e Shinoda (1976)	Elaboraram um <i>ranking</i> de cursos de doutorado norte-americanos para cinco áreas da Administração: Contabilidade, Finanças, Marketing, Produção/Operações e Teoria/Comportamento Organizacional.
Carcacello et al (1994)	Verificaram os custos dos programas de doutorado nos Estados Unidos e o apoio financeiro (bolsa de estudos, <i>teaching assistance</i> , etc.) oferecido pelas universidades aos estudantes.
Stammerjohan e Hall (2002)	Estabeleceram um <i>ranking</i> para os programas de doutorado em Contabilidade dos Estados Unidos com base em quesitos, como: produção acadêmica, colocação dos doutores formados no programa, departamento de Contabilidade etc.
Bair (2003)	Selecionou as dez primeiras universidades do <i>ranking</i> dos programas de doutorado em Finanças dos Estados Unidos e enviou questionários para os docentes dos cursos com o objetivo de identificar as instituições em que haviam se formado e onde estavam atuando no momento.
Brusa, Carter e Heilman (2006)	Investigaram 56 cursos de doutorado em Finanças de universidades norte-americanas com o objetivo de avaliar o impacto do conteúdo acadêmico sobre a produtividade científica dos programas.
Heck (2007)	Classificaram 91 programas de doutorado em Finanças norte-americanos com base em produção científica do corpo docente/discente e em pesquisa realizada com os chefes de departamentos dessas instituições.
Murcia, Borba e Ambrósio (2007)	Mapearam 28 programas de pós-graduação em Contabilidade dos Estados Unidos e analisaram características como critérios do processo seletivo, exigências para a obtenção do título de PhD <i>in Accounting</i> , disciplinas oferecidas e perfil do corpo docente.

---

## A Pós-Graduação em Administração no Brasil e nos Estados Unidos

A Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro foi a responsável pela criação do primeiro curso de Mestrado em Administração, no ano de 1967. Já o primeiro doutorado em Administração foi instituído na Universidade de São Paulo, no ano de 1975.

A pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil é atualmente representada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Criada em 1976, a partir da iniciativa dos oito programas de pós-graduação então existentes no Brasil, a ANPAD é hoje o principal órgão de interação entre programas associados, grupos de pesquisa da área e a comunidade internacional. Aliado à sua sólida atuação, o crescimento considerável de cursos de pós-graduação ofertados fez com que a associação comemorasse seus 30 anos de atividades reunindo mais de 60 programas associados em uma comunidade acadêmica internacionalmente reconhecida (ANPAD, 2007).

A ANPAD contribui com os cursos de pós-graduação em Administração e Contabilidade no sentido de oferecer às instituições associadas um exame de proficiência, o qual é usado como um dos critérios de seleção para vários cursos. O Teste ANPAD é composto por cinco provas (Inglês, Português, Raciocínio Lógico, Raciocínio Quantitativo e Raciocínio Analítico), cada uma delas com 20 questões. São realizadas três edições por ano em 21 Estados do Brasil. O teste é válido por dois anos e o candidato pode fazê-lo quantas vezes desejar, prevalecendo o melhor resultado.

O mais importante evento científico da área de Administração também é organizado pela ANPAD. O Encontro da ANPAD (EnANPAD), congresso realizado anualmente, conta com 11 divisões acadêmicas, subdivididas em áreas temáticas.

Logicamente, os programas mais antigos, por já possuírem seus cursos estruturados e com discentes nos diferentes anos, possuem a maior quantidade de mestres e doutores formados, como é o caso da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Já nos Estados Unidos, na área específica de Administração (ou *Business*), existem dois tipos de programas de doutorado: o PhD (*Doctor of Philosophy*) e o DBA (*Doctor in Business Administration*). Esses cursos oferecem as mesmas áreas de concentração (*Accounting, Finance, Economics* etc.), sendo considerados, portanto, programas semelhantes. No Brasil, o PhD corresponde ao título de doutor, e o DBA corresponde ao título de doutor em Administração de Empresas. Mais do que uma

---

---

especialização na área de negócios, os programas de PhD e DBA têm como principal objetivo formar um profissional que atuará na área de pesquisa e ensino.

Nos Estados Unidos, a pós-graduação em Administração é representada pela *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo promover a educação superior na área.

Criada no ano de 1916 por 16 universidades, a AACSB reúne cursos de graduação, mestrado e doutorado em Administração e Contabilidade. Atualmente, a entidade possui membros de diferentes tipos: instituições de ensino (inclusive europeias, asiáticas, e sul-americanas), entidades governamentais, organizações sem fins lucrativos e empresas privadas (AACSB, 2008).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo é caracterizado como descritivo, uma vez que o foco da pesquisa foi conhecer e descrever características de determinados cursos de pós-graduação. Além disso, a pesquisa possui um caráter exploratório, por não se ter conhecimento de estudo semelhante na área de Finanças.

### **Seleção da Amostra**

A seleção dos doutorados em Finanças brasileiros – doutorados em Administração com linhas de pesquisa em Finanças – foi realizada com base no documento resultante da Avaliação Trienal 2007 realizada pela CAPES, divulgada no início do mês de outubro do mesmo ano. Dos 18 cursos de doutorado da área de Administração, optou-se por analisar apenas os que fossem em Administração ou Administração de Empresas, e com conceito igual ou superior a cinco.

Por isso, foram excluídos: o doutorado em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas, por ser um curso focado na área pública; os doutorados em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade de Brasília, da Universidade do Vale do Itajaí e da Universidade Federal de Lavras, os quais obtiveram conceito quatro na última avaliação; e o doutorado em Administração da Universidade Federal do Paraná, que, apesar de ter recebido conceito cinco, foi excluído do estudo, uma vez que não há linha de pesquisa em Finanças. Portanto, a amostra final contou com 11 cursos de doutorado em Administração brasileiros, os quais são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2: Doutorados em Finanças brasileiros analisados**

<b>Instituição</b>	<b>Sigla</b>	<b>Conceito</b>
Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo	FGV/EAESP	6 (seis)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	
Universidade de São Paulo	USP	
Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas	FGV/EBAPE	5 (cinco)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC/PR	
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC/RIO	
Universidade Federal da Bahia	UFBA	
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	
Universidade Presbiteriana Mackenzie	UPM	

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Avaliação Trienal da CAPES (2007).

A seleção dos cursos de doutorado em Finanças norte-americanos foi realizada com base no *ranking* dos melhores cursos de pós-graduação da *U.S. News & World Report 2007*. O *ranking* apresentava 25 programas, mas o curso da *Dartmouth College* teve de ser excluído, uma vez que nesta universidade existe somente *MBA in Finance* (o que não é semelhante a um curso de doutorado no Brasil). Portanto, com essa exclusão, foram analisados 24 cursos de doutorado em Finanças norte-americanos (Quadro 3).

**Quadro 3: Doutorados em Finanças norte-americanos analisados**

<b>Ranking</b>	<b>Instituição</b>
1º	University of Pennsylvania
2º	University of Chicago
3º	New York University
4º	Columbia University
5º	Stanford University
6º	Massachusetts Institute of Technology University of California–Los Angeles
8º	Harvard University
9º	Northwestern University
10º	University of California–Berkeley
11º	Duke University
12º	University of Michigan–Ann Arbor
13º	University of Rochester
14º	University of Texas–Austin Yale University

16°	Ohio State University
17°	Carnegie Mellon University
	University of Virginia
19°	University of Florida
20°	Cornell University
21°	Boston College
	Indiana University–Bloomington
	University of North Carolina
	University of Southern California

Fonte: Baseado no *ranking* da U.S. News (2007).

### Coleta de Dados

Para que o primeiro objetivo específico fosse devidamente atingido, coletou-se dados sobre os requisitos de entrada e saída apresentados no Quadro 4 dos cursos de doutorado em Finanças brasileiros e norte-americanos. Essas informações são disponibilizadas nos editais de seleção, presentes nas páginas na Internet (*sites*) dos respectivos programas.

#### Quadro 4: Requisitos de entrada e saída dos doutorados brasileiros e norte-americanos

Requisitos de entrada		Requisitos de saída
Documentação	Redação**	Exame de proficiência**
Teste ANPAD**	Taxa de inscrição	Avaliação oral*
GMAT/GRE*	Ensaio*	Qualificação/ <i>Qualifying</i>
GPA*	Currículo*	Publicações
TOEFL	Prova específica	Créditos
Carta de recomendação	Projeto de tese**	Tese
Entrevista	Dedicação exclusiva	

\*Requisitos utilizados somente pelos doutorados norte-americanos.

\*\* Requisitos utilizados somente pelos doutorados brasileiros.

Os requisitos de entrada – requisitos necessários para que um candidato seja admitido no curso – são 10 para os doutorados brasileiros e 11 para os doutorados norte-americanos, pois esses não exigem o Teste ANPAD, redação e projeto de tese. Por sua vez, os requisitos de saída – requisitos que devem ser cumpridos para que o doutorando receba seu título – totalizam cinco para os doutorados brasileiros e cinco para os doutorados-norte americanos.

Para a consecução do segundo objetivo específico, foram coletadas nas páginas na Internet (*sites*) as disciplinas – obrigatórias e optativas – oferecidas pelos doutorados brasileiros e norte-americanos

analisados. Essas informações, em alguns casos, são disponibilizadas em manuais do aluno, possíveis de serem acessados. Em outros casos, as disciplinas são apresentadas em *links* relativos à estrutura do curso.

### **Restrições do Estudo**

Pelo fato de ainda não existir no Brasil cursos de doutorado em Finanças, optou-se por estudar as linhas de pesquisa relacionadas a Finanças dos doutorados em Administração nacionais. O único programa de pós-graduação existente na área de Finanças reconhecido e recomendado pela CAPES, com conceito 3, é o mestrado profissional em Modelagem Matemática em Finanças da Universidade de São Paulo, o qual não foi objeto de estudo por não se tratar de um curso de doutorado. Entretanto, vários cursos de pós-graduação de outras áreas como Engenharia, Economia e Ciências Contábeis, por exemplo, podem ter linhas de pesquisa em Finanças, e não somente os doutorados da área de Administração. Nos Estados Unidos, foram analisados tanto cursos de doutorado em Administração com linhas de pesquisa em Finanças – os chamados *DBAs (Doctor in Business Administration)* – quanto doutorados específicos em Finanças (*PhD in Finance*).

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Primeiramente, serão apresentados os resultados provenientes da pesquisa dos doutorados em Finanças Brasileiros e, em seguida, dos doutorados em Finanças Norte-Americanos.

#### **Doutorados em Finanças Brasileiros**

Os requisitos de entrada dos Doutorados em Finanças brasileiros analisados são compostos por: documentação, Teste ANPAD, TOEFL, cartas de recomendação, projeto de tese, entrevista, redação, taxa de matrícula, provas específicas, e dedicação exclusiva por parte do candidato. Os resultados são apresentados nos Quadros 5 e 6.

Todos os cursos analisados exigem documentação que comprove a carreira acadêmica do candidato (cópia de diplomas, histórico escolar, currículo, artigos publicados etc.).

**Quadro 5:** Requisitos de entrada dos doutorados em Finanças brasileiros

Instituição	Documentação	ANPAD	TOEFL	Carta recomendação	Projeto
FGV/EBAPE	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
FGV/EAESP	Sim	Sim	Não	Sim (2)	Sim
PUC/PR	Sim	Sim	Não	Não	Sim
PUC/RIO	Sim	Sim	Não	Sim (2)	Sim
UFBA	Sim	Sim	Não	Não	Sim
UFMG	Sim	Sim	Sim	Sim (3)	Sim
UFPE	Sim	Não	Sim	Sim (3)	Sim
UFRGS	Sim	Sim	Sim	Sim (3)	Sim
UFRJ	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
UPM	Sim	Não	Não	Não	Não
USP	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Dos 11 programas pesquisados, apenas dois não utilizam o Teste ANPAD como requisito de entrada: o doutorado em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie e o doutorado em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Quanto ao TOEFL, apenas cinco cursos exigem tal proficiência: o da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, o da Universidade Federal de Minas Gerais (mínimo de 507 pontos no teste impresso ou 180 no teste realizado por computador), o da Universidade Federal de Pernambuco (mínimo de 120 pontos para o teste de *reading and grammar*; ou 180 para o teste total por computador), o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (esses dois últimos não estipulam pontuação mínima). Dentre os programas mencionados, alguns aceitam o IELTS ao invés do TOEFL ou ainda proficiências realizadas pelos departamentos de línguas estrangeiras das universidades.

Cartas de recomendação são requeridas por cinco programas dos 11 analisados: os doutorados em Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro solicitam duas cartas de recomendação; já os doutorados em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul solicitam três cartas.

Um projeto de pesquisa é exigência em praticamente todos os programas de pós-graduação pesquisados, exceto na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

**Quadro 6:** Requisitos de entrada dos doutorados em Finanças brasileiros

Instituição	Entrevista	Redação	Taxa matrícula	Prova Específica	Dedicação exclusiva
FGV/EBAPE	Sim	Sim	R\$ 120	Não	Não
FGV/EAESP	Sim	Não	R\$ 130	Não	Não
PUC/PR	Sim	Sim	Não	Não	Sim
PUC/RIO	Sim	Não	Não	Não	Não
UFBA	Sim	Não	R\$ 30	Sim	Não
UFMG	Sim	Não	Não	Não	Não
UFPE	Sim	Não	R\$ 130	Sim	Sim
UFRGS	Sim	Sim	R\$ 65	Não	Sim
UFRJ	Sim	Não	Não	Não	Sim
UPM	Sim	Não	R\$ 75	Sim	Sim
USP	Sim	Não	Não	Sim	Não

Entrevistas são realizadas por todos os programas de pós-graduação analisados, como pode ser observado no quadro acima. Apenas três cursos realizam provas de redação: o programa da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Cinco programas não fazem menção quanto à existência de taxa de inscrição em suas páginas na Internet. Os outros seis cursos de doutorado cobram taxas que variam de R\$ 30,00 a R\$ 130,00, sendo que o menor valor é cobrado pela Universidade Federal da Bahia e o maior pela Universidade Federal de Pernambuco e pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo.

Há ainda programas que realizam provas específicas para os candidatos como, por exemplo, a Universidade de São Paulo, a qual aplica um teste de “Conhecimentos de Administração”, realizado também pela ANPAD. Entretanto, a instituição ressalta no edital do processo seletivo que candidatos portadores de título de mestre em instituições reconhecidas pela CAPES com conceito 6 ou 7 estão dispensados da realização de tal avaliação.

Por fim, dedicação exclusiva dos candidatos é essencial para apenas cinco cursos: o da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o da Universidade Federal de Pernambuco, o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como as páginas na Internet dos outros seis cursos não mencionam tal requisito, entendeu-se que isso não é fundamental para esses programas.

No que se refere aos requisitos de saída, cinco foram examinados: proficiência em língua estrangeira, *qualifying*, publicações, créditos a

serem cumpridos, e a tese de doutorado. Os resultados são apresentados no Quadro 7.

**Quadro 7:** Requisitos de saída dos doutorados em Finanças brasileiros

Instituição	Proficiência	Qualifying	Publicações	Créditos	Tese
FGV/EBAPE	Não	Não	Não	30	Sim
FGV/EAESP	Não	Não	Sim (3)	48	Sim
PUC/PR	Sim	Não	Sim (2)	48	Sim
PUC/RIO	Sim	Não	Não	36	Sim
UFBA	Não	Não	Sim (1)	46	Sim
UFMG	Não	Não	Sim (4)	30	Sim
UFPE	Não	Não	Não	48	Sim
UFRGS	Sim	Sim	Sim (2)	60	Sim
UFRJ	Não	Sim	Não	---	Sim
UPM	Não	Não	Não	30	Sim
USP	Não	Não	Sim	60	Sim

Quanto aos requisitos de saída, em três cursos de doutorado há a necessidade de se realizar exames de proficiência em língua inglesa e em outro idioma escolhido pelo doutorando (alemão, espanhol, francês, italiano etc.): Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com relação ao *qualifying*, somente dois programas utilizam essa forma de avaliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (em forma de ensaio teórico entregue até o 18º mês) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (prova específica para cada área de concentração). Vale mencionar que neste estudo, o termo *qualifying* é considerado no sentido de avaliação/ensaio a ser realizado até o final do segundo ano do curso. Logicamente, a qualificação do projeto de tese é critério exercido por todos os programas como parte de processo de avaliação da futura pesquisa a ser defendida.

Os doutorandos de seis cursos dos 11 analisados também precisam publicar artigos em periódicos e/ou anais de congressos reconhecidos pela CAPES. A quantidade de artigos varia de um a quatro, dependendo do curso, como pode ser observado no Quadro 7. Como exemplo, tem-se o curso de doutorado em Administração da Universidade Federal da Bahia, no qual o doutorando deve publicar ao menos um artigo em periódico científico. Outro exemplo é o programa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que torna explícito em seu regulamento a obrigação de o aluno ter obtido o aceite formal para publicação de pelo menos dois artigos em periódicos ou anais de congressos reconhecidos pelo colegiado do curso. Essa cobrança dos programas por publicação pode estar

relacionada aos critérios de avaliação da CAPES, os quais exigem produção científica por parte dos docentes e discentes dos cursos.

Além disso, há um mínimo de créditos a serem cumpridos para que o aluno obtenha o título de doutor. A quantidade de créditos desejada pelos cursos analisados varia de 30 a 60, sendo que dois dos três programas que receberam conceito seis são os que exigem maior quantidade de créditos: os doutorados em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de São Paulo. O programa da Universidade Federal do Rio de Janeiro não divulga em sua página na Internet a quantidade mínima de créditos a ser cursada.

Por fim, todos os programas exigem a elaboração e defesa de uma tese de doutorado, e a maioria dos cursos analisados exige que a defesa ocorra em até 48 meses, ou seja, quatro anos.

Os cursos de doutorado em Administração brasileiros exigem o cumprimento de créditos referentes a disciplinas obrigatórias e optativas. Do total de programas de pós-graduação analisados, apenas um deles (Universidade Federal do Rio de Janeiro) não disponibiliza em sua página na Internet a lista de disciplinas, impossibilitando a análise das disciplinas oferecidas por esse curso de doutorado.

No que se refere às disciplinas obrigatórias, a Tabela 1 apresenta a quantidade que deve ser cursada em cada doutorado brasileiro analisado. Também são demonstradas as quantidades de disciplinas optativas específicas em Finanças oferecidas por cada curso.

**Tabela 1:** Disciplinas obrigatórias e optativas dos doutorados brasileiros

<b>Instituição</b>	<b>Obrigatórias (geral)</b>	<b>Optativas (finanças)</b>
FGV/EBAPE	4	---
FGV/EAESP	2	7
UPM	4	5
PUC/PR	7	1
PUC/RIO	---	4
UFBA	8	1
UFMG	5	13
UFPE	3	6
UFRGS	1	6
USP	3	12
<b>Média</b>	<b>3,7</b>	<b>5,5</b>

O doutorado em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul exige o cumprimento de apenas uma disciplina obrigatória, denominada Teorias Organizacionais. Por outro lado, o doutorado em Administração da Universidade Federal da Bahia exige o cumprimento de oito disciplinas obrigatórias. No quadro acima não são demonstradas as

---

disciplinas obrigatórias do doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, uma vez que no *site* não há uma divisão clara entre disciplinas obrigatórias e optativas.

Merece destaque o fato de existirem cursos que, além de possuírem disciplinas obrigatórias gerais, oferecem outras obrigatórias específicas para cada linha de pesquisa, como é o caso da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo.

Ainda com relação às disciplinas obrigatórias, percebe-se que dois temas são explorados por praticamente todos os programas analisados: Metodologia de Pesquisa (com nomenclaturas variadas entre os cursos) e Teorias Organizacionais.

No que se refere às disciplinas optativas voltadas à área de Finanças, nota-se que os programas de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná apresentam apenas uma disciplina na área de Finanças (Finanças Corporativas e Modelos de Decisões de Investimentos, respectivamente). Por outro lado, os cursos de doutorado em Administração da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal de Minas Gerais disponibilizam diversas disciplinas eletivas em Finanças. Ainda vale mencionar que o programa da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro não possui disciplina optativa em Finanças, apesar de existir a linha de pesquisa “Tecnologias de Gestão”, a qual engloba os estudos em Finanças.

As disciplinas Estratégia Financeira e Tópicos Avançados de Finanças são oferecidas por dois cursos de doutorado diferentes. As disciplinas Finanças Corporativas, Finanças Internacionais, Mercado de Capitais e Teoria Financeira estão em três programas de pós-graduação diferentes.

### **Doutorados em Finanças Norte-Americanos**

Os requisitos de entrada dos doutorados em Finanças norte-americanos (Quadros 8 e 9) são compostos por: documentação, GMAT, TOEFL, GPA, cartas de recomendação, entrevista, taxa de inscrição, ensaio teórico, currículo, proficiência (prova específica) e dedicação exclusiva.

Todos os doutorados em Finanças norte-americanos exigem documentos que evidenciam a trajetória acadêmica do candidato, bem como cartas de recomendação (duas a três). O doutorado do *Massachusetts Institute of Technology* e da *University of Florida* não especifica a quantidade de cartas de recomendação necessárias.

**Quadro 8:** Requisitos de entrada dos doutorados em Finanças norte-americanos

<b>Instituição</b>	<b>Documentação</b>	<b>GMAT</b>	<b>TOEFL</b>	<b>GPA</b>	<b>Carta de recomendação</b>
University of Pennsylvania	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
University of Chicago	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
New York University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
Columbia University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
Stanford University	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
Massachusetts Institute of Technology	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
University of California–Los Angeles	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
Harvard University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (3)
Northwestern University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
University of California–Berkeley	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
Duke University	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
University of Michigan–Ann Arbor	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
University of Rochester	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
University of Texas–Austin	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
Yale University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (3)
Ohio State University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (3)
Carnegie Mellon University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (3)
University of Virginia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (2)
University of Florida	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Cornell University	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
Boston College	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (2)
Indiana University–Bloomington	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (3)
University of North Carolina	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (3)
University of Southern California	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (3)

Todos os programas exigem o GMAT, e a maioria aceita como substituto o GRE, mas nenhum dos cursos menciona uma pontuação mínima.

**Quadro 9:** Requisitos de entrada dos doutorados em Finanças norte-americanos

Instituição	Entrevista	Taxa inscrição	Ensaio	Currículo	Proficiência
University of Pennsylvania	Não	\$70	Sim	Sim	Não
University of Chicago	Não	\$65	Não	Sim	Não
New York University	Não	Não	Sim	Sim	Não
Columbia University	Sim	\$75	Sim	Sim	Não
Stanford University	Não	\$75	Sim	Sim	Não
Massachusetts Institute of Technology	Não	Não	Não	Não	Não
University of California–Los Angeles	Não	\$80	Não	Não	Sim
Harvard University	Não	\$90	Não	Sim	Não
Northwestern University	Não	\$75	Não	Sim	Não
University of California–Berkeley	Não	\$80	Não	Não	Não
Duke University	Não	\$75	Não	Não	Não
University of Michigan–Ann Arbor	Não	\$75	Sim	Não	Não
University of Rochester	Não	\$125	Sim	Sim	Não
University of Texas–Austin	Não	\$125	Sim	Sim	Não
Yale University	Não	\$85	Sim	Sim	Sim
Ohio State University	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Carnegie Mellon University	Não	\$50	Sim	Não	Não
University of Virginia	Sim	\$190	Sim	Sim	Não
University of Florida	Sim	\$30	Sim	Sim	Sim
Cornell University	Não	\$70	Não	Não	Não
Boston College	Não	\$100	Sim	Sim	Não
Indiana University–Bloomington	Não	\$60	Não	Não	Não
University of North Carolina	Sim	\$70	Sim	Não	Não
University of Southern California	Sim	Não	Não	Não	Não

Por outro lado, algumas instituições exigem uma pontuação mínima no TOEFL. *Stanford University*, *Harvard University*, *Boston College*, *Northwestern University* e, *University of Michigan–Ann Arbor* exigem um mínimo de 250 pontos no teste realizado em computador e 600 pontos no teste em papel. As duas últimas instituições mencionadas ainda aceitam o IELTS no lugar do TOEFL, com pontuação mínima de

---

7,0. O cálculo da média das notas (GPA) é requisitado por dez doutorados em Finanças, mas nenhum deles determina um mínimo necessário.

Apenas cinco programas dos 24 analisados realizam entrevistas com seus candidatos: *Columbia University*, *University of Virginia*, *University of Florida*, *University of North Carolina* e *University of Southern Califórnia*. Muitas instituições justificam a não realização de entrevistas em virtude do alto número de candidatos e consequente inviabilidade de sua realização.

Quanto à taxa de inscrição, apenas três instituições não mencionam em suas páginas na Internet a existência de tal pagamento: *New York University*, *Massachusetts Institute of Technology* e *University of Southern Califórnia*. O programa de pós-graduação da *Ohio State University* menciona a existência de uma taxa de inscrição, mas não deixa claro o valor. Os outros 20 programas de doutorado cobram taxas que variam de US\$ 30 (*University of Florida*) a US\$ 190 (*University of Virginia*).

Dentre os programas investigados, 14 deles exigem um ensaio que exponha suas expectativas acadêmicas e um currículo acadêmico e profissional. Outra exigência feita por todos os cursos é o histórico escolar, o qual deve, preferencialmente, ser enviado pela instituição onde o candidato concluiu seu curso de graduação.

Três instituições (*Yale University*, *Ohio State University* e *University of Florida*) exigem o cumprimento de outro teste de proficiência, o *Test of Spoken English* (TSE), para estudantes provenientes de países que não possuem o Inglês como língua oficial. A *University of California–Los Angeles* não exige o TSE, mas o candidato deve realizar o *UCLA English as a Second Language Placement Examination* (ESLPE), avaliação elaborada pela instituição.

Por fim, vale mencionar que todos os doutorados em Finanças norte-americanos exigem dedicação exclusiva por parte do candidato.

No que se refere aos requisitos de saída, cinco foram examinados: *qualifying*, avaliação oral, publicações, créditos a serem cumpridos, e a tese de doutorado. Os resultados são apresentados no Quadro 10.

No que se refere aos requisitos de saída, todos os programas realizam o *qualifying* ao final do primeiro ou segundo ano do curso, com o objetivo de avaliar os conhecimentos obtidos pelos acadêmicos após o cumprimento dos créditos necessários. Esses testes são escritos e envolvem disciplinas como Finanças, Macroeconomia, Microeconomia e Econometria. Caso o candidato seja aprovado nesse teste, ele passa de estudante de graduação (*Graduate Student*) para candidato ao título de doutor (*PhD Candidate*).

---

Avaliações orais também são realizadas por nove programas de pós-graduação, as quais são conduzidas para testar os conhecimentos em Finanças e, alguns deles, envolvem a defesa da proposta da tese de doutorado.

**Quadro 10:** Requisitos de saída dos doutorados em Finanças norte-americanos

Instituição	Qualifying	Avaliação oral	Publicações	Créditos	Tese
University of Pennsylvania	Sim	Não	Sim (1)	20	Sim
University of Chicago	Sim	Não	Sim (1)	16	Sim
New York University	Sim	Não	Sim (1)	16	Sim
Columbia University	Sim	Sim	Sim (2)	16	Sim
Stanford University	Sim	Sim	Sim (2)	16	Sim
Massachusetts Institute of Technology	Sim	Não	Sim (1)	11	Sim
University of California–Los Angeles	Sim	Não	Sim (1)	13	Sim
Harvard University	Sim	Não	Não	12	Sim
Northwestern University	Sim	Sim	Sim (1)	23	Sim
University of California–Berkeley	Sim	Sim	Sim (2)	18	Sim
Duke University	Sim	Não	Sim (2)	14	Sim
University of Michigan–Ann Arbor	Sim	Não	Sim (2)	15	Sim
University of Rochester	Sim	Não	Sim (2)	23	Sim
University of Texas–Austin	Sim	Não	---	---	Sim
Yale University	Sim	Não	Sim (2)	14	Sim
Ohio State University	Sim	Sim	Sim (1)	22	Sim
Carnegie Mellon University	Sim	Não	Sim (2)	18	Sim
University of Virginia	Sim	Não	Não	16	Sim
University of Florida	Sim	Sim	Sim (1)	---	Sim
Cornell University	Sim	Sim	Sim (1)	---	Sim
Boston College	Sim	Não	Sim (1)	18	Sim
Indiana University–Bloomington	Sim	Não	Sim (1)	17	Sim
University of North Carolina	Sim	Sim	Sim (1)	14	Sim
University of Southern California	Sim	Sim	Sim (1)	16	Sim

Publicações são requisitos para 21 cursos, sendo que alguns exigem apenas a publicação de um *paper*, enquanto outros estabelecem a publicação de dois *papers*. Entretanto, não é exigida a publicação desses

---

trabalhos em periódicos, mas geralmente em congressos ou seminários das próprias universidades, uma vez que se tratam de *working papers*, ou seja, artigos ainda não concluídos. A *University of Texas-Austin* não expõe tal critério em sua página na Internet, impossibilitando qualquer inferência sobre publicações em seu curso de doutorado.

Vale destacar que nos Estados Unidos não existe a exigência de produção científica por programas ou docentes, diferentemente do Brasil, onde as publicações são fundamentais para uma boa avaliação dos cursos.

Quanto aos créditos, três instituições não informam a quantidade mínima de créditos a ser cumprida pelos acadêmicos. O doutorado do *Massachusetts Institute of Technology* e da *Harvard University* são os que exigem a menor quantidade de créditos: 11 e 12, respectivamente. Por outro lado, a *Northwestern University* e a *University of Rochester* ordenam que 23 créditos sejam preenchidos pelos doutorandos. A defesa de uma tese de doutorado é exigência de todos os doutorados em Finanças norte-americanos, mas não especificam o tempo limite para conclusão do curso. Somente alguns programas comentam a possibilidade de finalização do doutorado no período entre quatro e cinco anos.

Na Tabela 2 são apresentadas as quantidades de disciplinas obrigatórias e optativas da área de Finanças oferecidas pelos doutorados norte-americanos.

No que se refere a disciplinas obrigatórias, apenas um dos 24 programas de doutorado norte-americanos investigados (*Cornell University*) não possui disciplinas deste tipo a serem cumpridas pelos doutorandos. De acordo com a página do curso na Internet, os acadêmicos, juntamente com seus orientadores, decidem quais disciplinas obrigatórias e optativas serão cursadas de acordo com o tema proposto pela tese de doutorado. Além disso, dois programas de pós-graduação (*University of Michigan-Ann Arbor* e *University of Texas-Austin*) não apresentam em suas páginas na Internet as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas.

Pode-se afirmar que várias disciplinas são oferecidas em pelos menos dois cursos de pós-graduação diferentes. A disciplina *Empirical Finance*, por exemplo, está presente como obrigatória em três cursos de doutorado norte-americanos: *New York University*, *Stanford University* e *University of California-Berkeley*. Da mesma forma, a disciplina *Corporate Finance*, a qual é obrigatória em quatro programas: *New York University*, *University of California-Berkeley*, *University of Rochester* e *Indiana University-Bloomington*.

Ainda referente a disciplinas obrigatórias em Finanças, o doutorado do *Massachusetts Institute of Technology* possui apenas uma

---

disciplina desse tipo (*Introduction to Financial Economics*) e o doutorado da *University of Florida* exige o cumprimento de somente duas disciplinas dessa natureza: *Financial Theory I* e *Financial Theory II*. Entretanto, a maioria dos cursos norte-americanos oferece em torno de seis disciplinas obrigatórias voltadas para Finanças.

**Tabela 2:** Disciplinas obrigatórias e optativas de Finanças dos doutorados norte-americanos

Instituição	Obrigatórias (finanças)	Optativas (finanças)
University of Pennsylvania	6	6
University of Chicago	4	8
New York University	6	4
Columbia University	7	12
Stanford University	5	23
Massachusetts Institute of Technology	1	6
University of California–Los Angeles	4	11
Harvard University	0	---
Northwestern University	6	19
University of California–Berkeley	6	1
Duke University	5	2
University of Rochester	13	8
Yale University	0	7
Ohio State University	5	0
Carnegie Mellon University	6	0
University of Virginia	5	25
University of Florida	2	8
Boston College	5	---
Indiana University–Bloomington	5	20
University of North Carolina–Chapel Hill	0	7
University of Southern California	4	26
<b>Média</b>	<b>4,5</b>	<b>9,2</b>

Vale mencionar que somente três cursos norte-americanos (*Harvard University*, *Yale University* e *University of North Carolina*) que disponibilizaram esse tipo de informação não possuem disciplina obrigatória da área de Finanças.

Com relação ao conteúdo programático das disciplinas, apenas seis instituições publicam as ementas nas páginas dos programas: *University of Pennsylvania*, *Columbia University*, *Stanford University*, *University of California–Los Angeles*, *University of Rochester* e *Indiana University–Bloomington*.

Assim, procurou-se analisar ementas de disciplinas oferecidas por programas diferentes, com o intuito de encontrar similaridades e

---

divergências entre os conteúdos. A disciplina *Continuous-Time Finance*, por exemplo, oferecida pelos programas da *University of Pennsylvania* e *Columbia University* são semelhantes, uma vez que as duas enfatizam o estudo das ferramentas técnicas necessárias para o entendimento dos modelos de Finanças.

A disciplina *Empirical Finance*, disponibilizada pela *University of Pennsylvania* e pela *University of California–Los Angeles*, oferece aplicações de modelos multivariados e não lineares, além de ferramentas estatísticas para estudo da eficiência de mercado. Por isso, são necessários conhecimentos econométricos para o bom aproveitamento da disciplina.

Os cursos da *Columbia University* e da *University of Rochester* oferecem as disciplinas *Finance Theory I* e *Theory of Finance*, respectivamente. A partir da análise das ementas, percebeu-se que elas possuem os mesmos conteúdos programáticos: teoria do *portfolio*, decisões individuais e agregadas sob incerteza, equilíbrio geral, *asset pricing*, etc.

Os cursos de doutorado da *University of Pennsylvania* e *University of Rochester* possuem as disciplinas *Financial Economics* e *Advanced Financial Economics*, as quais propõem o seguinte tema: tópicos emergentes da área de Finanças, enfatizando os modelos matemáticos para resolver os problemas da teoria do *portfolio* em situações de incerteza.

Especificamente relativo a disciplinas optativas em Finanças, o programa da *Carnegie Mellon University* não oferece disciplinas desse tipo, como apresentado no quadro acima.

Algumas instituições evidenciadas na Tabela 2 impossibilitaram a análise de disciplinas optativas, visto que: *Boston College* e *Harvard University*: não exibem as disciplinas eletivas nos sites; *University of Michigan–Ann Arbor* e *University of Texas–Austin*: conforme já descrito, não apresentam as disciplinas obrigatórias, tampouco as optativas em seus sites; *Cornell University*: como já mencionado anteriormente, o programa não possui disciplinas obrigatórias e optativas, pois cada orientador planeja as disciplinas a serem realizadas juntamente com seus alunos; *Ohio State University*: programa é formado somente por disciplinas obrigatórias.

Diversas disciplinas obrigatórias em alguns cursos são oferecidas como optativas por outros, dependendo do programa analisado. Por exemplo, o doutorado da *University of Pennsylvania* oferece a disciplina *Corporate Finance* como eletiva; por outro lado, a *University of Rochester* possui a mesma disciplina, de natureza obrigatória. Da mesma forma, *Continuous-Time Finance* é ofertada pela *New York University* e

---

---

*Financial Econometrics* pela *Duke University* como optativas, enquanto no programa da *Columbia University* essas duas disciplinas são obrigatórias.

Por fim, vale mencionar que a média de disciplinas optativas em Finanças oferecidas pelos cursos norte-americanos é superior à média ofertada pelos doutorados brasileiros (respectivamente 9,2 e 5,5). Tal constatação pode ser justificada pela maior quantidade de docentes em Finanças nas universidades norte-americanas, o que possibilita uma maior variedade de disciplinas, e ainda pelo fato de que vários dos programas analisados são especificamente doutorados em Finanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as características curriculares dos cursos de doutorado em Finanças brasileiros e norte-americanos, e como objetivos específicos: (i) explorar os requisitos de entrada e saída desses cursos; e (ii) apresentar as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas.

Os doutorados em Finanças brasileiros, para efeitos deste estudo, são os doutorados em Administração nacionais que possuem linha de pesquisa ou área de concentração em Finanças. Eles foram selecionados com base na Avaliação Trienal 2007 da CAPES e, após algumas exclusões, a amostra contou com 11 programas.

Já os doutorados em Finanças norte-americanos foram selecionados por meio do *ranking* da *U.S. News & World Report* 2007, o qual apresentava 25 programas. Um deles foi excluído por não se tratar de um curso de doutorado, mas um MBA. Assim, foram analisados 24 doutorados norte-americanos.

As informações referentes aos requisitos de entrada e saída, disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas oferecidas foram obtidas nas próprias páginas na Internet (*sites*) dos programas de pós-graduação selecionados. Essas informações, em alguns casos, foram disponibilizadas em manuais do aluno, possíveis de serem acessados. Em outros casos, as disciplinas foram apresentadas em *links* relativos à estrutura do curso. Dentre os principais resultados, constatou-se que:

- A maioria dos programas brasileiros exige o Teste ANPAD e também a elaboração de um pré-projeto de pesquisa. Em contrapartida, cartas de recomendação e o Teste TOEFL são exigidos apenas por parte dos programas. Já os programas norte-americanos, por sua vez, exigem o GMAT – o qual poderia ser comparado ao Teste ANPAD –, o Teste

---

TOEFL para alunos estrangeiros e cartas de recomendação, e poucos deles utilizam entrevistas presenciais no processo seletivo.

▪ Poucos doutorados nacionais exigem dedicação exclusiva por parte do candidato. Situação oposta foi evidenciada pelos programas norte-americanos, os quais, por oferecem forte treinamento em pesquisa, exigem *full-time* por parte do doutorando.

▪ Nos Estados Unidos, todos os cursos analisados possuem o *qualifying*, uma prova escrita (e às vezes oral) que tem como intuito avaliar o aprendizado do doutorando após a realização dos créditos. Se o acadêmico for aprovado, se torna um candidato ao título de doutor. Já no Brasil, apenas duas instituições possuem tal requisito de saída: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

▪ Notou-se também que a publicação de artigos em periódicos não é requerida pela grande maioria dos doutorados norte-americanos, sendo exigida apenas a elaboração de *working papers* para apresentação em seminários de Finanças. Por outro lado, foram identificados seis doutorados brasileiros que exigem a publicação de artigos em congressos e/ou periódicos classificados pelo Qualis/CAPES.

Os requisitos de entrada e saída dos doutorados em Finanças norte-americanos corroboram os resultados da pesquisa de Murcia, Borba e Ambrósio (2007), os quais analisaram doutorados em Contabilidade dos Estados Unidos.

Uma vez levantados os requisitos de entrada e saída, buscou-se analisar as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas pelos cursos. Evidenciou-se uma grande disparidade entre a grade curricular dos programas brasileiros e norte-americanos, uma vez que no Brasil não foram identificadas disciplinas obrigatórias na área de Finanças. Isso se deve ao fato de terem sido analisados doutorados brasileiros em Administração e, portanto, as disciplinas de natureza obrigatórias desses cursos envolvem teorias organizacionais, metodologias de pesquisa e métodos quantitativos.

Os resultados não devem ser generalizados para doutorados de outras áreas, em razão da especificidade dos diferentes campos do conhecimento. Vale mencionar que não foi objeto do estudo criticar qualquer programa de doutorado analisado. Além disso, as características econômicas e educacionais dos dois países impossibilitam análises comparativas. A atuação da CAPES no Brasil, por exemplo, faz com que os programas e seus discentes tenham maior preocupação com a questão da produção científica, tornando tal quesito fundamental para a conclusão de alguns cursos de doutorado. Da mesma forma, os melhores cursos,

---

---

pesquisadores e estudos da área de Finanças são reconhecidamente norte-americanos, os quais possuem amplo financiamento e conseguem tanto selecionar quanto reter os melhores talentos de todas as partes do mundo.

## REFERÊNCIAS

AACSB – Association to Advance Collegiate Schools of Business. *About us*. Disponível em: <<http://www.aacsb.edu/aboutus.asp>>. Acesso em: 07/04/2008.

ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. *Apresentação*. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br>>. Acesso em: 04/09/2008.

ASSAF NETO, A. *Finanças corporativas e valor*. São Paulo: Atlas, 2003.

BAIR, J. H. Hiring practices in finance education: linkages among top-ranked graduate programs. *American Journal of Economics & Sociology*, v. 62, n. 2, p. 429-433, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Avaliação Trienal 2007*. Brasília: CAPES, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2004.

BROOKER, G.; SHINODA, P. Peer ratings of graduate programs for business. *Journal of Business*, v. 49, n. 2, p. 240-251, 1976.

BRUSA, J.; CARTER, M.; HEILMAN, G. Doctoral programs in finance: academic content and research productivity. *Journal of Applied Finance*, v. 16, n. 2, p. 82-91, 2006.

CARCACELLO, J. et al. Doctoral study in accounting: costs and financial support. *Issues in Accounting Education*, v. 9, n. 3, p.219-237, 1994.

FREZATTI, F.; KASSAI, S. Estudo do impacto de um curso MBA em Controladoria na evolução de seus egressos. *Revista Contabilidade & Finanças*, Ed. Comemorativa, p. 54-65, out. 2003.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto Brasileiro de Economia. Centro de Políticas Sociais. *Retornos da educação no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

HECK, J. L. Establishing a pecking order for finance academics: ranking of U.S. finance doctoral programs. *Social Science Research Network (SSRN)*. 2007. Disponível em: <<http://www.ssrn.com>>. Acesso em: 29/11/2007.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3, p. 7-29, 2005.

MURCIA, F. D. R.; BORBA, J. A.; AMBRÓSIO, G. Ensino e pesquisa nos Estados Unidos: algumas características dos principais programas de doutorado em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*. Ed. 30 anos de Doutorado, p. 108-119, 2007.

MURNANE, R. J.; WILLETT, J. B.; LEVY, F. The growing importance of cognitive skill in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, v. 77, n. 2, p. 251-266, 1995.

PINHO, C. M. *Economia da educação e desenvolvimento econômico*. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

STAMMERJOHAN, W. W.; HALL, S. C. Evaluation of doctoral programs in accounting: an examination of placement. *Journal of Accounting Education*, v. 20, n. 3, p. 1-27. 2002.

U.S. NEWS AND WORLD REPORT. *America's best graduate schools 2007*. Disponível em: <[http://www.usnews.com/usnews/edu/grad/rankings/mba/mbaindex\\_brief.php](http://www.usnews.com/usnews/edu/grad/rankings/mba/mbaindex_brief.php)> Acesso em: 04/07/2007.

---

**DADOS DOS AUTORES**

**FLÁVIA CRUZ DE SOUZA** (flavia\_c\_souza@hotmail.com)

Mestre em Administração; Doutoranda em Administração pela  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino e Pesquisa em Finanças,  
Governança Corporativa, *Disclosure*.

**JOSÉ ALONSO BORBA** (jalonso@cse.ufsc.br)

Doutor em Controladoria e Contabilidade

Instituição de vinculação: Professor Adjunto do Departamento de  
Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Fraudes e Controle Gerencial, Aplicação  
de Sistemas Especialistas, Transparência e Evidenciação Contábil,  
Educação e Pesquisa.

**Recebido em:** 05/11/2009 • **Aprovado em:** 25/03/2010



---

**MENSURAÇÃO COM INDICADORES FORMATIVOS NAS PESQUISAS EM  
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: COMO LIDAR COM A  
MULTICOLINEARIDADE ENTRE ELAS?**

***BUSINESS ADMINISTRATION RESEARCH FORMATIVE INDICATOR  
MEASUREMENT: HOW TO DEAL WITH THEIR MULTICOLLINEARITY***

---

**DIÓGENES DE SOUZA BIDO** (*diogenesbido@yahoo.com.br*)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**DIRCEU DA SILVA**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**CESAR ALEXANDRE DE SOUZA**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**ARILDA SCHMIDT GODOY**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**RESUMO**

O uso de indicadores formativos em modelos de equações estruturais é um dos motivos para se usar o Partial Least Squares Path Modeling (PLS-PM) em vez do LISREL. Além disso, tem aumentado o uso de PLS-PM nas pesquisas em Administração de Empresas. O objetivo desta pesquisa é a avaliação dos efeitos da multicolinearidade de indicadores formativos sobre os valores estimados para os pesos fatoriais e para o coeficiente estrutural. Para simular diferentes valores de multicolinearidade varia-se a quantidade de indicadores por variável latente, bem como a correlação entre eles, sendo gerados 540 modelos com diferentes valores para os coeficientes estruturais. Como conclusão, verifica-se que o aumento da variabilidade dos pesos fatoriais é incrementado para valores menores do coeficiente estrutural. Apesar da impossibilidade de se avaliar a importância relativa de cada indicador para a mensuração do construto, sob a influência da multicolinearidade, observa-se que os coeficientes estruturais não são alterados. Também se observa a inconsistência do PLS-PM quando se usa menos de cinco indicadores por variável latente (consistency at large) e quando a confiabilidade é inferior a 0,9. Ao final são feitas recomendações para a minimização dos efeitos da multicolinearidade e sugerem-se direções para novas pesquisas.

**Palavras-chave:** modelagem em equações estruturais; MEE; LISREL; PLS-PM; indicadores formativos.

---

## ABSTRACT

*The use of formative indicators in structural equation models is one of the reasons for using the Partial Least Squares Path Modeling (PLS-PM) instead of LISREL. Furthermore, the use of PLS-PM in Business Administration researches has increased. The objective of this study is to evaluate the effects of the formative indicators' multicollinearity on the estimated values for the factor weights and the structural coefficient. To simulate different levels of multicollinearity, the number of indicators per latent variable and the correlation between them are varied, so generating 540 models with different values for the structural coefficients. As conclusion, it is found that the growth of factor weight variability is increased for lower values of structural coefficient. Despite the impossibility of evaluating the relative importance of each indicator to measure the construct under the influence of multicollinearity, it is observed that the structural coefficients are not altered. There is also observed inconsistency of PLS-PM when using less than five indicators per latent variable (consistency at large) and when the reliability is less than 0.9. In the end, some recommendations are made so as to minimize the effects of multicollinearity and some directions are given towards further researches.*

**Keywords:** *structural equation modeling; SEM; LISREL; PLS-PM; formative indicators.*

## INTRODUÇÃO

Como a modelagem em equações estruturais (MEE) permite a avaliação de relações entre construtos não mensuráveis diretamente (VL – variáveis latentes) é natural que ela seja muito adequada a pesquisas empíricas em todas as áreas da Administração.

É possível classificar os métodos de estimação da MEE em dois tipos: o primeiro é conhecido como modelagem de equações estruturais baseado em covariâncias (MEEBC) ou simplesmente, modelos LISREL; o segundo é conhecido como Mínimos Quadrados Parciais (*Partial Least Squares*) (MEEPLS) que realiza a avaliação do MEE por partes. Mais recentemente, este último método tem sido denominado PLS-PM (*Partial Least Squares – Path Modeling*) para não confundi-lo com outro método, o PLS-R (*PLS-Regression*), usado em Quimiometria (TENENHAUS, 1998).

---

Historicamente, os modelos LISREL têm sido mais utilizados do que os modelos PLS-PM, mas atualmente tem se percebido um interesse crescente por modelos PLS-PM.

Na figura 1 são apresentados dois levantamentos. O primeiro foi realizado por Henseler, Ringle e Sinkovics (2009) considerando apenas artigos acadêmicos publicados em periódicos de Marketing Internacional disponíveis nas bases de dados ABI/Inform, Elsevier ScienceDirect, Emerald Insight, Google Scholar, PsycINFO e Swetswise. Observa-se que entre 1990 e 1999 foram publicados 11 artigos que utilizaram PLS-PM enquanto de 2000 a 2008 foram publicados 22 artigos.

O segundo levantamento foi realizado em artigos publicados nos eventos da ANPAD (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração), e apesar do período ser menor que no primeiro levantamento, observa-se um aumento nas publicações. De 2001 a 2004 foram publicados apenas três artigos que utilizaram PLS-PM, enquanto que no período de 2005 a 2008 foram publicados 21 artigos (vide figura 1).

**Figura 1:** Evolução das publicações que usaram PLS-PM



Fonte: Os 33 artigos internacionais foram citados por Henseler, Ringle e Sinkovics (2009) e os artigos de eventos ANPAD (Associação Nacional

---

de Pós-graduação e Pesquisa em Administração) foram pesquisados no próprio site ([www.anpad.org.br](http://www.anpad.org.br)) no dia 23/07/2009 com as palavras-chave “*pls*” e “*partial least*”. Dessa forma foram identificados 19 artigos. Em uma terceira busca, utilizaram-se os nomes dos autores desses artigos, sendo identificados mais cinco artigos.

Com o crescente uso do PLS-PM também tem aumentado o interesse dos pesquisadores, por entenderem em quais situações ele é mais indicado, bem como os cuidados a serem tomados antes, durante e após a sua aplicação.

Nesse sentido, um dos motivos para se usar PLS-PM em detrimento de outros métodos é a possibilidade de se modelar variáveis latentes (VL) com indicadores formativos, os quais têm chamado a atenção dos pesquisadores, pois tradicionalmente se usavam, prioritariamente, indicadores reflexivos, como definidos pela psicometria. Esclarecendo mais, os indicadores são formativos quando explicam o constructo e não é esperado que haja correlação entre eles, enquanto os reflexivos são os indicadores que são explicados pelos constructos (indicadores-efeito), tal como nas escalas de atitude (CHIN, 1998).

Na busca pelo entendimento sobre como desenvolver e validar indicadores formativos podem ser tomados como exemplos os trabalhos dos seguintes autores: Fornell (1982), Fornell e Bookstein (1982), Wold (1982b), MacCallum e Browne (1993), Edwards e Bagozzi (2000), Diamantopoulos e Winklhofer (2001), Jarvis, Mackenzie e Podsakoff (2003), Mackenzie, Podsakoff e Jarvis (2005). Além disso, o periódico *Journal of Business Research* publicou um número especial (v.61, n.12, 2008) com oito artigos dedicados a esse tema.

Apesar de já haver uma literatura sobre o uso dos modelos com indicadores formativos, quando se pensa nesse tipo de modelagem no contexto de PLS-PM, ela se limita a poucos artigos que realmente usam a modelagem em questão, como, por exemplo, Gudergan et al (2008) e Coltman (2008).

Além da escassez de referencial metodológico que trate de indicadores formativos no contexto do PLS-PM, o que motivou a execução da presente pesquisa foi a ausência de informações sobre o efeito da multicolinearidade dos indicadores formativos nos modelos PLS-PM.

Diamantopoulos et al (2008, p.1212) comentam que a multicolinearidade pode ser a causa da presença de indicadores formativos não-significantes. Henseler, Ringle e Sinkovics (2009, p.302) comentam que qualquer valor de VIF (fator de inflação da variância)

---

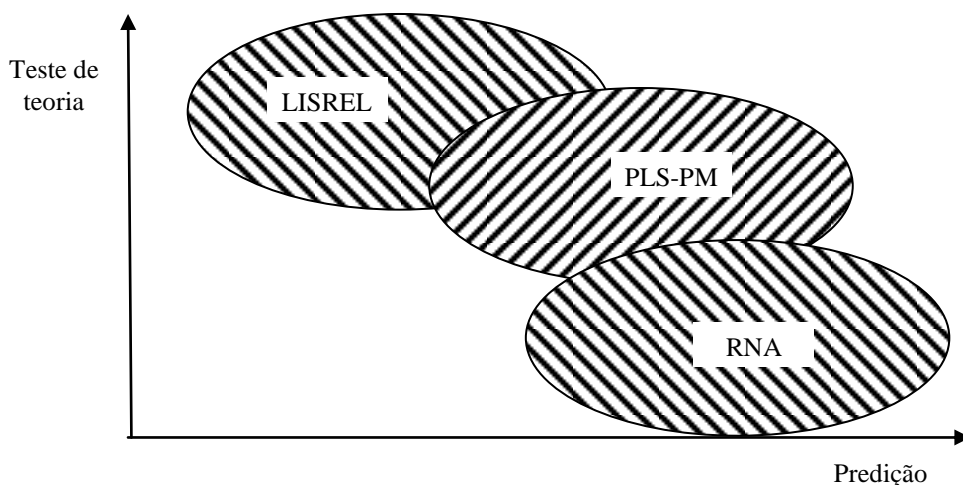
superior a 1 é um indicativo de que há multicolinearidade; porém, nenhuma pesquisa empírica ou por simulação foi realizada no sentido de testar quais os efeitos da multicolinearidade nos parâmetros estimados por PLS-PM e até que ponto ela seria aceitável.

Assim, o objetivo deste trabalho é avaliar o efeito da multicolinearidade dos indicadores formativos nos parâmetros (mensuração e estrutural) estimados pelo PLS-PM.

### LISREL e PLS-PM: diferenças complementares

Zwicker, Souza e Bido (2008) apresentaram uma série de critérios para a escolha de um método ou outro, mas talvez o principal deles seja o objetivo da análise. A figura 2 ilustra essa diferença e de que forma os métodos se complementam. Quanto o objetivo é testar a teoria, o LISREL é o método mais adequado, principalmente porque é possível comparar modelos com os índices de adequação de ajuste. Quando o objetivo é apenas o de previsão, Redes Neurais Artificiais (RNA) pode ser uma boa decisão, porém, não necessariamente, se desenvolve um modelo teórico. O PLS-PM está entre os dois primeiros, ou seja, atende aos objetivos de previsão, mas se presta a construir modelos teóricos em um sentido mais exploratório do que confirmatório, já que não existem indicadores de ajuste da adequação do modelo como um todo. Por isso, Jöreskog e Wold (1982, p.270) comentam que essas abordagens são mais complementares do que concorrentes.

**Figura 2:** Objetivo da análise



Fonte: Henseler, Ringle e Sinkovics (2009, p.296)

Legenda: RNA = Redes Neurais Artificiais

---

## LISREL e PLS-PM: breve revisão histórica

A história da modelagem em equações estruturais começou no início da década de 70 com Herman Ole Andreas Wold e Karl Gustav Jöreskog. Wold (1989, p.VIII) comenta que para desenvolver o PLS-PM ele se inspirou nos trabalhos de Jöreskog com o LISREL.

O desenvolvimento do LISREL é marcado por dois aspectos: em primeiro lugar, o software foi disponibilizado logo no começo da década de 70; e em segundo, ele tem sido continuamente aperfeiçoado por Jöreskog e Sörbom até os dias atuais. O quadro 1, apesar de resumir excessivamente os eventos históricos, destaca que tem havido uma grande oferta de livros e *softwares* (LISREL, EQS, AMOS entre outros).

Enquanto isso, até hoje o PLS-PM é muito menos conhecido que o LISREL. Sánchez (2009, p.2) argumenta que isso pode ter ocorrido pela falta de um *software*, já que a versão acadêmica do LVPLS (um dos primeiros *softwares* a implementar o PLS-PM) só ocorreu em 1987. Outro ponto que pode ter contribuído para essa “defasagem” é que tanto Wold como Lohmöller morreram em 1992 e durante a década de 90 não foram feitos novos aperfeiçoamentos no *software* original, com exceção da interface gráfica (para o Windows) desenvolvida por Chin no PLS-Graph. E, ainda mais, pouco material didático foi produzido nesse período, destacando-se novamente Chin (1998), Chin e Newsted (1999) e Falk e Miller (1992), cujo objetivo explícito foi o de explicar o “como fazer”.

Também se destaca a ausência de livros sobre PLS-PM publicados após o ano 2000. Por isso Sánchez (2009, p.2) faz a seguinte afirmação: “Colocando em termos de Marketing, o PLS-PM não teve um bom projeto de produto, nem uma campanha promocional de sucesso”.

Quanto às melhorias implementadas nos softwares para estimação de PLS-PM, é possível destacar a possibilidade de segmentação dos respondentes por meio do algoritmo PLS-FIMIX no SmartPLS (heterogeneidade não-observável) e a análise de múltiplos grupos com a comparação dos coeficientes por permutação no XLSTAT-PLSPM, a partir de 2005 e 2008 respectivamente.

## **Quadro 1: Quatro décadas de modelagem em equações estruturais**

### **A origem comum do LISREL e PLS-PM**

- 1963 – PhD de Jöreskog sob a orientação de Wold.
- 1976 – PhD de Sörbom sob a orientação de Jöreskog.
- 1979 – Conference on Systems Under Indirect Observation.
- 1982 – Publicação dos artigos da conferência de 1979 (JÖRESKOG; WOLD).
- 1982 – Publicado A second generation of multivariate analysis (FORNELL).
- 1983 – PhD de Lohmöller sob orientação de Wold e Jurgen W. Falter.

### **LISREL**

- 1967 – Algoritmo ML para análise fatorial exploratória (JÖRESKOG).
- 1969 – Algoritmo para análise fatorial confirmatória (JÖRESKOG).
- 1970 – Algoritmo LISREL para modelos de caminhos com variáveis latentes (JÖRESKOG).
- 1971 – Análises fatoriais simultâneas para várias populações (JÖRESKOG).
- 1974, 78, 81, 84 – Novas versões do LISREL (JÖRESKOG; SÖRBOM).
- 1985 – Theory and implementation of EQS, A structural equations program (BENTLER).
- 1988 – LISREL 7 e PRELIS (versão 1).
- 1989 – Publicado LISREL 7 user's reference guide.
- 1989 – Publicado o livro Structural Equations with Latent Variables (BOLLEN).
- 1990 – Na década de 90, mais de dez livros foram publicados.
- 1993 – LISREL 8 e SIMPLIS. Primeira versão Windows.
- 1994 – Primeiro número da Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal
- 1995 – AMOS (ARBUCKLE).
- 1999 – Após 1999, mais de vinte livros foram publicados, e pelo menos seis deles em 2009.
- 2001 – Publicados novos manuais: LISREL 8 e LISREL interativo.

### **PLS-PM**

- 1966 – Estimação de componentes principais e correlações canônicas por PLS (WOLD).
- 1977 – Algoritmo PLS para modelos de caminhos com variáveis latentes (WOLD).
- 1977 – Apel escreve um programa em Fortran (segundo Lohmöller, 1989, p.241).
- 1979 – Lohmöller se baseia no programa de Apel e cria o PLSX.
- 1981 – Algoritmo PLS para modelos de caminhos com variáveis latentes indiretamente mensuradas por observações temporais e espaciais (LOHMÖLLER).
- 1979 – Conference on Systems Under Indirect Observation.
- 1982 – Publicação dos artigos da conferência de 1979 (JÖRESKOG; WOLD, 1982).
- 1984 – Lohmöller publica o manual do LVPLS (versão 1.6 para DOS).
- 1989 – Publicado o livro Theoretical Empiricism: A General Rationale for Scientific Model-Building com base nos artigos apresentados nos congressos realizados em Paris e Washington com os usuários do LVPLS (WOLD).
- 1989 – Publicado o livro Latent Variable Path Modeling With Partial Least Squares (LOHMÖLLER).
- 1992 – Publicado o livro A Primer for Soft Modeling (FALK; MILLER) pela University of Akron Press, 1992.
- 1992 – Morte de Wold e Lohmöller.
- 1993 – Chin desenvolve uma interface gráfica (Windows) para o software de Lohmöller (PLS-Graph versão 2.9 em 1994).
- 1999 – International Symposium on PLS Methods (PLS'99) - evento que tem sido realizado a cada dois anos e em 2009 foi renomeado para “6th International Conference on Partial Least Squares and Related Methods (PLS'09)”.
- 2001 – Publicado o manual do PLS-Graph 3.0 (CHIN).
- 2005 – Disponibilizado na internet o software VisualPLS - outra interface gráfica

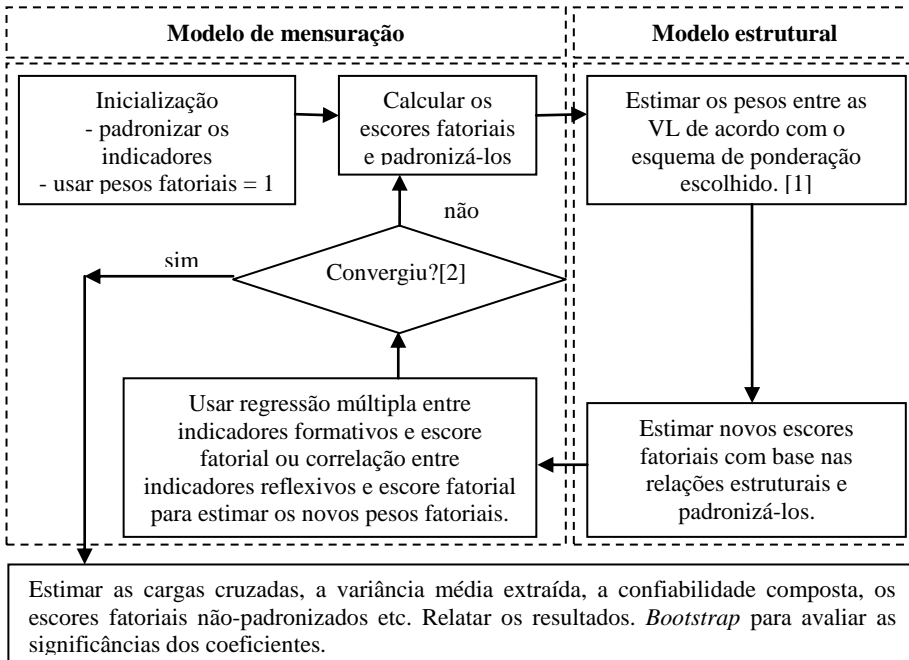
(Windows) para o software de Lohmöller (JEN-RUEI FU).  
2005 – Disponibilizado na internet o *software* SmartPLS (desenvolvido em Java), bem como o fórum que tem sido extensivamente utilizado, contando com mais de 2800 comentários (posts) em 24.07.2009 (RINGLE, WILL, WENDE).  
2008 – XLSTAT-PLSPM atualmente é vendido (*shareware*), mas foi originalmente desenvolvido como uma ferramenta para pesquisas acadêmicas por Chatelin e Esposito Vinzi em cooperação com Lauro e Tenenhaus (<http://www.xlstat.com>).  
2009 – Anunciada a publicação do Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications in Marketing and Related Fields (ESPOSITO VINZI et al).

Fonte: Complementado pelos autores a partir de Wold (1982a, p.326), Lohmöller (1989) e Sörbom (2001).

### O Algoritmo PLS-PM e a Multicolinearidade

Ao analisar o algoritmo apresentado na figura 3, entende-se o porquê do “*partial*” ter sido incluído no nome desse método, ou seja, em um momento da iteração se trabalha no modelo de mensuração e em outro no modelo estrutural, diferentemente do que ocorre nos modelos LISREL, em que a estimação de todos os parâmetros é feita de forma simultânea, havendo indicadores de adequação do ajuste do modelo como um todo.

**Figura 3:** Algoritmo PLS-PM



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Wold (1982b), Lohmöller (1989), Chin e Newsted (1999), Tenenhaus et al (2005) e Henseler, Ringle e Sinkovics (2009).

---

Nota 1: Os esquemas de ponderação podem ser: *Centroid* = os pesos entre as VL são definidos apenas pelo sinal das correlações entre elas; assim, se uma VL está conectada a outras duas e os sinais de suas correlações são positivos, o escore dessa VL será igual à soma dos escores das outras duas (peso = +1 ou - 1 de acordo com o sinal da correlação); *Factor* = Parecido com o *Centroid*, mas os pesos serão as próprias correlações entre os escores fatoriais; *Path* = Leva em conta a direcionalidade da relação entre as VL, ou seja, se uma VL recebe seta de outras VL, os pesos dessas relações serão calculados por uma regressão múltipla, e se dela partirem setas para outras VL, esses pesos serão estimados como as próprias correlações.

Nota 2: No critério de convergência pode ser que todas as diferenças absolutas entre os pesos fatoriais de uma iteração para outra sejam menores que um determinado valor ( $10^{-5}$ , por exemplo) ou, como é feito no SmartPLS, em que a soma de todas as diferenças absolutas seja menor que  $10^{-5}$ .

A apresentação do algoritmo PLS-PM foi necessária para destacar em que momentos a multicolinearidade pode ter problemas para realizar a modelagem estrutural, ou seja, se for utilizado o esquema de ponderação *path*, a multicolinearidade entre as VL pode levar alguns coeficientes estruturais a serem não-significantes, instáveis ou a apresentarem sinais incoerentes (contrários às correlações). No modelo de mensuração com indicadores formativos, a multicolinearidade entre esses indicadores pode levar a problemas semelhantes, e, como consequência, o pesquisador poderia eliminar indicadores não-significantes, alterando a definição do construto (DIAMANTOPOULOS; RIEFLER; ROTH, 2008).

Essas duas situações (*path weighting scheme* para o modelo estrutural e indicadores formativos) também são aquelas em que a maior quantidade de parâmetros são estimados simultaneamente, e, por esse motivo, são usadas como situações críticas para a determinação do tamanho da amostra (CHIN; NEWSTED, 1999, p.326-327).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados utilizados neste trabalho foram gerados por simulação. Para avaliar o efeito da multicolinearidade entre os indicadores formativos no modelo PLS-PM, foi preciso gerar os indicadores com diferentes multicolinearidades.

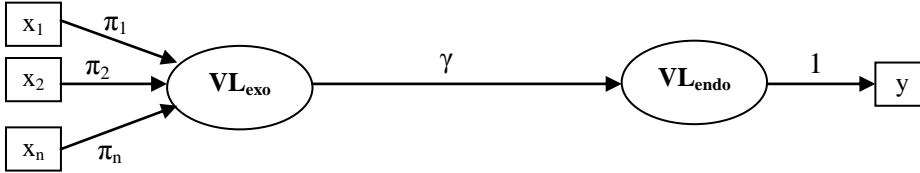
O primeiro passo foi gerar 1000 casos para 10 indicadores com correlações iguais a 0,1; 0,3; 0,5 0,7 e 0,9 entre eles, seguindo o procedimento de Jöreskog e Sörbom (2002, p.189-192). Esta etapa foi realizada no MS Excel 2007.

Em segundo lugar foi modelada uma VL exógena, que possuía uma quantidade de indicadores formativos igual a 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, representados como variáveis “x” na figura 4. Variar a correlação

---

entre os indicadores e a quantidade de indicadores na VL teve o objetivo de obter uma variabilidade de resultados de multicolinearidade.

**Figura 4:** Modelo utilizado na simulação



O passo final foi incluir uma VL endógena, que possuía apenas um indicador e foi simulada de forma a se correlacionar com o escore gerado pela média dos indicadores da VL exógena, cujos valores foram: 0,1; 0,3; 0,5; 0,7; 0,9 e 1,0. Essas correlações representavam o coeficiente estrutural ( $\gamma$  – *path coefficient*) e como foi utilizada a média dos indicadores era esperado que os pesos fatoriais ( $\pi$  – *outer weights*) fossem os mesmos para todos os indicadores se não houvesse influência da multicolinearidade.

## ANÁLISE DOS DADOS

Os 540 modelos possíveis (5 níveis de correlação entre os indicadores \* 9 quantidades de indicadores \* 6 níveis do coeficiente estrutural \* 2 indicadores modelados como formativos e depois como reflexivos) foram analisados no *software* SmartPLS 2.0.M3 (RINGLE; WENDE; WILL, 2005).

Os valores de multicolinearidade foram calculados no SPSS, versão 15.0, destacando que o *software* fornece os valores de tolerância (% de variância do indicador que não é explicada pelos outros indicadores - quanto maior, menos multicolinearidade) e de VIF (fator de inflação de variância).

Entretanto, para tornar mais simples a interpretação da escala de medida da multicolinearidade foi utilizado o valor (1 – tolerância), ou seja, é a porcentagem de variância do indicador que é explicada pelos outros indicadores. Assim, quanto maior essa medida, maior será a multicolinearidade. Mesmo assim, em alguns momentos foram relatados os valores de VIF porque também é uma medida muito usada.

Os gráficos e demais relações entre a multicolinearidade e os resultados do SmartPLS foram elaborados no MS Excel 2007.

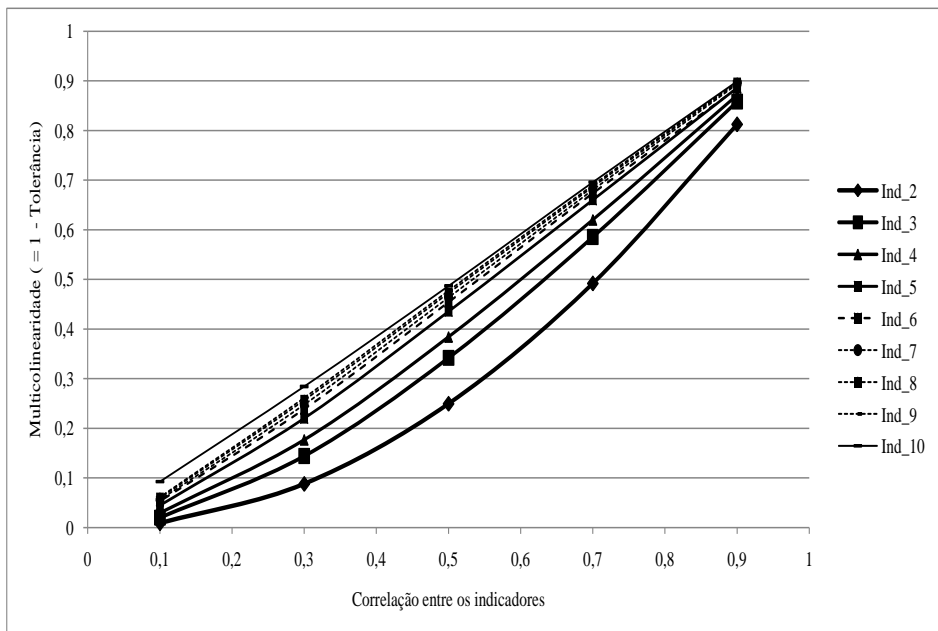
## RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados relativos à multicolinearidade e seu efeito no modelo de mensuração (pesos fatoriais ou *outer weights*) e no modelo estrutural (*path coefficient*). Nas seções a seguir os resultados são discutidos, bem como são sugeridos critérios para detectar a presença da multicolinearidade e alguns procedimentos para remediar seus efeitos nos resultados do PLS-PM.

### Multicolinearidade

Na figura 5 observa-se que dada uma correlação entre os indicadores, há uma tendência em aumentar a multicolinearidade quando se aumenta a quantidade de indicadores. Isso já era esperado, mas o gráfico possibilita avaliar a magnitude desse aumento. Além disso, o artifício de variar a quantidade de indicadores (2 a 10) e a correlação entre eles (0,1 a 0,9) teve o propósito de obter uma variabilidade de resultados de multicolinearidade, de modo que seu efeito nos resultados da estimação PLS-PM pudesse ser avaliado.

**Figura 5:** Diagrama de dispersão da multicolinearidade em função da correlação entre os indicadores para diferentes quantidades de indicadores por VL



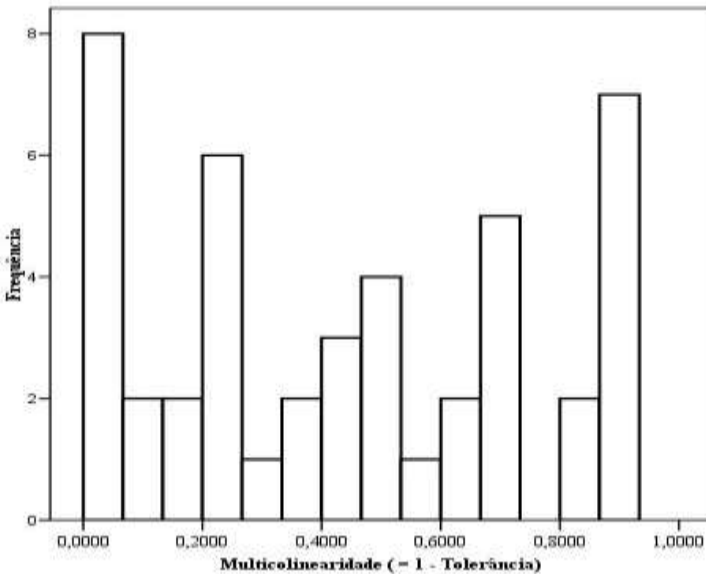
Legenda: Ind\_2 = Quantidade de 2 indicadores por VL e assim por diante até Ind\_10 com 10 indicadores.

Nota 1: Os dados foram gerados de modo que as correlações entre todos os indicadores fossem as mesmas, independente da quantidade de indicadores. Por exemplo: para o caso de 10 indicadores com uma correlação média de 0,5 entre eles, a matriz de correlações populacionais era composta apenas por valores 0,5. Em todas as situações foram geradas 1000 observações e o procedimento utilizado foi o recomendado por Jöreskog e Sörbom (2002, p.189-192).

Nota 2: Há um valor de tolerância para cada indicador, porém, como as correlações entre eles eram as mesmas, esses valores foram muito próximos. Mesmo assim foi utilizado em todos os cálculos o menor deles.

Observa-se na figura 6 que a estratégia de variar a quantidade de indicadores e a magnitude das suas correlações teve êxito e resultou em valores de multicolinearidade que abrangeram praticamente todos os valores possíveis (mínimo = 0,009 e máximo = 0,899).

**Figura 6:** Histograma da multicolinearidade



### **Relação Entre a Multicolinearidade e a Variabilidade dos Pesos Fatoriais**

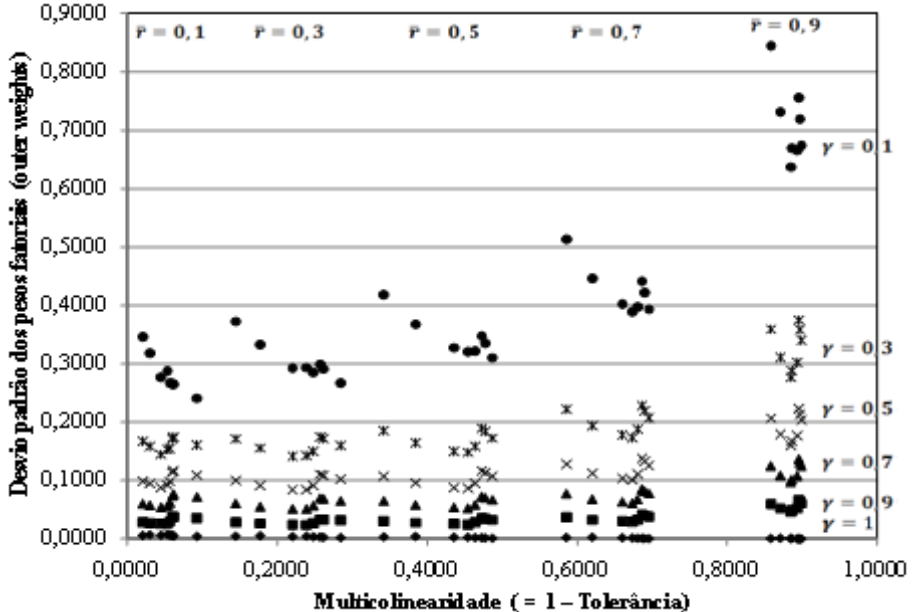
A partir da figura 7 se responde a primeira parte do objetivo desta pesquisa, destacando-se em seguida os resultados apresentados.

De modo geral, conforme se aumenta a multicolinearidade também aumenta a variabilidade dos pesos fatoriais (*outer weights*), medida como o desvio padrão do valor dos pesos da VL exógena, o que era esperado, já que a multicolinearidade também pode ser medida pelo VIF (fator de inflação da variância).

Valores de desvio-padrão dos pesos fatoriais superiores a 0,6 estavam associados a pesos fatoriais superiores a 1, bem como pesos fatoriais com sinais (negativos) contrários às correlações, enquanto valores de desvio-padrão superiores a 0,1 estavam associados a pesos fatoriais com sinais (negativos) contrários às correlações. Como os dados foram simulados de forma que todos os indicadores tivessem o mesmo peso fatorial, fica claro que relacionar esses resultados com a importância relativa de cada indicador seria incorreto. Como será visto na seção 4.3 esses resultados não têm influência na estimação dos coeficientes estruturais, pois eles apenas inviabilizam o julgamento sobre a importância de cada indicador.

Valores de multicolinearidade (= 1 – tolerância) superiores a 0,3 (VIF > 1,43) estavam associados a resultados aceitáveis de validade convergente (AVE > 0,5) e confiabilidade composta ( $\rho_c > 0,7$ ), o que justifica o uso desses indicadores como reflexivos e não como formativos. Dessa forma evita-se boa parte dos resultados estranhos para os pesos fatoriais, como valores contrários às correlações ou superiores a 1.

**Figura 7:** Diagrama de dispersão do desvio padrão dos pesos fatoriais dos indicadores formativos em função de sua multicolinearidade para diferentes magnitudes do coeficiente estrutural ( $\gamma$ )



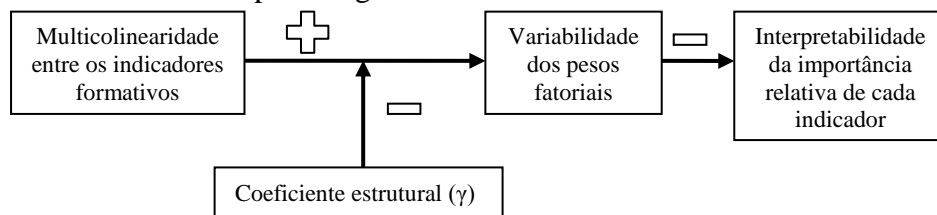
Nota: Neste gráfico foram omitidos os pontos relativos aos resultados com dois indicadores porque tornavam a figura confusa devido ao seu comportamento quadrático apresentado na figura 5.

Valores de multicolinearidade entre 0,1 e 0,3 ( $1,11 \leq VIF \leq 1,43$ ) estavam associados a valores de AVE inferiores a 0,5 e de confiabilidade composta superiores a 0,7. Essa região pode ser considerada problemática porque se os indicadores forem considerados reflexivos, terão baixa validade convergente e se forem considerados formativos terão alta multicolinearidade. Observar na figura 7 que para coeficientes estruturais iguais ou inferiores a 0,5 o desvio padrão será superior a 0,1, o que implica em pesos fatoriais com valores contrários às correlações. Henseler, Ringle e Sinkovics (2009) já tinham alertado que qualquer valor de VIF superior a 1 já era motivo de preocupação quanto ao efeito da multicolinearidade em modelos estimados por PLS-PM.

Valores de multicolinearidade abaixo de 0,1 ( $1,00 < VIF < 1,11$ ) estavam associados a valores de AVE inferiores a 0,5 e de confiabilidade composta inferiores a 0,7. Mesmo para valores tão baixos de multicolinearidade, observa-se na figura 7 que para coeficientes estruturais iguais ou inferiores a 0,5 o desvio padrão ainda é superior a 0,1 e implica em pesos fatoriais com valores contrários às correlações.

O efeito moderador do coeficiente estrutural foi um resultado inesperado, ou seja, quanto menor o coeficiente estrutural, maior a variabilidade nos pesos fatoriais (o efeito da multicolinearidade é maior) e essa relação está representada de forma esquemática na figura 8. Apesar de ser um resultado inesperado, sua ocorrência pode ser explicada pelo caráter *partial* do algoritmo PLS-PM, como foi apresentado na figura 3.

**Figura 8:** Efeito da multicolinearidade na variabilidade dos pesos fatoriais moderada pela magnitude do coeficiente estrutural



### Relação Entre a Multicolinearidade e o Coeficiente Estrutural

Esta seção responde a segunda parte do objetivo da pesquisa. Jarvis, Mackenzie e Podsakoff (2003) relataram vieses (*bias*) de aproximadamente 500% nos coeficientes estruturais não-padronizados quando uma VL formativa foi estimada incorretamente como reflexiva em modelos LISREL. Nos modelos PLS-PM estudados por Gudergan et al (2008), a diferença nos coeficientes estruturais padronizados foram

---

inferiores a 0,05, quando foram utilizados indicadores formativos e reflexivos, tanto no modelo simulado (p.1243), quanto no modelo com dados reais (p.1245 e 1247).

Na presente pesquisa, os resultados foram coerentes com os de Gudergan et al (2008), e a diferença entre os coeficientes estruturais estimados com indicadores formativos ou reflexivos atingiu um valor máximo igual a 0,053 (com média = 0,0055 e desvio-padrão = 0,0088). Esse resultado aponta para a conclusão de que a especificação incorreta (*misspecification*) de VL formativas como reflexivas não seria tão grave como nos casos de modelos LISREL (DIAMANTOPOULOS, RIEFLER, ROTH, 2008, p.1210).

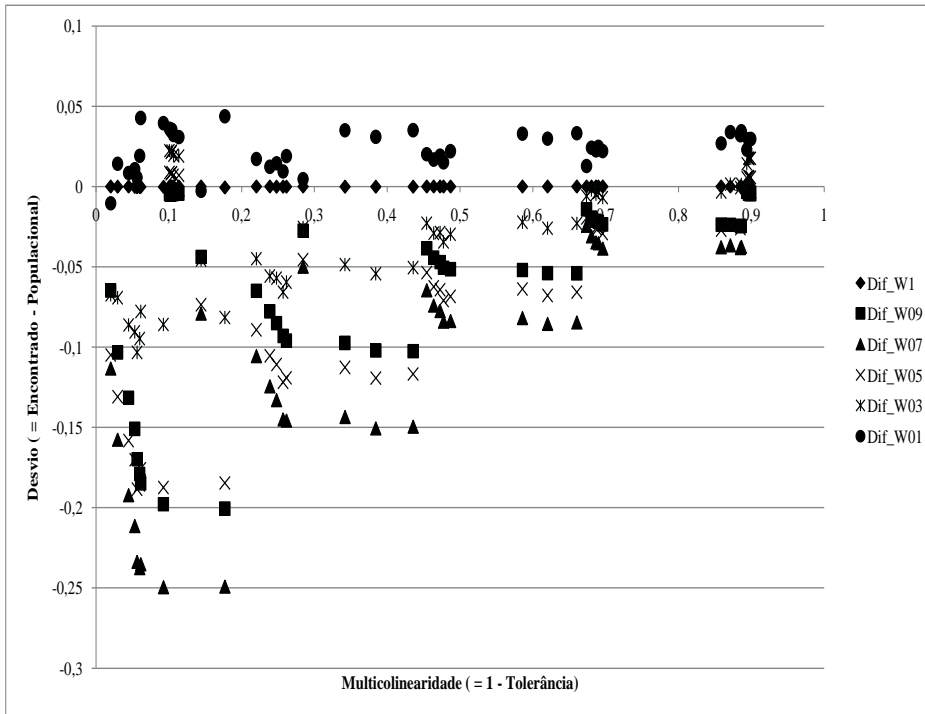
Entretanto, quando se considera a diferença entre os coeficientes estruturais estimados e os coeficientes populacionais (viés), esses valores aumentam consideravelmente, ainda mais se esses coeficientes forem superiores a 0,5 e a multicolinearidade inferior a 0,5, como se observa na figura 9.

Esse resultado pode ser explicado de duas formas. A primeira delas é conhecida como *consistency at large*, ou seja, os parâmetros estimados na análise de componentes principais, na correlação canônica e no PLS-PM são inconsistentes (estimativas diferentes dos valores populacionais), mas essas diferenças diminuem conforme a quantidade de indicadores por VL aumenta (WOLD, 1982b, p.25-27; CHIN; NEWSTED, 1999, p.328-330; LOHMÖLLER, 1989, p.214-215).

A segunda explicação se baseia na atenuação da correlação que ocorre quando os construtos não são medidos perfeitamente (confiabilidade < 1). Nunnally e Bernstein (1994, p.240-241, 256-258) explicam como calcular a correlação desatenuada, mas destacam (p.265) que esse procedimento deveria ser usado como uma forma de avaliar o aumento na correlação se a escala fosse totalmente confiável e sugere que esforços deveriam ser feitos (usar mais indicadores) para se atingir um mínimo de 0,9.

Apesar de não ter sido incluído neste artigo por limitação de espaço, o gráfico do viés do coeficiente estrutural em função da confiabilidade apresentou uma dispersão de pontos semelhante à da figura 9, sendo que para confiabilidades superiores a 0,95 os vieses ficaram dentro do intervalo de  $\pm 0,05$ , e quando a confiabilidade variou de 0,90 a 0,95, os vieses variavam de + 0,05 a - 0,10. Finalmente, valores de confiabilidade entre 0,85 e 0,90 estavam associados à vieses entre + 0,05 e - 0,15, sendo um efeito claro da inconsistência do método e atenuação da correlação pela falta de confiabilidade da medição do construto.

**Figura 9:** Diagrama de dispersão do viés (*bias*) do coeficiente estrutural pela multicolinearidade para diferentes magnitudes do coeficiente estrutural



Legenda:

- Dif\_W1 = Viés encontrado quando o coeficiente estrutural populacional era igual a 1.
  - Dif\_W09 = Viés encontrado quando o coeficiente estrutural populacional era igual a 0,9.
  - Dif\_W07 = Viés encontrado quando o coeficiente estrutural populacional era igual a 0,7.
  - Dif\_W05 = Viés encontrado quando o coeficiente estrutural populacional era igual a 0,5.
  - Dif\_W03 = Viés encontrado quando o coeficiente estrutural populacional era igual a 0,3.
  - Dif\_W01 = Viés encontrado quando o coeficiente estrutural populacional era igual a 0,1.
- Nota: Para a elaboração deste gráfico foram usados os resultados obtidos com indicadores reflexivos. O gráfico para os indicadores formativos foi praticamente o mesmo, com a exceção de que os desvios oscilaram até 0,09 quando o coeficiente estrutural foi de 0,1.

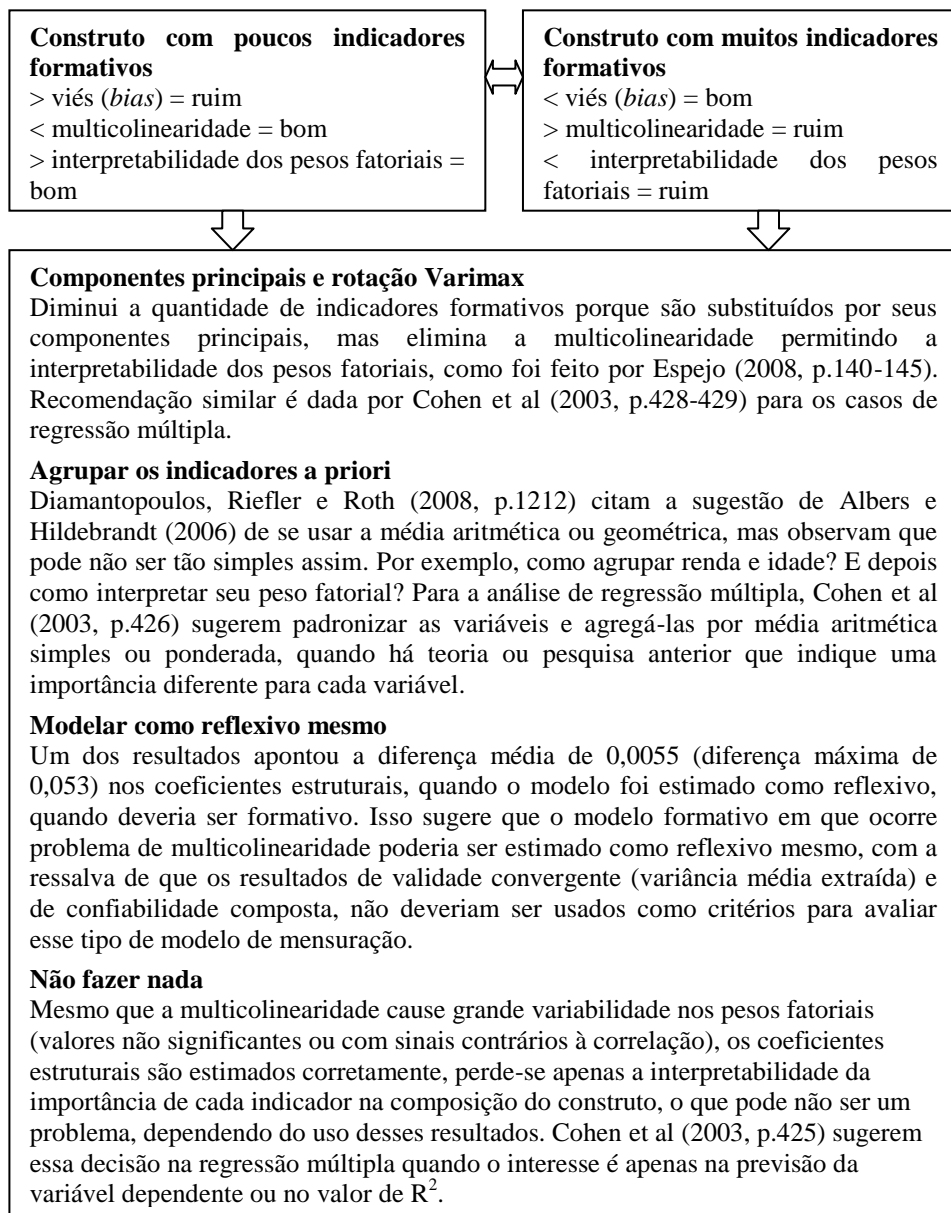
## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos apontam para dois extremos quando se utilizam indicadores formativos no PLS-PM, os quais são destacados na figura 10.

Quando se usam indicadores formativos, a quantidade deveria ser tal que capturasse todo o significado do construto, ou seja, um censo de indicadores (DIAMANTOPOULOS; RIEFLER; ROTH, 2008, p.1210).

Logo, um construto pode ser definido por muitos ou poucos indicadores, o que resultará em maior ou menor viés na estimação dos parâmetros estruturais.

**Figura 10:** Situações extremas dos indicadores formativos e algumas formas de tratá-las



Nota: “Poucos” ou “muitos” foram usados mais no sentido de “tender a”, mas Lohmöller (1989, p.215) comenta que: “Se há três indicadores, a estimativa da VL é próxima dos

---

dados e as relações entre as VL são subestimadas. Quanto mais indicadores são usados, mais as estimativas das relações estruturais se aproximam dos parâmetros ‘verdadeiros.’”.

Por outro lado, uma maior quantidade de indicadores formativos pode tender a maiores multicolinearidades, o que implica em maior variabilidade nos pesos fatoriais. Para lidar com esse problema poderia se fazer como é recomendado na regressão múltipla: eliminar os indicadores não-significantes. Porém não haveria a possibilidade de diminuir a quantidade de indicadores sem alterar a definição do construto ou “significado empírico” do construto, nos termos de Jarvis, Mackenzie e Podsakoff (2003, p.202). Por esse motivo, na figura 10 são propostas outras três soluções, sem eliminar indicadores do modelo de mensuração.

Dadas todas essas dificuldades com indicadores formativos, a principal recomendação que se pode fazer é: sempre que possível, utilizar indicadores reflexivos, em uma quantidade não inferior a cinco (observar na figura 5 que as curvas para cinco a dez indicadores estão mais próximas do que para dois, três ou quatro indicadores) e cuja confiabilidade composta atingisse, pelo menos, o valor de 0,9. Nas duas simulações de Chin e Newsted (1999, p.331-335) eles tinham concluído que de quatro a oito indicadores seria a quantidade indicada para o PLS-PM.

Dessa forma, os vieses dos coeficientes estruturais seriam minimizados e os pesos e cargas fatoriais seriam facilmente interpretáveis (importância relativa de cada indicador para a mensuração do construto). Porém se essas recomendações não puderem ser implementadas, a única certeza é a de que os coeficientes estruturais estimados são inferiores aos valores “reais” e as correlações dos indicadores com suas VL serão superestimadas (DIJKSTRA, 1983 apud ANDERSON; GERBING, 1988, p.412).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do algoritmo PLS-PM se basear em correlações, regressões simples e múltiplas e de se usar alguns critérios da regressão múltipla também no PLS-PM (por exemplo, a quantidade de preditores para se definir o tamanho da amostra), ficou evidenciado que o valor de referência comum para a regressão múltipla de  $VIF < 10$  (HAIR JR. et al, 2005, p.167) é muito superior ao recomendado para o PLS-PM.

Na verdade, mesmo para a regressão múltipla, se um dos objetivos for a interpretação dos coeficientes de regressão, esse valor de referência

---

---

não é adequado. Cohen et al (2003, p.420-425) apresentam alguns exemplos da influência da multicolinearidade nos coeficientes de regressão e para um VIF igual a 1,33 já é perceptível essa influência quando há apenas dois preditores.

Como conclusão, os resultados desta pesquisa suportam a recomendação de Henseler, Ringle e Sinkovics (2009, p.302): “qualquer VIF substancialmente maior que 1 indica multicolinearidade e deveria alertar os pesquisadores sobre os problemas típicos da multicolinearidade.”, ou seja, inviabiliza a interpretação dos pesos fatoriais. Entretanto, os coeficientes estruturais não são alterados.

Os próprios indicadores formativos definem o significado empírico do construto, e por isso, não poderiam ser eliminados do modelo de mensuração nem substituídos por outros. Logo, não há uma forma de se evitar a multicolinearidade (prevenção). O que se pode fazer é detectar seus efeitos e remediá-los, como foi sugerido aqui anteriormente. Essa detecção pode ser feita das seguintes maneiras:

- Pesos fatoriais não significantes podem ter sido causados pela multicolinearidade e merecem uma análise mais aprofundada.
- A comparação dos sinais das cargas fatoriais (*outer loadings*) com os sinais dos pesos fatoriais (*outer weights*) indica a presença de multicolinearidade excessiva, se houver diferenças, independente de qual seja o valor do VIF. Essa sugestão foi inspirada naquela que foi dada por Cohen et al (2003, p.425) de comparar a correlação com o coeficiente de regressão padronizado.
- Gudergan et al (2008) utilizam a *confirmatory tetrad analysis* (CTA) para avaliar se indicadores modelados como reflexivos deveriam ser formativos ou vice-versa. O método parece promissor, mas a apresentação de seu uso no artigo é questionável porque o modelo que tinha sido mensurado por indicadores reflexivos (p.1245) teve algumas VL revisadas para serem mensuradas com indicadores formativos a partir do resultado da CTA. Porém, como os pesos fatoriais apresentados no segundo modelo (p.1247), claramente apresentam problemas de multicolinearidade, talvez a melhor solução seja excluir o indicador que estiver causando a rejeição do modelo reflexivo no CTA e manter a mensuração como reflexiva mesmo.
- Uma recomendação de Sartoris (2003, p.295) para os casos de regressão múltipla também pode ser usada no PLS-PM. Ela se baseia no fato dos coeficientes serem instáveis quando há multicolinearidade. Trata-se de observar o comportamento dos pesos fatoriais quando é retirado ou adicionado algum indicador do modelo de mensuração ou quando há mudanças na amostra (por exemplo, amostra de validação). Se ocorrerem

mudanças muito drásticas nos valores dos pesos fatoriais é um sinal de que há multicolinearidade excessiva.

Apesar de não ter sido foco desta pesquisa, a inconsistência do PLS-PM (coeficientes estruturais subestimados e cargas fatoriais superestimadas) também ficou evidente e a forma de lidar com essa inconsistência é utilizar, no mínimo, cinco indicadores por VL (formativos ou reflexivos), ou seja, mais indicadores por VL do que tem sido tradicionalmente recomendado nos modelos LISREL (HAIR JR. et al, 2005, p.480; KLINE, 2005, p.172).

Adotando-se esse critério para minimizar o viés do PLS-PM, observa-se na tabela 1 que, aproximadamente, dois terços dos artigos publicados em eventos da ANPAD não o atenderiam.

**Tabela 1:** Indicadores por VL nos artigos dos eventos da ANPAD (2001-2008)

Quantidade de indicadores por VL	n	%	% acumulada
1	5	2%	2%
2	29	14%	17%
3	59	29%	45%
4	39	19%	<b>64%</b>
5	20	10%	74%
6	11	5%	80%
7	10	5%	84%
8	11	5%	90%
9	9	4%	94%
10	12	6%	100%
Total de VL	205	100%	

Fonte: Os artigos de eventos ENANPAD foram pesquisados no próprio site ([www.anpad.org.br](http://www.anpad.org.br)) no dia 23.07.2009 com as palavras-chave “*pls*” e “*partial least*”. Dessa forma foram identificados 19 artigos. Em uma terceira busca utilizaram-se os nomes dos autores desses artigos, sendo identificados mais cinco artigos.

Nota: Não foi possível identificar a quantidade de indicadores por VL em três artigos e outro não utilizou VL. Portanto, o total de 205 VL se refere a 20 artigos.

Além da quantidade de indicadores, uma confiabilidade superior a 0,9 também minimiza o viés na estimação do coeficiente estrutural e esse valor também é recomendado por Nunnally e Bernstein (1994, p.264-265): “Nos estágios iniciais de validação da mensuração do construto, tempo e energia são economizados usando instrumentos que têm apenas uma confiabilidade modesta, por exemplo, 0,7”. E acrescentam que a desatenuação das correlações nesse estágio, pode ajudar a decidir se vale

à pena investir recursos para aumentar a confiabilidade da escala, e que, para uso em testes, o mínimo deveria ser 0,9, mas o valor desejável seria 0,95.

Algumas questões não respondidas neste momento, mas merecedoras de pesquisas futuras são: Como o tamanho da amostra afetaria os resultados obtidos? Quais os efeitos da multicolinearidade dos indicadores formativos em modelos LISREL?

Os resultados de Gudergan et al (2008) e os desta pesquisa sugerem que a especificação incorreta (*misspecification*) de VL formativas como reflexivas não seria tão grave como nos casos de modelos LISREL. Apesar disso, sugere-se a preparação de simulações com modelos similares aos de Jarvis, Mackenzie e Podsakoff (2003), ou seja, com a VL especificada incorretamente ocupando a posição exógena e endógena.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. C.; GERBING, D. W. Structural Equation Modeling in Practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, v.103, n.3, p.411-423, 1988.
- CHIN, W. W. The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modeling. In: MARCOULIDES, G. A. (Ed.). *Modern Methods for Business Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998, p.295-336.
- CHIN, W. W.; NEWSTED, P. R. Structural Equation Modeling analysis with small sample using Partial Least Squares. In: HOYLE, R. H. (Ed.). *Statistical strategies for small sample research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999, p.307-348.
- COHEN, J.; COHEN, P.; WEST, S. G.; AIKEN, L. S. *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. 3.ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.
- COLTMAN, T.; DEVINNEY, T. M.; MIDGLEY, D. F.; VENAİK, S. Formative versus reflective measurement models: two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, v.61, n.12, p.1250-1262, 2008.
- DIAMANTOPOULOS, A.; RIEFLER, P.; ROTH, K. P. Advancing formative measurement models. *Journal of Business Research*, v.61, n.12, p.1203-1218, 2008.
-

---

DIAMANTOPOULOS, A.; WINKLHOFER, H. M. Index construction with formative indicators: An alternative to scale development. *Journal of Marketing Research*, v.38, n.2, p.269-277, 2001.

EDWARDS, J., BAGOZZI, R. On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, v.5, n.2, p.155-174, 2000.

ESPEJO, M. M. S. B. *Perfil dos atributos do sistema orçamentário sob a perspectiva contingencial: uma abordagem multivariada*. 2008. 216f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FALK, R. F.; MILLER, N. B. *A primer for soft modeling*. Ohio: The University of Akron Press, 1992.

FORNELL, C. A second generation of multivariate analysis: an overview. In FORNELL, C. (Ed.). *A second generation of multivariate analysis*. v.1 Methods. New York: Praeger Publishers, 1982, p.1-21.

FORNELL, C.; BOOKSTEIN, F. L. Two structural equation models: LISREL and PLS applied to consumer exit-voice theory. *Journal of Marketing Research*, v.19, n.4, p.440-452, 1982.

GUDERGAN, S. P.; RINGLE, C. M.; WENDE, S.; WILL, A. Confirmatory tetrad analysis in PLS path modeling. *Journal of Business Research*, v.61, n.12, p. 1238-1249, 2008.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Análise multivariada de dados*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SINKOVICS, R. R. The use of partial least squares path modeling in International Marketing. *Advances in International Marketing*, v.20, p.277-319, 2009. Disponível em: <<http://php.portals.mbs.ac.uk/Portals/49/docs/rsinkovics/pubs/2009-AIM-Henseler-Ringle-Sinkovics-PLS.pdf>>. Acesso em: 23/07/2009.

JARVIS, C. B.; MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M. A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, v. 30, n.2, p. 199-218, 2003.

JÖRESKOG, K. G.; SÖRBOM, D. *PRELIS 2 User's reference guide: a program for multivariate data screening and data summarization*; a

preprocessor for LISREL. Lincolnwood: Scientific Software International, 2002.

JÖRESKOG, K. G.; WOLD, H. The ML and PLS techniques for modeling with latent variables: historical and comparative aspects. In: JÖRESKOG, K. G.; WOLD, H. (Ed.). *Systems under indirect observations: causality, structure, prediction*. Part I. Netherlands: North-Holland Publishing Company, 1982, p.263-270.

KLINE, R. B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2.ed. New York: The Guilford Press, 2005.

LOHMÖLLER, Jan-Bernd. *Latent Variable Path Modeling With Partial Least Squares*. Heidelberg: Physica-Verlag, 1989.

MACCALLUM, R.; BROWNE, M. The use of causal indicators in covariance structure models: some practical issues. *Psychological Bulletin*, v.114, n.3, 533-541, 1993.

MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M.; JARVIS, C. B. The Problem of Measurement Model Misspecification in Behavioral and Organizational Research and Some Recommended Solutions. *Journal of Applied Psychology*, v.90, n.4, p.710-730, 2005.

NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. *Psychometric Theory*. 3.ed. New York: McGraw-Hill, 1994.

RINGLE, C. M.; WENDE, S.; WILL, A. *SmartPLS 2.0 M3 (beta)*. Germany: University of Hamburg, 2005. Disponível em: <<http://www.smartpls.de>>. Acesso em: 28/07/2009.

SÁNCHEZ, G. Partial Least Squares Frequently Asked Questions. *Academic Paper*, Universitat Politècnica de Catalunya, Department of Statistics and Operations Research, March 2009. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/4721698/PLS-Frequently-Asked-Questions>>. Acesso em: 24/07/2009.

SARTORIS, A. *Estatística e Introdução à Econometria*. São Paulo: Saraiva, 2003.

SÖRBOM, D. Karl Jöreskog and LISREL: a personal story. In CUDECK, R.; DU TOIT, S. SÖRBOM, D. (Ed.). *Structural Equation Modeling: present and future: A Festschrift in honor os Karl Jöreskog*. Lincolnwood: Scientific Software International, 2001, p.3-10.

TENENHAUS, M. *La Régression PLS: théorie et pratique*. Paris: Éditions Technip, 1998.

---

- 
- TENENHAUS, M.; VINZI, V. E.; CHATELIN, Y.; LAURO, C. PLS path modeling. *Computational Statistics & Data Analysis*, v.48, p.159-205, 2005. Disponível em: <[https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/tenenhaus/access\\_anonyme/home/articles/PLS\\_PM\\_5.pdf](https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/tenenhaus/access_anonyme/home/articles/PLS_PM_5.pdf)>. Acesso em: 14/07/2009.
- WOLD, H. Introduction to the Second Generation of Multivariate Analysis. In WOLD, H. (Ed.). *Theoretical Empiricism: a general rationale for scientific model-building*. New York: Paragon House, 1989, p.VII-XL.
- WOLD, H. Systems under indirect observation. In FORNELL, C. (Ed.). *A second generation of multivariate analysis*, v.1 Methods. New York: Praeger Publishers, 1982a, p.325-347.
- WOLD, H. Soft modeling: the basic design and some extensions. In JÖRESKOG, K. G.; WOLD, H. (Ed.). *Systems under indirect observations: causality, structure, prediction*. Part II. Netherlands: North-Holland Publishing Company, 1982b, p.1-54.
- ZWICKER, R.; SOUZA, C.A.; BIDO, D. de S. Uma revisão do Modelo do Grau de Informatização de Empresas: novas propostas de estimação e modelagem usando PLS (*partial least squares*). In: XXIX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2008.

## **DADOS DOS AUTORES**

**DIÓGENES DE SOUZA BIDO** (diogenesbido@yahoo.com.br)

Doutor em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Aspectos metodológicos da pesquisa em administração, modelagem em equações estruturais (LISREL e PLS-PM), análise multivariada, Aprendizagem Individual e nas Organizações e Medidas em Aprendizagem Organizacional.

**DIRCEU DA SILVA** (dirceuds@gmail.com)

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Instituição de vinculação: Universidade Nove de Julho  
São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Administração e Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional e Avaliação de Mercado com ênfase no desenvolvimento de metodologias quantitativas de análise de dados numéricos e análise multivariada de dados.

**CESAR ALEXANDRE DE SOUZA** (calesou@usp.br)

Doutor em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo

Instituição de vinculação: Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo  
São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Administração da Informação, Sistemas de Informação, Sistemas ERP, Administração de Empresas e informatização de pequenas e médias empresas e governo eletrônico.

**ARILDA SCHMIDT GODOY** (arilda-godoy@uol.com.br)

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão Humana e Social nas Organizações, Competências e Aprendizagem.

**Recebido em: 25/01/2010 • Aprovado em: 23/04/2010**

---



---

**LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DE TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y EL MIDDLE MANAGEMENT ROLE**

**AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE TOMADA DE DECISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA E O PAPEL DA MÉDIA GERÊNCIA**

***DECISION MAKING PROCESS DIFFERENT PERSPECTIVES IN THE STRATEGY FORMATION PROCESS AND THE MIDDLE MANAGEMENT ROLE***

---

**ROSALIA ALDRACI BARBOSA LAVARDA** (*rlavarda@furb.br*)

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

**MARIA TERESA CANET-GINER**

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo analizar los temas relacionados con las distintas perspectivas de toma de decisiones en la organización: *top-down*, *bottom-up* y *middle-up-down* y el papel del directivo medio en ese proceso. Para ello se busca delimitar los conceptos derivados de estudios empíricos e teóricos seminales, cruzando diferentes líneas de pensamiento, pretendiendo formar un marco teórico conceptual en torno a la perspectiva integradora en el proceso de formación de la estrategia. En cuanto a la forma de desarrollo del estudio, este se caracteriza como un ensayo teórico, al revisar estos conceptos y teorías de manera que del análisis se pueda obtener una propuesta de aplicación. La metodología consistió en una revisión bibliográfica de artículos seminales en revistas científicas y libros en el área de administración relacionados con el tema de estudio. A partir de la revisión hecha, planteamos que el *middle management* ejerce el papel articulador de defensor de alternativas, sintetizador de información, facilitador de las ideas de la alta dirección e implementador de la estrategia deliberada, caracterizando un proceso integrador de formación de la estrategia y que un proceso integrador de formación de la estrategia es más eficiente cuando adopta la perspectiva *middle-up-down* de toma de decisiones.

**Palabras-clave:** toma de decisiones; directivos medios; formación de la estrategia; ensayo teórico.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os temas relacionados com as distintas perspectivas de tomada de decisões na organização: *top-down*, *bottom-up* e *middle-up-down* e o papel do nível gerencial neste processo. Para isto, busca-se limitar os conceitos derivados de estudos empíricos e teóricos seminais, cruzando diferentes linhas de pensamento, pretendendo formar um marco teórico conceitual envolvendo a perspectiva integradora no processo de formação da estratégia. A metodologia adotada se caracteriza por ser um ensaio teórico por meio de uma revisão bibliográfica de artigos seminais em revistas científicas e livros na área de administração relacionados com o tema de estudo. A partir da revisão feita, propõe-se que o *middle management* exerce o papel articulador de defensor de alternativas, sintetizador de informação, facilitador das ideias da alta direção e implantador da estratégia deliberada, caracterizando um processo integrador de formação da estratégia e que um processo integrador de formação da estratégia é mais eficiente quando adota a perspectiva *middle-up-down* de tomada de decisão.

**Palavras-chave:** tomada de decisão; *middle manager*; formação da estratégia; ensaio teórico.

## ABSTRACT

*The main goal of this study is to analyze the subjects related to the different perspectives of the decision making process in the organization: top-down, bottom-up and middle-up-down, as well as the role of the middle management in that process. To reach this goal we define the derived concepts of seminal empiric and theoretical studies, crossing different thought lines, seeking to form a conceptual theoretical mark around the integrative perspective in the strategy formation process. The applied methodology consists on a bibliographical revision of seminal articles in scientific journals and books in the administration area related to the study topic. After the revision comes the consideration that the middle manager is like a pivot in the integrative strategy formation process, acting as integrative agent between top and bottom levels, even being able to intervene and change rigid orientation, inserting organizational practical perspectives, and that an integrative strategy formation process is more efficient when it adopts the middle-up-down perspective of decision making process.*

**Keywords:** *decision making process; middle Management; strategy formation process; essay.*

---

---

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este ensayo teórico es analizar los temas relacionados con las distintas perspectivas de toma de decisiones en la organización: *top-down*, *bottom-up* y *middle-up-down* y el papel del *middle management* en ese proceso. Para ello estudiamos los más diferentes conceptos y enfoques sobre la estrategia, las distintas perspectivas de toma de decisiones: la perspectiva de gestión *top-down*, *bottom-up* y con más detenimiento la perspectiva *middle-up-down*, ya que creemos que esta es la perspectiva que, a través de los directivos medios, más contribuye para la puesta en práctica del proceso integrador de formación de la estrategia.

Tal y como podemos observar, diferentes estudios han intentado agrupar, aclarar o delimitar el vasto campo de estudio de la dirección estratégica. El concepto de estrategia ha sido definido de manera distinta a lo largo del tiempo (CHANDLER, 1962; ANSOFF, 1965, MINTZBERG, 1973; PORTER, 1980) formando un extenso desarrollo conceptual (HART, 1992, p. 333; FARJOUN, 2002, p. 563). Asimismo, existe una amplia gama de tendencias que estudian el fenómeno llamado estrategia: la perspectiva deliberada (ANSOFF, 1965; ANDREWS, 1971, PORTER, 1980) y emergente (MINTZBERG, 1973; QUINN, 1978; FARJOUN, 2002) y la perspectiva integradora (MINTZBERG; WATERS, 1985; HART, 1992; HART; BANBURY, 1994; ANDERSEN, 2000, 2004a).

En general los estudios sobre la estrategia se dividen en dos grandes grupos: contenido [qué tipo de estrategia se va a adoptar (PORTER, 1980; CHANDLER, 1962)] y proceso (cómo se forma la estrategia o las decisiones estratégicas). Sin embargo, hay estudios que abordan una u otra dimensión y hay trabajos que intentan *integrar* ambas perspectivas con el fin de analizar su contribución a los resultados de la empresa.

El concepto que destacamos como fundamental para este estudio es el del proceso de formación de la estrategia, en concreto, el “cómo” se desarrolla el mismo (BARNARD, 1938; MARCH; SIMON, 1958; ANSOFF, 1965; MINTZBERG, 1973; HOFER; SCHENDEL, 1978; QUINN, 1978; FARJOUN, 2002).

Así, en este trabajo, cobrará relevancia el estudio de la perspectiva integradora en el proceso de formación de la estrategia, o sea, el cruce o la suma de la estrategia planificada o racional (ANSOFF, 1965; ANDREWS, 1971; PORTER, 1980) con la estrategia más emergente o intuitiva (BOWER, 1970; MINTZBERG, 1973; QUINN, 1978; FARJOUN, 2002), tal y como reflejan las aportaciones de Mintzberg y Waters (1985); Hart (1992); Hamel y Prahalad (1994); o algunas más

---

recientes como las de Johnson, Melin y Whittington (2003); Mariotto (2003); Andersen (2000, 2004a, 2004b) y Elbanna (2006).

Además, consideramos importante clarificar el qué entendemos por estrategia y para ello nos apropiamos del concepto de Johnson, Melin y Whittington (2003, p. 9) que definen la estrategia como:

la dirección y el establecimiento de las condiciones de una organización en el largo plazo, las cuales logran ventajas en un entorno cambiante a través de la configuración de sus recursos y capacidades, con el objetivo de satisfacer las expectativas de los *stakeholders*.

### **PROCESO INTEGRADOR DE FORMACIÓN DE LA ESTRATEGIA**

En este sentido, y tras la revisión de conceptos preliminares como los de Mintzberg (1978); Hamel y Prahalad (1994); Farjoun, (2002, p. 563) que consideran que la estrategia es deliberada y/o emergente o desde planteamientos más críticos que consideran la estrategia como estática (PETTIGREW, 1992), lineal (HENDERSON; MITCHELL, 1997) y fragmentada (SCHENDEL, 1994), destacamos que de los planteamientos más recientes sobre proceso integrador de formación de la estrategia, muchos autores han elaborado tipologías o clasificaciones sobre el proceso de formación de la estrategia (MINTZBERG; WATERS, 1985, p. 257; MINTZBERG, 1990; HART, 1992; HART; BANBURY, 1994; GOLL; RASHEED, 1997; MINTZBERG; LAMPEL, 1999; ANDERSEN, 2000; SZULANSKI; AMIN, 2001). Estos planteamientos permiten destacar las variables que caracterizan y definen este tipo de proceso estratégico (racionalidad, visión e implicación) y fundamentan la capacidad para generar resultados superiores a través del proceso estratégico integrador.

Una combinación de la disciplina y del pensamiento creativo, parece ser necesaria en el proceso de formación de la estrategia. Pues el énfasis en la imaginación aumenta el número de opciones generadas y anima a generar pensamiento creativo, mientras que la disciplina apoya el proceso y asegura que las opciones generadas serán evaluadas rigurosamente y sistemáticamente desarrolladas e implementadas. Así, un camino para alcanzar este equilibrio es poner énfasis en los dos en distintos momentos del tiempo, y otro camino es tener a ambos representados simultáneamente en distintas partes de la organización (SZULANSKI; AMIN, 2001).

---

Desde la perspectiva integradora, autores como Johnson, Melin y Whittington (2003) ponen el énfasis en las actividades que desarrolla la organización para, a partir de ello, estudiar el proceso de formación de la estrategia. O sea, los autores proponen que la estrategia debe partir desde el nivel microorganizativo, desde el lugar donde las actividades ocurren, donde son generadas las actitudes, las relaciones y las acciones, señalando la importancia de centrarse en la tarea como unidad de análisis, en la organización y práctica del trabajo y en las actividades microorganizativas. Desde este nivel micro puede haber una ganancia, ya que con la competencia creciendo a ritmo importante, más personas y más frecuentemente están implicadas en la formación de la estrategia, la cual suele requerir mayor descentralización.

Así, queda claro que respuestas rápidas e innovadoras requerirán decisiones estratégicas descentralizadas en los niveles que tienen mayor relación con el producto o el servicio, o con su innovación, más cerca de los clientes y de los gerentes de línea que en definitiva son los que conocen lo que se hace (HAMEL; PRAHALAD, 1994).

El énfasis simultáneo en la integración del proceso descentralizado de formación de la estrategia y el proceso de planificación estratégica en entornos dinámicos, parece también resultar en una mejora del desempeño de la organización, según los estudios de Andersen (2004b, p. 1271).

Por tanto, los textos contemporáneos empiezan a presentar un enfoque integrador entre los dos temas: planificación y emergencia, reconociendo que iniciativas estratégicas importantes pueden emerger desde dentro de la organización. Con lo cual, estamos de acuerdo con los estudios de Andersen (2004 a, 2004b) cuando destaca que cabe investigar la interacción dinámica que existe entre la emergencia y la planificación. Esto representa un primer esfuerzo para concebir un proceso de formación de la estrategia basado en diferentes combinaciones de las capacidades integradoras de formación de la estrategia organizativa, siendo una de ellas la que emerge del nivel micro.

En esta misma línea destacamos el estudio de Elbanna (2006), que subraya que el proceso de formación de la estrategia debe ser integrador y contemplar un equilibrio, combinando la racionalidad y los aspectos más intuitivos, enfatizando el enfoque integrador entre los dos temas: planificación y emergencia, reconociendo que iniciativas estratégicas importantes pueden emerger desde dentro de la organización.

Nos inclinamos por establecer algunos conceptos importantes para esta investigación y lo hicimos a partir del trabajo de Andersen (2004b). Destacamos el concepto de *formación de estrategia descentralizada*, que

---

---

es una estructura de decisión que permite que importantes influencias estratégicas emerjan de los directivos que están en los niveles jerárquicos más bajos de la organización (*bottom-up influence*) (ANDERSEN, 2004b, p. 1274). Otro concepto que debemos destacar es el de la *planificación estratégica*, que considera la integración de la misión, objetivos, políticas y diferentes planos de acción para todos los niveles de la organización (*top-down influence*).

De esta forma, destacamos el concepto de *proceso integrador de formación de la estrategia* como aquel que pone un *énfasis simultáneo en el proceso de formación de la estrategia descentralizada y el proceso de planificación estratégica* (estrategia descentralizada y planificada a la vez) (ANDERSEN, 2004b, p. 1276).

Considerando la estrategia descentralizada, trabajos recientes ponen de manifiesto la importancia de la variable implicación en el proceso de formación de la estrategia y su efecto en la *performance* (COLLIER; FISHWICK; FLOYD, 2004; CURRIE; PROCTER, 2005) o la destacan indirectamente a través de la participación activa del *middle manager* en las actividades diarias de formación de la estrategia (CURRIE; PROCTER, 2005; JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003; ROULEAU, 2005, p. 1438). Además, pensamos que el modelo inductivo presentado por Regnér (2003, p. 78) o los papeles estratégicos del *middle manager* en la clasificación de Floyd y Lane (2000) asumen la existencia de un elevado grado de implicación del directivo medio (relacionada directamente con la estrategia emergente).

La estrategia planificada se centra en la dirección y el control, formando decisiones de manera deliberada, y la estrategia emergente se corresponde con un estilo de dirección abierto, flexible y con capacidad de respuesta, siendo principalmente aplicable en entornos inestables y complejos (MINTZBERG; WATERS, 1985, p. 271).

Sin embargo, para que estas dos vertientes de la estrategia se ajusten de manera coherente será necesario que esa emergencia y esa racionalidad estén integradas. *El paraguas que las integra es la visión*. Cuando hay una visión muy clara que es comunicada, cuando los objetivos, las metas, la misión está clara, y además el líder es capaz de comunicarla y transmitirla, entonces las iniciativas van todas en un mismo sentido, más o menos ordenado, y el proceso racional y planificado sigue también los mismos objetivos. Como consecuencia, hay una clara coordinación de los objetivos.

La variable *visión* no es abordada por muchos de los estudios que analizamos. Aunque esto sea así, nosotros decidimos situarla como importante e incluso imprescindible desde un punto de vista teórico, ya

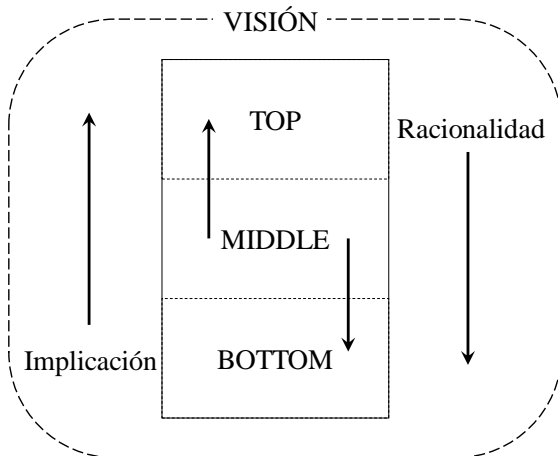
---

que sirve para orientar hacia la coherencia de objetivos (visión común). Podemos citar los trabajos de Hart (1992) en los que esta variable cobra relevancia y las aportaciones de Mintzberg y Waters (1985) al describir los procesos “ideológicos” y de “sombilla”. Por otro lado Hamel y Prahalad (1994) y Westley y Mintzberg (1989) son los primeros autores en hacer explícito ese concepto dentro del análisis de la formación de la estrategia, poniendo énfasis en el “propósito estratégico” y en el concepto de “arquitectura estratégica” (HAMEL; PRAHALAD, 1994).

Así pues, considerando de forma conjunta la estrategia planificada y la emergente, las variables racionalidad e implicación aparecen como las dos variables que caracterizan principalmente el proceso integrador de formación de la estrategia. Son las variables que nos permitirán averiguar y distinguir si el proceso de formación de la estrategia es un proceso fundamentalmente integrador, o más bien es un proceso racional y planificado o es un proceso emergente y demasiado intuitivo (ELBANNA, 2006, p. 3) y participativo y, por tanto, muy poco racional.

Así, una organización podrá desarrollar su proceso de formación de la estrategia, desde los niveles *bottom-up* (emergente), *top-down* (racional y planificado) o *middle-up-down* (integrada) o simultáneamente, cuando realice más específicamente trabajos profesionales, innovadores y complejos, éstos requerirán más implicación por parte de los que los desarrollan y también requerirán una proporción de racionalidad debido a la complejidad del entorno y necesidad de eficiencia para hacer frente a la competencia. Además, consideramos que la visión es una variable que envuelve la racionalidad y la implicación, indicando los caminos a seguir (Figura 1).

**Figura 1:** Proceso de formación de la estrategia: variables visión, racionalidad e implicación



---

## LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

Pasamos a analizar más detenidamente las distintas perspectivas del proceso de toma de decisiones (*top-down*, *middle-up-down* y *bottom-up*) que ponen el énfasis en el papel y la figura del directivo (NONAKA, 1988, 1994), y que están directamente relacionadas con los distintos procesos de formación de la estrategia analizados previamente, *centrándonos* en la perspectiva *middle-up-down* y en su papel clave en el proceso estratégico integrador.

### Perspectiva de Gestión *Top-Down*

En la década de los 60, cuando empiezan las investigaciones sobre el proceso de formación de la estrategia, el énfasis en la formación de la estrategia era *top-down*. La alta dirección era “responsable” de la estrategia de la organización. Los modelos estudiados y presentados eran, en general, modelos de planificación, racionales, y, cuya aplicación se desarrollaba en un sentido vertical, de arriba hacia abajo (ANSOFF, 1965, 1987, 1991a, 1991b; ANDREWS, 1971; HAMBRICK, 1981, 1987; HAMBRICK; MASON, 1984; ROBINSON; PEARCE II, 1988; CHILD, 1972, 1997, BETTIS; PRAHALAD, 1995).

El paradigma de la dirección estratégica fue introducido como un enfoque analítico racional para proveer a la dirección estratégica en sus acciones organizativas en un entorno cada vez más dinámico. Este enfoque, también considerado sinónimo de planificación estratégica, ha sido un tema dominante en la amplia literatura sobre la dirección estratégica (ANDERSEN, 2004b, p. 1273).

Los sistemas de planificación de los 70 y los 80 son altamente formalizados en términos de documentación, presentaciones formales, énfasis en técnicas y análisis cuantitativo, y en el papel central del planificador especialista (GRANT, 2003, p. 507). Esta visión ha tenido sus resultados positivos siempre que haya mayor estabilidad del entorno y donde los niveles de complejidad de los productos o servicios sean considerados bajos (MASON, 2007).

En la década de los 80 muchos trabajos se dedican a analizar la perspectiva y la influencia de la alta dirección en la performance de la organización (HAMBRICK, 1981, 1987; HAMBRICK; MASON, 1984; ROBINSON; PEARCE II, 1988).

En los trabajos de Hambrick (1981, 1987) y Hambrick y Mason (1984), observamos la preocupación de los autores en identificar las relaciones entre entorno, estrategia y poder de los equipos de la alta

---

dirección (HAMBRICK, 1981, p. 254). Los autores sugieren la necesidad del desarrollo de investigaciones en este campo.

Hambrick (1987, p. 89) analiza las cualidades (valores, aptitudes, habilidades, conocimiento, estilo cognitivo y comportamiento, entre otras) de los equipos de la alta dirección, considerando la calidad de estos equipos como base esencial para un proceso estratégico exitoso en la organización. El autor concluye que una sola persona no alcanza una estrategia de éxito en los negocios, sino que ello es resultado de todo el equipo de la alta dirección.

Robinson y Pearce II (1988) estudiaron simultáneamente el impacto de la estrategia intencionada (Mintzberg, 1978) y los procesos de planificación sobre la performance de las unidades de negocio, relacionando contenido y proceso estratégico. Los autores consideran que la estrategia intencionada se refiere a los patrones de comportamiento estratégico priorizados por la alta dirección; y entienden los procesos de planificación como los niveles básicos de sofisticación en las actividades organizativas diseñadas para derivar o facilitar la implementación de las estrategias intencionadas (ROBINSON; PEARCE II, 1988, p. 43). Estos autores encuentran, como principal resultado de su investigación empírica, que las empresas con un proceso de planificación estratégico alto (importante) o moderadamente alto (proceso) y un patrón consistente de comportamiento estratégico (contenido) tendrán mejores resultados. Además, las empresas con un patrón consistente de comportamiento estratégico moderadamente importante que se ajusten a un proceso de planificación estratégica altamente sofisticado, también estarán entre las empresas con mejores resultados (ROBINSON; PEARCE II, 1988, p. 57).

Algunos autores (MILLER; WILSON; HICKSON, 2004), todavía continúan considerando la necesidad de planificación y racionalidad como elementos esenciales, ya que aportan [cierta] cierto orden y continuidad a la estrategia, en la mezcla con otros elementos más flexibles y creativos a la hora de formar la estrategia de la organización; así que, en cierta medida, esta perspectiva todavía está presente en la vida y en el estudio de la organización.

### **Perspectiva de Gestión *Bottom-Up***

Mientras que las investigaciones en el campo de la estrategia aparecen fundamentalmente enfocadas a los modelos de toma de decisiones *top-down*, basados en la prescripción y deducción, otra perspectiva teórica ha emergido en la literatura. La visión “emergente”, en contraste con la visión “deliberada”, surge como una perspectiva alternativa en la

---

---

formación de la estrategia (BOWER, 1970; MINTZBERG; WATERS, 1985; BURGELMAN, 1983a, 1983b, 1991, 1994, 1996, 2002; MARIOTTO, 2003; MASON, 2007).

La visión emergente, sin embargo, no pretende imponer que la alta dirección no está en el control de las decisiones estratégicas de la empresa, sino que defiende la noción de que la alta dirección debe mantener la autoridad en la toma de decisiones estratégicas, pero debe estar abierta, receptiva, y contestar a las nuevas informaciones que pueden surgir de los otros actores de la organización (MINTZBERG; WATERS, 1985, p. 271), los cuales piensan y actúan y deben ser reconocidos dentro del proceso de toma de decisiones porque sus iniciativas tienen consecuencias estratégicas (FLOYD; WOOLDRIDGE, 2000).

Burgelman (1983a), así como Mintzberg (1978), también aceptan que el proceso de toma de decisiones no es una función estrictamente de la alta dirección. Los autores sugieren que los altos directivos deben buscar coordinar el proceso de formación de la estrategia, determinando “qué” dirección estratégica debe adoptar la empresa, facilitando la participación de los trabajadores en el proceso, en lugar de que el directivo sea el único arquitecto de la formulación de la estrategia (BURGELMAN, 1983a, 1983b, 1991, 1994, 1996).

Burgelman (1991, 1994, 1996, 2002) analiza la estrategia emergente a través de un estudio longitudinal comparativo, donde estudia un largo periodo de éxito y las consecuencias del mismo para el proceso de formación de la estrategia de la empresa. Más específicamente, busca clarificar el papel del CEO en la creación del proceso de formación de la estrategia que conduzca hacia una coevolución interna y a averiguar cuales son las implicaciones para la adaptación de la organización (BURGELMAN, 2002, p. 326). En los estudios de Burgelman (1994) encuentra que la formación efectiva de la estrategia está relacionada con la creación de un entorno en el cual el directivo medio toma las decisiones estratégicas en el sentido clásico y que el papel del alto directivo debe ser el de reconocer las transacciones más que iniciarlas. Estos hallazgos fueron consistentes con el modelo ecológico interno de formación de la estrategia, el cual fue conceptualizado en términos de proceso estratégico autónomo e inducido (BURGELMAN, 1991).

El proceso estratégico autónomo utiliza las iniciativas que emergen a través de la exploración de actividades fuera de la estrategia corriente, y que provee la base para entrar en nuevos entornos de producto-mercado (BURGELMAN, 2002, p. 327).

---

Además, la perspectiva *bottom-up*, considerada emprendedora, democrática, con estructura jerárquica horizontal, basada en las personas y en el conocimiento tácito (BURGELMAN, 1983a, 1991, 1994, 1996, 2002), ha sido requerida para contestar a la complejidad [(definida como la diversidad o heterogeneidad del entorno y sus sub-factores socio-políticos, tecnológicos, clientes y suministradores) (LANE; MAXFIELD, 1996; CHAKRAVARTHY, 1997) y, por otro lado, a la turbulencia del entorno (definida como dinamismo en el entorno, envolviendo rápido e inesperado cambio en las sub-dimensiones del entorno) (MASON, 2007).

Mason (2007, p. 14) corrobora que la gestión, en un entorno complejo y turbulento debe ser orgánica, con el directivo creando un entorno interno que conduzca hacia la co-evolución. El proceso de toma de decisiones debe ser descentralizado, el aprendizaje y la experimentación deben ser facilitados y animados. La dirección debe proveer la información para dar apoyo a este enfoque y el control debe ser ejercido por el grupo mismo.

En otras palabras, la formación de la estrategia en un entorno de complejidad y turbulencia debe ser enfocada de forma diferente. La estrategia de la organización debe tener una visión o identidad y un proceso de formación de la estrategia emergente o *bottom-up* envolviendo todo el *staff*, un equilibrio entre estructura y cambio rápido a través de flexibilidad y rápida adaptabilidad, y una iniciación al cambio más que reacción a los cambios del entorno; a todo lo cual el autor llama “formación de la estrategia emergente” (MASON, 2007, p. 16).

Así, destacamos que es en el nivel operativo (o también en la relación con el mercado) donde las cosas realmente se operacionalizan (ocurren), y es allí donde se encuentra la mejor información para proporcionar las mejores decisiones. Los empleados de línea y los directivos de primera línea (nivel *bottom*) están inmersos en los detalles del día a día de las tecnologías, productos o mercados específicos. Como consecuencia, nadie es más experto ni conoce la realidad de la organización como ellos (NONAKA, 1994, p. 30).

En resumen, el centro de análisis en la formación de la estrategia ha cambiado considerablemente en las últimas cuatro décadas. Mientras la mayoría de las investigaciones en este período se han concentrado en el análisis de la formación de la estrategia como un proceso deliberado, organizado por la alta dirección, una visión emergente de la formación de la estrategia en los distintos niveles de la organización ha ganado crédito también.

Los conceptos de estrategia emergente a veces pueden ser ambiguos y asumir distintas perspectivas siguiendo a los diferentes

---

autores estudiados hasta aquí. Así se destaca la tipología desarrollada por Mariotto (2003, p. 89) que presenta una evolución de los conceptos de estrategia emergente hacia un modelo conceptual que describe un proceso que combina la intención y la emergencia estratégica.

En el modelo, este proceso es compuesto de dos subprocesos que evolucionan paralelamente en la organización. A partir de los objetivos generales y de la visión parten, por un lado, los elementos de la planificación estratégica, que van desde la evaluación del mercado, pasando por la estrategia intencionada con acciones planeadas y resultados reales proporcionando el aprendizaje estratégico (ejerciendo controles diagnósticos); y por otro lado, la creación continua de la estrategia, con elementos que van desde la interacción con el mercado, las acciones no planificadas y resultados reales que llevan a la estrategia emergente, produciendo aprendizaje estratégico que puede incluso cambiar la estrategia intencionada. En el proceso de formación continuada de la estrategia los controles son interactivos.

Para Mariotto (2003, p. 90):

lo importante es saber cómo operan los dos subprocesos – planificación estratégica y formación continua de la estrategia – dentro de la misma organización, y saber cómo superponer la planificación estratégica en una estructura proyectada hacia la formación continua de la estrategia, o vice-versa.

En realidad, los estudios sobre dirección estratégica han aceptado gradualmente la noción de que los actores organizativos, en todos los niveles, contribuyen al proceso de formación de la estrategia (BURGELMAN, 1994; FLOYD; WOOLDRIDGE, 2000).

Sin embargo, *cómo ocurre exactamente ese proceso* es difícil de conocer y existirán variantes según los casos. Una vía importante para explorar cómo se desarrolla el proceso estratégico, a partir de la participación de los diferentes niveles organizativos es estudiar el papel *middle-up-down* de los directivos medios. Su papel como intermediario y facilitador, sin destacar el papel emprendedor, explica cómo las actividades y la toma de decisiones se pueden desarrollar y conducir a la organización a mejores resultados, lo cual se apoya tanto en la noción de Mintzberg (1978) de la emergencia estratégica como en la concepción de Burgelman (1983a) de comportamiento estratégico autónomo, que sugieren que el directivo medio ejecuta un papel clave en el proceso de toma de decisiones estratégicas en la organización.

---

---

## Perspectiva de Gestión *Middle-Up-Down*

Las perspectivas *top-down*, autocráticas, altamente jerarquizadas, con conocimiento explícito y centradas en las decisiones desde arriba (ANDREWS, 1971; HAMBRICK, 1981, 1987; HAMBRICK; MASON, 1984) y *bottom-up*, emprendedora, democrática, con estructura jerárquica horizontal, basada en las personas y en el conocimiento tácito (BURGELMAN, 1983a, 1983b, 1991, 1994, 1996, 2002), aclaran y dan paso a una tercera perspectiva: la *middle-up-down*, con directivos medios coordinadores, jerarquías basadas en sucursales y grupos orientados por empleados emprendedores, y con énfasis, simultáneamente, en el conocimiento explícito y tácito, en una visión y objetivos comunes que orienta la actividad, y en la libertad para desarrollar esa actividad (NONAKA, 1988, 1994, HAMEL; PRAHALAD, 1994; FLOYD; WOOLDRIDGE, 1992, 1994, 1997, 2000).

Así, a partir de los estudios de Burgelman (1983, 1994, 1996); Nonaka (1988, 1994); Floyd y Wooldridge (1992, 1994, 1997, 2000); Wooldridge; Floyd (1990); Floyd y Lane (2000); Currie y Procter (2005) y Rouleau (2005) que argumenta que el desempeño está fuertemente influido por lo que ocurre en el nivel medio de la organización, pasamos a analizar la contribución e influencia del directivo medio en el proceso de formación de la estrategia. Dedicamos especial atención a esta perspectiva porque consideramos que el directivo medio es el facilitador o hace de puente entre las dos perspectivas que hemos analizado anteriormente.

En lo que se refiere al directivo medio, su papel es importante tanto en el modelo *top down*, como en el *bottom up*, como en el *middle-up-down*; sin embargo, es en el *middle-up-down* donde, por sus propias características de necesidad de ajustes e integración de flujos continuos de información que cobran importancia relevante, es necesaria y fundamental su actuación. En los otros casos (*top-down* y *bottom-up*) actúa como transmisor de información, es importante, pero no actúa de forma tan absolutamente clave. En el proceso integrador es donde el papel del *middle manager* cobra especial relevancia, es indispensable.

En este mismo sentido, el trabajo del *middle manager* se sitúa en medio de un proceso de formación de la estrategia donde también pueden tener relevancia el proceso *top-down* de racionalidad y conocimiento explícito (planificación) y el proceso emergente *bottom-up* que aporta conocimiento tácito, intuición y *know-how*, de modo que los directivos medios puedan trabajar facilitando el encaje entre la visión de los directivos y el plan, por una parte, y la emergencia de conocimiento tácito

---

---

que se produce en los niveles próximos a las operaciones o en I+D, por otra parte. Esto no excluye el hecho de que los directivos medios, cuando están al mando de unidades organizativas o en otras circunstancias favorables, desempeñen también papeles de *entrepreneur*.

Burgelman (1983a) propone un modelo de comportamiento estratégico inducido, relacionado con procesos de formación de la estrategia de carácter analítico y planificado; sin embargo, también propone el otro extremo, el comportamiento estratégico autónomo. El primero, directamente relacionado con procesos de formación de la estrategia analíticos y planificados y el segundo, con un proceso creativo y emergente. La utilización de estos modelos sirve para plantear el proceso ideal, resultante de la mezcla de los dos, proponiendo que la creación de la estrategia ocurre en ambos sentidos, de arriba hacia abajo y al revés, correspondiéndose al directivo medio el apoyo y desarrollo de este proceso.

Nonaka (1994, p. 29-30) en la comparación de los tres modelos de gestión, pone énfasis en el modelo *middle-up-down* como un modelo apropiado para promover la eficiente creación de conocimiento en las empresas. El modelo está basado en el principio del caos creativo, redundancia y variedad, y considera a todos los miembros de la organización importantes, en relaciones horizontales o verticales. Una característica del modelo con respecto a la creación de conocimiento es el logro de relaciones cooperativas entre el alto, medio, y bajo nivel directivo. Sin embargo, esto no significa que no haya diferenciación entre los papeles y responsabilidades en este estilo de dirección. En este modelo, los altos directivos promueven la visión o dan forma a la “intención organizativa” y al plazo para su cumplimiento, y los directivos medios traducen esta “visión” para los demás grupos directivos o para los demás grupos de trabajo.

En el modelo *middle-up-down* propuesto por Nonaka (1994, p. 31), el papel de la alta dirección es articular la “sombrija conceptual” de la organización (los grandes conceptos expresados en términos muy amplios y abstractos), identificando las características comunes que integran actividades o negocios aparentemente dispares y proporcionando los patrones que deben ser seguidos. Además, la alta dirección debe, aquí, limpiar el camino de obstáculos y preparar el suelo para los equipos auto-organizados guiados por los directivos medios.

La variable implicación, la más importante quizá para relacionar el proceso de formación de la estrategia con la mejora en el desempeño empresarial, es utilizada por Wooldridge y Floyd (1990). El grado de implicación de los directivos medios, además de influir en el proceso de

---

---

formación de la estrategia, puede mejorar la implementación de la misma, ya sea cambiando la visión que la alta dirección posee sobre circunstancias organizativas específicas o ampliando el número de alternativas estratégicas a considerar. Así, los autores encuentran que la implicación del nivel medio está asociada con niveles superiores de performance. En este sentido, sugieren que los efectos en la *performance* pueden servir de aliciente para mejorar las habilidades en el proceso de toma de decisiones.

Las tipologías de Floyd y Wooldridge (1992, 1994, 1997) sostienen la idea de que los directivos medios pueden participar y participan activamente en el pensamiento y en la formación de la estrategia. Sus estudios están divididos en dos dimensiones: una que describe la dirección de la influencia ejercida por el directivo medio (arriba o abajo), y la otra que evalúa la extensión con la cual esta influencia puede alterar la estrategia de la organización. Por ejemplo, los directivos medios pueden actuar o contribuir en la coordinación de ideas divergentes y sostener una orientación coherente y, así tener una influencia integradora en relación con la estrategia de la organización.

Así, Floyd y Wooldridge (1992, p. 154) clasifican la contribución cognitiva y la acción del directivo medio en cuatro tipos de implicación, y destacan que el énfasis puesto en cada uno de esos papeles constituye la naturaleza de la implicación del directivo medio en el proceso estratégico. Los *papeles de defensor de alternativas y sintetizador de información* representan formas de implicación hacia arriba, mientras que el papel de *facilitador* y de *implementador de la estrategia deliberada* son formas de implicación hacia abajo.

Para Floyd y Lane (2000, p. 159), en la toma de decisiones los altos directivos ejercen el papel estratégico de *ratificar* (presentan el comportamiento de articular las intenciones estratégicas, controlar, aprobar y sostener); *reconocer* (reconocer el potencial estratégico, establecer directrices estratégicas, fortalecer y facilitar) y *dirigir* (planificar, aportar recursos y mandar). Los directivos medios comunican y transmiten la información entre el nivel operativo y la alta dirección, ejerciendo el papel de *defensor* (guiar y promover, defender, presentar alternativas a la alta dirección), *sintetizador* (categorizar ideas, vender estas ideas a la alta dirección, combinar y aplicar la información, sintetizar), *facilitador* (promover la adaptación y proteger las actividades, compartir información, guiar la adaptación, facilitar el aprendizaje), e *implementador* (implementar, revisar y ajustar, motivar e inspirar como un entrenador).

---

El directivo medio, para interactuar con el nivel *top*, debe entender los objetivos de la organización y su estrategia competitiva, así como el contexto político en el cual ésta se desarrolla. Así, la complejidad de informaciones y el número de interacciones potenciales, son mayores para el directivo medio que para los demás niveles de dirección. Se espera que el directivo medio haga la mediación entre los dos niveles (FLOYD; LANE, 2000, p. 164).

En este sentido, Currie y Procter (2005) argumentan que el desempeño organizativo está fuertemente influido por lo que ocurre en el nivel medio de la organización. Sus estudios ilustran que existen factores limitadores para un papel más estratégico por parte de los directivos medios asociados al contexto burocrático profesional.

Por otro lado, Rouleau (2005) analiza cómo los directivos medios interpretan (*sensemaking*) e influyen (*sensegiving*) en los resultados de la organización, basándose en las informaciones contenidas en la estrategia y a través de las *rutinas* y *conversaciones* relacionadas con la implementación de la estrategia. Además, muestra cómo los directivos medios contribuyen a la renovación de los lazos con los *stakeholders*, principalmente los clientes, apoyándose en su conocimiento tácito. Considera que las rutinas y conversaciones son formas básicas del día a día de la vida de la organización y a pesar de la naturaleza cotidiana que conllevan, ellas enlazan de forma relevante el nivel micro y macro organizativo ofreciendo una aportación muy importante a la hora de examinar la formación de la estrategia.

Cabe aclarar que el papel que el *middle manager* ejercerá dependerá en buena medida del espacio que le quepa en la organización (más o menos centralizada) y en el factor cognitivo (FLOYD; WOOLDRIDGE, 1992) que conlleva. Con esta revisión no queremos pasar una visión romántica que el *middle manager* es el que resuelva todos los problemas de la organización pero sí el responsable por grande parte del éxito alcanzado cuando ejerce el papel articulador en un proceso integrador de formación de la estrategia como ya hemos dicho.

### **Análisis del Proceso de Formación de la Estrategia y la Contribución del *Middle Management***

La literatura muestra que las personas o las organizaciones adoptan diferentes posturas en el proceso de formación de la estrategia (MINTZBERG; WATERS, 1985). La definición clara de los papeles que cada uno juega y la valoración de qué cada uno puede aportar, proporciona el punto importante para la elaboración de un modelo

---

---

integrador en ese proceso. De todas las formas las buenas estrategias pueden ser formadas y reveladas a través de la experimentación y observación de las acciones organizativas, más que a través de la conducción de análisis formales de fortalezas y oportunidades (MINTZBERG; ASLSTRAND; LAMPEL, 1998).

Por tanto, subrayamos la perspectiva *middle-up-down* y su importancia en el proceso de formación de la estrategia. En este sentido, debemos destacar la figura del directivo medio como el articulador de este proceso. Si bien el directivo medio juega un papel importante sea cual sea el proceso de formación de la estrategia, sin embargo, cuando el proceso se define como integrador el papel del directivo medio se convierte en una pieza clave del éxito de este proceso.

Partiendo de la conjugación de estas ideas planteamos dos proposiciones de estudio para futura verificación empírica:

**P1:** Los directivos medios comunican la información entre el nivel operativo y la alta dirección, ejerciendo el papel articulador de defensor de alternativas, sintetizador de información, facilitador de las ideas de la alta dirección e implementador de la estrategia deliberada, caracterizando un proceso integrador de formación de la estrategia.

**P2:** Un proceso integrador de formación de la estrategia es más eficiente cuando adopta la perspectiva *middle-up-down* de toma de decisiones.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

En cuanto a la forma de desarrollo del estudio, este se caracteriza como un ensayo teórico, tras la revisión de los diferentes conceptos y teorías con el objetivo de encontrar la mejor respuesta a la cuestión de investigación planteada (WHETTEN, 2003).

El ensayo teórico como método de investigación es un estudio que se realiza de forma dialéctica en el momento de su construcción. Con características de subjetividad, encierra reflexiones a cerca de las relaciones entre forma y contenido, apariencia y esencia entre otros aspectos (COHN, 1986).

Según Meneghetti (2009) más específicamente en los estudios del área de administración, el ensayo se presenta como recurso que amplía la interdisciplinaridad y promueve contribución de saberes en forma de relación intrínseca, en un área en que impera la objetividad en la producción del conocimiento. El aporte de revisión de la literatura, también de carácter cualitativo e interpretativo, se presenta como alternativa interpretativa de los investigadores. Sin embargo, es válido

para una primera discusión, debiendo ser retomado y profundizado en investigaciones futuras.

El método adoptado consistió en una revisión bibliográfica de artículos seminales en revistas científicas y libros en el área de administración relacionados con las distintas perspectivas de toma de decisiones en el proceso de formación de la estrategia y el papel del *middle management* en este proceso.

## CONSIDERACIONES FINALES: LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La búsqueda por una línea coherente de estudios sobre el proceso de formación de la estrategia, por la mejor forma de gestión o la que produzca mejores resultados es la preocupación constante de estudiosos e teóricos de administración y del campo de la estrategia, más específicamente, por esto abordamos el estudio de la estrategia desde una perspectiva integradora, considerando los distintos niveles de toma de decisión, poniendo énfasis en los detalles del proceso y en la importancia de las prácticas de las actividades desarrolladas en la organización, y en cómo todo esto está relacionado con la estrategia y con los resultados organizativos, caracterizando el proceso integrador de formación de la estrategia.

Más detalladamente identificamos que el cambio y el dinamismo creciente del entorno han hecho que la perspectiva *top-down* evolucione y la formación de la estrategia requiriese la implicación de todos los niveles jerárquicos organizativos: el *bottom-up* – como una perspectiva microorganizativa de lo que ocurre en la organización poniendo el énfasis en el proceso y en el *middle-up-down*, donde algunos estudios han investigado la emergencia estratégica a partir del papel de los directivos medios y de su implicación en el proceso estratégico (FLOYD; WOOLDRIDGE, 2000; FLOYD; LANE, 2000; NONAKA, 1988; BALOGUN, 2003).

Las limitaciones relacionadas con la investigación bibliográfica se refieren principalmente con el hecho que el trabajo es de corte teórico y por tanto carece de contrastación empírica, o sea, no hacemos comprobaciones. Por otro lado, el universo teórico en el campo de la estrategia presenta una tendencia al infinito, principalmente con el creciente número de publicaciones, trayendo más dificultades que propiamente facilidades a la hora de acotar y buscar el que realmente hay

---

de serio e importante para el estudio delimitado, caracterizándose en una gran limitación a las investigaciones.

Sin embargo, el verdadero valor de un estudio teórico es su capacidad de expresar el montante de estudios ya realizados sobre determinado tema, abriendo nuevas avenidas para futuros estudios que cubran las lagunas existentes.

Así, las líneas de investigaciones futuras a partir de lo expuesto en este trabajo son, en primer lugar, refinar y mejorar el marco teórico propuesto, profundizando en la integración de las teorías aquí utilizadas. En segundo lugar, establecer proposiciones refutables y contrastar empíricamente las cuestiones más importantes, tales como a las que hicimos referencia, profundizando en la relación entre el proceso integrador de formación de la estrategia y el papel del *middle manager* en este proceso, inicialmente a través de estudios cualitativos y posteriormente a través de una investigación cuantitativa, implicando a un número mayor de empresas en la muestra.

Otra línea futura de investigación sería la de hacer un estudio longitudinal para analizar la evolución del proceso de formación de la estrategia en determinada organización. Además, siguiendo a los estudios revisados aquí, entendemos que hace falta relacionar las variables estudiadas (visión, racionalidad e implicación) con las variables de resultados financieros de la organización (HART; BANBURY, 1994).

Por otro lado, apuntamos la importancia de un estudio de carácter institucional, enfocando la construcción social (teoría institucional) en el proceso integrador de formación de la estrategia, pues el proceso de formación de la estrategia, además de sus características formales, presenta aspectos subjetivos importantes como la iniciativa, intuición e intencionalidad, variables de difícil medición y que conforman ese proceso de construcción social.

Finalmente, esperamos que los hallazgos y las sugerencias presentadas en este trabajo sirvan de estímulo para otras investigaciones en nivel teórico y empírico y puedan contribuir para ampliar la visión de estudiantes, investigadores, y empresarios de administración, en la comprensión de la importancia de tener claro el proceso integrador de formación de la estrategia, el proceso *middle-up-down* de toma de decisiones y cómo todo se da en la práctica de la organización.

## REFERENCIAS

ANDERSEN, T. J. Strategic planning, autonomous actions and corporate performance. *Long Range Planning*, v. 33, n. 2, p. 184-200, 2000.

ANDERSEN, T. J. Integrating the strategy formation process: An international perspective. *European Management Journal*, v. 22, n. 3, p. 263-272, 2004a.

ANDERSEN, T. J. Integrating decentralized strategy making and strategic planning processes in dynamic environments. *Journal of Management Studies*, v. 41, n. 8, p. 1271-99, 2004b.

ANDREWS, K. R. *The concept of corporate strategy*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1971.

ANSOFF, I. *Corporate strategy*, New York: McGraw-Hill, 1965.

ANSOFF, I. The emerging paradigm of strategic behavior, *Strategic Management Journal*, v. 8, n. 1, p. 501-15, 1987.

ANSOFF, I. Strategic management in a historical perspective. *International Review of Strategic Management*, v. 2, n. 1, p. 3-69, 1991a.

ANSOFF, I. Critique of Henry Mintzberg's 'The design school: reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic Management Journal*, v. 12, n. 6, p. 449-61, 1991b.

BALOGUN, J. From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries, *British Journal of Management*, v. 14, n. 1, p. 69-83, 2003.

BARNARD, C. *The functions of executives*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938.

BETTIS, R. A.; PRAHALAD, C. K. The dominant logic: retrospective and extension. *Strategic Management Journal*, v. 16, n. 1, p. 5-14, 1995.

BOWER, J. L. *Managing the resource allocation process*. Boston, MA: Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1970.

BURGELMAN, R. A. A model of the interaction of strategic behaviour, corporate context, and the concept of strategy. *Academy of Management Review*, v. 8, n.1, p. 61-70, 1983a.

BURGELMAN, R. A. A process model of internal corporate venturing in the diversified major firm. *Administrative Science Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 223-244, 1983b.

---

---

BURGELMAN, R. A. Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: theory and field research. *Organization Science*, v. 2, n. 3, p. 239-62, 1991.

BURGELMAN, R. A. Fading memories: a process theory of strategic business exit in dynamic environments. *Administrative Science Quarterly*, v. 39, n. 1, p. 24-56, 1994.

BURGELMAN, R. A. A process model of strategy business exit: implications of an evolutionary perspective on strategy. *Strategic Management Journal*, v. 17, Special Issue, p. 193-214, 1996.

BURGELMAN, R. A. strategy as a vector and the inertia of co-evolutionary lock-in. *Administrative Science Quarterly*, v. 47, n. 2, p. 325-57, 2002.

CHAKRAVARTHY, B. A new strategy framework for coping with turbulence. *Sloan Management Review*, v. 38, n. 2, p. 69-82, 1997.

CHANDLER, A. D. *Strategy and structure: chapters in the history of industrial enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

CHILD, J. Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, v. 6, n. 1, p. 1-22, 1972.

CHILD, J. Strategic choice in the analysis of action, structure, organizations and environment: retrospect and prospect. *Organizational Studies*, v. 18, n. 1, p. 43-76, 1997.

COHN, G. (org). *Grandes Cientistas Sociais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

COLLIER, N.; FISHWICK, F.; FLOYD, S. W. Managerial involvement and perceptions of strategy process. *Long Range Planning*, v. 37, n. 1, p. 67-83, 2004.

CURRIE, G.; PROCTER, S. J. The antecedents of middle managers' strategic contribution: The case of a professional bureaucracy. *Journal of Management Studies*, v. 42, n. 7, p. 1325-56, 2005.

ELBANNA, S. Strategic decision-making: Process perspectives. *International Journal of Management Review*, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2006.

FARJOUN, M. Towards an organic perspective on strategy. *Strategic Management Journal*, v. 23, n. 7, p. 561-594, 2002.

FLOYD, S. W.; LANE, P. J. Strategizing throughout the organization: Managing role conflict in strategic renewal. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 154-77, 2000.

FLOYD, S. W.; WOOLDRIDGE, B. Middle management involvement in strategy and its association with strategic type: A research note. *Strategic Management Journal*, v. 13, n. 1, p. 153-67, 1992.

FLOYD, S. W.; WOOLDRIDGE, B. Dinosaurs or dynamos? recognizing middle management's strategic role. *Academy of Management Executive*, v. 8, n. 4, p. 47-57, 1994.

FLOYD, S. W.; WOOLDRIDGE, B. Middle management's strategic influence and organizational performance. *Journal of Management Studies*, v. 34, n. 3, p. 465-85, 1997.

FLOYD, S. W.; WOOLDRIDGE, B. *Building strategy from the middle: reconceptualizing strategy process*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

GOLL, I.; RASHEED, A. M. A. Rational decision-making and firm performance: The moderating role of environment. *Strategic Management Journal*, v. 18, n. 7, p. 583-591, 1997.

GRANT, R. M. Strategic planning in a turbulent environment: evidence from the oil majors. *Strategic Management Journal*, v. 24, n. 6, p. 491-517, 2003.

HAMBRICK, D. C. Environment, strategy and power within top management teams. *Administrative Science Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 253-76, 1981.

HAMBRICK, D. C. The top management team: key to strategic success. *California Management Review*, v. 30, n. 1, p. 88-108, 1987.

HAMBRICK D. C.; MASON, P. A. Upper Echelons: The organizations as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, v. 9, n. 2, p. 193-206, 1984.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. Competing for the future. *Harvard Business Review*, v. 72, n. 4, p. 122-128, 1994.

HART, S. L. An integrative framework for strategy-making processes. *Academy of Management Review*, v. 17, n. 2, p. 327-351, 1992.

HART, S. L.; BANBURY, C. How strategy-making processes can make a difference. *Strategic Management Journal*, v. 15, n. 4, p. 251-269, 1994.

---

---

HENDERSON, R.; MITCHELL, W. The Interactions of organizational and competitive influences on strategy and performance. *Strategic Management Journal*, v. 18, n. 1, p. 5-13, 1997.

HOFER, C. W.; SCHENDEL, D. *Strategy formulation analytical concepts*, St. Paul, MN: West Publishing, 1978.

JOHNSON, G.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. Micro strategy and strategizing: Towards an activity-based view. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 1, p. 03-22, 2003.

LANE, D.; MAXFIELD, R. Strategy under complexity: fostering generative relationships. *Long Range Planning*, v. 29, n. 2, p. 215-31, 1996.

MARCH, J.; SIMON, H. *Organizations*, New York: Wiley, 1958.

MARIOTTO, F. L. Mobilizando estratégias emergentes. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 78-93, 2003.

MASON, R. B. The external environment's effect on management and strategy: a complexity theory approach. *Management decision*, v.45, n. 1, p. 10-28, 2007.

MENEGHETTI, F. K. O que é um Ensaio-Teórico? In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anpad, 2009.

MILLER, S.; WILSON, D.; HICKSON, D. Beyond planning strategies for successfully implementing strategic decisions. *Long Range Planning*, v. 37, n. 4, p. 201-218, 2004.

MINTZBERG, H. Strategy-making in three modes. *California Management Review*, v. 16, n. 2, p. 44-53, 1973.

MINTZBERG, H. Patterns in strategic formation. *Management Science*, v. 24, n. 9, p. 934-49, 1978.

MINTZBERG, H. The design school: reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic Management Journal*, v. 11, n. 3, p. 171-195, 1990.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *The strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press, 1998.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J. Reflecting on the strategy process. *Sloan Management Review*, v. 40, n. 3, p. 21-30, 1999.

---

MINTZBERG, H.; WATERS, J. A. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, v. 6, n. 3, p. 257-272, 1985.

NONAKA, I. Toward middle-up-down management: accelerating information creation. *Sloan Management Review*, v. 29, n. 3, p. 9-18, 1988.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organizational Science*, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

PETTIGREW, A. M. The character and significance of strategy process research. *Strategic Management Journal*, v. 13, Special Issue, p. 5-16, 1992.

PORTER, M. *Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors*. New York: Free Press, 1980.

QUINN, J. B. Strategic change: logical incrementalism, *Sloan Management Review*, v. 20, n. 1, p. 7-21, 1978.

REGNÉR, P. Strategy creation in the periphery: inductive versus deductive strategy making. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 1, p. 57-82, 2003.

ROBINSON, R. B. JR.; PEARCE II, J. A. Planned patterns of strategic behavior and their relationship to business-unit performance. *Strategic Management Journal*, v. 9, n. 1, p. 43-60, 1988.

ROULEAU, L. Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: how middle managers interpret and sell change every day. *Journal of Management Studies*, v. 42, n. 7, p. 1413-41, 2005.

SCHENDEL, D. Introduction to 'competitive organizational behavior: toward an organizationally-based theory of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, v. 15, n. 8, p. 1-4, 1994.

SZULANSKI, G.; AMIN, K. Learning to make strategy: balancing discipline and imagination. *Long Range Planning*, v. 34, n. 5, p. 537-556, 2001.

WESTLEY, F.; MINTZBERG, H. Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, v. 10, Special Issue, p. 17-32, 1989.

WHETTEN, D. A. O que constitui uma contribuição teórica? *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 3, p. 69-73, 2003.

---

WOOLDRIDGE, B.; FLOYD, S. The strategy process, middle management involvement, and organizational performance. *Strategic Management Journal*, v. 11, n. 3, p. 231-241, 1990.

#### **DADOS DOS AUTORES**

**ROSALIA ALDRACI BARBOSA LAVARDA** (rlavarda@furb.br)

Doutora em Administração de Empresas

Instituição de vinculação: Universidade Regional de Blumenau

Blumenau/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Estratégia, Organizações e Estudo Qualitativo.

**MARIA TERESA CANET-GINER** (teresa.canet@uv.es)

Doutora em Administração de Empresas

Instituição de vinculação: Universitat de València

Valência – Espanha

Áreas de interesse em pesquisa: Estratégia e Desenho Organizacional.

**Recebido em:** 17/11/2009 • **Aprovado em:** 14/05/2010



---

## CASOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

---

### LÍDER INTERNACIONAL DO MERCADO DE LUXO: O CASO LOUIS VUITTON

#### *LOUIS VUITTON: THE MANAGEMENT STRATEGIE IN THE WORLD OF LUXURY*

---

**YÁKARA VASCONCELOS PEREIRA LEITE** (*yakarav@hotmail.com*)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

**SÁVIO DELANO VASCONCELOS PEREIRA**

INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO

**ELISABETE STRADIOTTO SIQUEIRA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

### **INTRODUÇÃO**

Em tempos de crise internacional as empresas buscam atrair consumidores adotando algumas estratégias para garantir a sobrevivência. Muitas vezes, no âmbito do marketing, a liquidação de produtos via promoção de preços baixos é uma das ações implantadas, até mesmo pelas organizações que atuam no segmento da moda. No entanto, diferentemente dessa “onda” de oferecer descontos, a Louis Vuitton segue a estratégia de não baixar os preços, mas a de explorar mercados emergentes como Brasil, Rússia, Índia e China, o denominado bloco BRIC.

A consultoria Bain & Company demonstrou, por meio de uma pesquisa, que o mercado de luxo nos países que compõem o Bric, mesmo passando pela conjuntura atual de crise econômica, deve crescer em média, 25% nos próximos cinco anos. “O mercado brasileiro, com faturamento estimado hoje em 1,6 bilhões de dólares ao ano, é o que deve registrar o maior aumento nesse período: cerca de 35%” (MEYER, 2008).

Esse é apenas um exemplo do direcionamento que a Louis Vuitton vem tomando para se desenvolver no mercado de luxo internacional. Como a dinâmica do ambiente externo pode dificultar a atuação empresarial das organizações, algumas delas, buscando sobreviver e se posicionar, procuram identificar as oportunidades de negócios para utilizar as estratégias empresariais de modo adequado. Neste estudo de caso para ensino serão discutidas algumas questões a respeito da trajetória da Louis Vuitton nesse sentido. Assim, o leitor será conduzido a refletir

---

sobre aspectos da gestão estratégica realizada pela empresa ao longo dos mais de 150 anos de trajetória.

## HISTÓRICO DA LOUIS VUITTON

Os produtos da Louis Vuitton são fabricados para atingir um grupo seletivo de consumidores, sendo a diferenciação, a marca registrada da empresa. Símbolo de luxo, a sua história iniciou-se com o trabalho de Louis Vuitton, o fundador da empresa. Para ilustrar o desenvolvimento da organização, o quadro 1 apresenta sucintamente, os principais eventos ocorridos ao longo do tempo, os quais serão posteriormente descritos.

**Quadro 1:** A trajetória da marca Louis Vuitton - de fornecedora de malas e baús dos reis da França a potência do mercado de produtos de luxo

Ano	Principais eventos
1854	Louis Vuitton fabrica as primeiras malas para a imperatriz Eugénie, esposa do imperador Napoleão III, da França.
1896	Georges Vuitton, filho do fundador, cria um monograma com as iniciais LV cercadas por losangos, estrelas e cores, em uma tentativa de dificultar falsificações.
1945	Com a Segunda Guerra, a família Vuitton se divide. Parte se alia aos nazistas para garantir que a empresa continue funcionando
1977	Henry Recamier, genro da matriarca Renée Vuitton, assume a companhia e inicia a verticalização dos negócios. A empresa, com duas lojas, alcança vendas de 12 milhões de dólares e lucro de 1,2 milhões de dólares.
1984	Abertura de capital nas bolsas de Paris e Nova York. A empresa registra vendas de 143 milhões de dólares e lucro de 22 milhões de dólares
1987	Fusão com a Moët Hennessy, originando o grupo LVMH, com vendas de 7 bilhões de dólares e 98 lojas.
1990	Após uma longa disputa judicial, Recamier deixa o LVMH e Bernard Arnault assume o controle da empresa. O grupo registra vendas de 3,6 bilhões de dólares e só a Louis Vuitton fatura 765 milhões de dólares
1997	Marc Jacobs é contratado para desenhar coleções de prêt-à-porter e faz o primeiro desfile da grife em Paris
2008	O grupo torna-se a maior empresa do mercado de luxo do mundo, com faturamento de 24 bilhões de dólares e lucro líquido de 5,2 bilhões de dólares.

Fonte: Gaspar (2008b, p. 2).

Apresentados os principais eventos ocorridos ao longo do movimento empresarial, inicia-se a descrição do histórico da Louis Vuitton.

---

## **O nascimento da marca**

Louis Vuitton nasceu de família humilde em Jura, na França, próximo à fronteira com a Suíça, em 04 de agosto de 1821. Filho de marceneiro, com 14 anos, deixou seu vilarejo e, sem mala nem dinheiro, percorreu a pé 400 quilômetros até a cidade de Paris em 1836. Trabalhando em estábulos e em cozinhas levou um ano para chegar à capital.

A revolução industrial estava em seu começo, e o rapaz demorou dezessete anos até abrir, em 1854, a primeira loja Louis Vuitton, no centro de Paris. Para agradecer aos viajantes do século XIX vendia baús reversíveis em guarda-roupa com gavetas e cabides, escritório e cama, (EXAME, 2008).

Com o passar do tempo, preocupados com os imitadores, um monograma – marca para evitar a falsificação dos baús e malas, foi desenvolvido por seu filho Georges Vuitton. As cores bege e marrom, que continuam em todos os produtos da marca, foram escolhidas pelo próprio Louis Vuitton (CONSTANT, 2004).

Louis Vuitton morreu em 1893 e o comando da empresa passou para seu filho, George Vuitton.

## **Expansão e verticalização**

George esforçou-se para expandir o negócio mundialmente. Em 1893, os produtos Vuitton foram apresentados na Feira Mundial de Chicago. Quando George faleceu havia lojas da Vuitton em locais como Nova York, Washington, Alexandria, Bombaim e Buenos Aires e o comando da organização passou para seu filho, Gaston-Louis Vuitton. Na gestão de Gaston, durante a Segunda Guerra Mundial, na tentativa de manter os negócios ativos, a Louis Vuitton colaborou com o regime nazista que ocupou a França (EXAME, 2008).

Henry Recamier casou em 1943 com Odile Vuitton, filha da matriarca Renée Vuitton. quando a companhia do avô da sua mulher era ainda relativamente pequena Após alguns anos, Henry Recamier, assumiu a companhia e iniciou a verticalização da empresa.. Em 1977, com 65 anos, Recamier transformou um negócio que no início possuía apenas duas lojas e 60 empregados em uma empresa mundialmente conhecida, com as vendas anuais de 782 milhões de libras, com cerca de 100 lojas no mundo e com 2.600 postos de trabalho.

## **A fusão – surge a LVMH**

A visão empresarial de Recamier levou, em 1987, à fusão da empresa com o grupo Moët Hennessy, formando a LVMH – Louis Vuitton Moët Hennessy.

O trineto de Louis Vuitton, Patrick Louis, relata a sua opinião sobre a fusão da Vuitton com a Moët Hennessy:

A ideia foi reunir dois grupos importantes que trabalhavam em áreas distintas para criar o Grupo LVMH mais forte, mais sólido, para enfrentar qualquer eventualidade no mercado financeiro. Foi um grande sucesso [...]. Depois houve uma batalha jurídico-financeira de dois anos para controlar o Grupo [...]. Nós mantivemos a nossa autonomia no seio do Grupo. E eu também não vou dizer à Moët Hennessy como é que deve fazer o seu champanhe. A cada um o seu ofício (TORRES, p. 5, 2009).

No entanto, passados três anos, Henry Recamier foi forçado a abandonar a companhia, passando o controle para as mãos de Bernard Arnault (CERVEIRA, 2003). Bernard Arnault, acreditando na verticalização dos negócios da empresa, decidiu não apenas fabricar bolsas e malas, mas também roupas, e trabalhou a gestão da qualidade dos produtos.

No início dos anos 90, a companhia fez o possível para diversificar a empresa. Novas fábricas foram construídas e mesmo os produtos terceirizados passaram a ser submetidos a um rigoroso controle de qualidade. Até o criador do gado, que fornecia o couro para as bolsas, obedecia a um protocolo estabelecido pela Vuitton.

## **Novos produtos – de acessórios para moda**

Em 1997 Marc Jacobs foi contratado para desempenhar a função de diretor artístico da empresa. O estilista, nascido em Nova York, colocou a Vuitton nas passarelas, conferindo a ela um viés *fashion*, além de convidar *designers* como Takashi Murakami para recriar o logo do tecido, o símbolo da LV (ALBANESE, 2008).

Mesmo com as roupas vendendo pouco, pois estima-se que signifiquem apenas 10% das receitas da marca, como os desfiles têm cobertura mundial, aparecem em todas as revistas femininas e ajudam a fixar a marca na memória das consumidoras. "Até a chegada de Marc Jacobs, a Vuitton era apenas uma empresa de acessórios. Depois dele, passou a ser uma marca de moda", diz Carlos Ferreirinha, da consultoria especializada em luxo MCF e ex-presidente da Louis Vuitton no Brasil

---

---

(EXAME, 2008). Com isso, Marc Jacobs inovou sem desrespeitar a tradição de um negócio que se iniciou há 154 anos.

## **AS CARACTERÍSTICAS DO NEGÓCIO**

### **As fábricas e a organização do trabalho produtivo**

Construído em 1859, atrás da casa que já abrigou sete gerações da família Vuitton, o imenso galpão foi reformado em 2005. Mas, apesar de ainda ser chamado de oficina e os funcionários, de artesãos, por dentro o clima é de uma linha de produção e o sistema foi igualmente adotado nas outras 13 fábricas ao redor do mundo.

Cada unidade tem, no máximo, 250 funcionários, que trabalham num esquema inspirado no modelo da Toyota. Em vez de um "artesão" fazer uma bolsa do começo ao fim, como antes, as funções foram divididas. Cada bolsa é confeccionada por grupos de seis a doze funcionários. Além de tornar mais ágil a produção e ajudar a reduzir os defeitos, o novo modelo permitiu que a Vuitton lançasse mais produtos a cada ano.

O tempo para a chegada de produtos às lojas também foi reduzido à metade. Para isso, foi muito importante a construção de um novo centro logístico, localizado na cidade de Cergy, a 30 quilômetros de Paris. Dali saem os produtos que são enviados a seis centros regionais de distribuição espalhados pelo planeta (GASPAR, 2008b).

Os produtos da Louis Vuitton são manufaturados em diferentes países. Os artigos de couro são confeccionados nas oficinas localizadas na França, Espanha e Estados Unidos. A manufatura de sapatos e roupas prontas para vestir (*prêt-à-porter*) ocorre na França e Itália. Os relógios são produzidos exclusivamente na Suíça. As coleções de jóias são feitas na França, Itália e Suíça e os óculos de sol têm fabricação na França e Itália.

Couros exóticos e pedras preciosas estão presentes em alguns dos cobiçados modelos de bolsas e baús e também no relógio Tourbillon, vendido sob encomenda por 430.000 euros ou 1,2 milhão de reais, explica Albanese (2008).

### **As lojas**

Ao contrário de outras marcas de luxo que ainda trabalham com franquias, na LV todas as 414 lojas são próprias. Para isso, foi preciso realizar um movimento caro e complexo. Em 1990, 30% das lojas da

---

marca estavam nas mãos de franqueados. Foram todas recompradas ou tiveram seus contratos cancelados. O visual também foi reformulado e unificado. A empresa mantém hoje dezenas de arquitetos pelo mundo e, só em Paris, são mais de 30 - para projetar suas lojas luxuosas. "Atuando dessa maneira, sabemos exatamente quais são os produtos que realmente saem da prateleira, pois quem vende são nossos funcionários. Isso nos dá flexibilidade para adequar a oferta e o ritmo dos lançamentos às necessidades do mercado", diz Pietro Beccari, vice-presidente de produtos da LV (EXAME, 2008).

### **O estilo de gestão**

Quando chegaram na empresa, no início dos anos 90, Arnault e Carcelle encontraram uma marca fortíssima no Japão, que garantia o crescimento das receitas e dos lucros, mas desgastada no resto do mundo. Diferentes no estilo, Carcelle e Arnault se reúnem todas as semanas para discutir o futuro da companhia. Nessas ocasiões, as diferenças entre os dois ficam ainda mais evidentes. Carcelle costuma ficar plácido, enquanto, Arnault cobra explicações sobre tudo, dos custos de produção aos detalhes das campanhas publicitárias. Às vezes, ele ultrapassa os limites. Apesar de improvável, a química entre o tranquilo Carcelle e o agitado Arnault tem funcionado bem para o grupo LVMH e, em especial, para a Louis Vuitton.

### **Dimensionando o negócio**

Com a vinda de Marc Jacobs para a Vuitton, as receitas da marca quadruplicaram nos últimos dez anos (GASPAR, 2008a). Essa mudança foi impulsionada por Arnault.

O grupo LVMH tem um faturamento de 24 bilhões de dólares e lucro líquido de 5,2 bilhões de dólares, abrigando marcas caras como Dior, Givenchy, Fendi, Kenzo, Veuve Clicquot, Dom Pérignon e Moët & Chandon. Assim, a LVMH possui um portfólio único, com mais de 60 marcas de prestígio, atuando em diferentes setores como os de vinhos, moda, perfumes, cosméticos, relógios e jóias. Atualmente, mais de 71.000 empregados trabalham na LVMH (LVMH, 2009).

Apesar das crises causadas pelas oscilações das taxas cambiais, a LVMH em 2007 cresceu 12% e teve um faturamento de 16,5 bilhões de euros. "Para se ter ideia, cerca de 50% desse total é de responsabilidade da Vuitton, que, no mesmo ano, aumentou em 14% seu volume de vendas", afirma o parisiense Frederic Morelle, presidente da empresa para

---

---

a América Latina e a África do Sul. O executivo explica que a empresa não abre mão de comercializar seus produtos em lojas próprias, sob um eficiente controle de qualidade. "O objetivo é, e sempre foi, dar satisfação plena ao cliente" (ALBANESE, 2008).

### **A concorrência**

No mercado de luxo, dois franceses estão no topo da lista: a LVMH que lidera o setor, e o grupo PPR. O terceiro concorrente desse segmento é o grupo Richemont, que possui uma equipe profissional baseada na Suíça.

As três *holdings* seguem a tática de não apostar em um único produto, diversificando assim o seu portfólio. O LVMH é o mais focado no negócio do luxo. O grupo Richemont é proprietário da Cartier e da Montblanc, mas sua participação acionária na fabricante de cigarros British American Tobacco rende mais do que as dezoito reputadas grifes sob seu controle. No PPR, pouco mais de 10% do faturamento vem das dez marcas de luxo reunidas no chamado Gucci Group (VARELLA, 2005). A competição entre essas companhias é evidente, destacando-se o embate entre a LVMH e PPR.

### **A DISPUTA DO MERCADO**

Dentro desse ambiente concorrencial, no final da década de 90, assistiu-se à disputa que agitava a indústria de alto luxo na Europa. Nesse momento dois gigantes franceses, os grupos LVMH e PPR, fizeram cada um seu lance para arrematar a italiana Gucci, consumida, desejada, imitada e pirateada no mundo inteiro. Mas, apesar da sonoridade das grifes, o que seria simplesmente o caso de uma empresa menor ser engolida por outra maior, prática hoje rotineira no mundo dos negócios, virou uma briga, porque a Gucci não queria ser adquirida pela LVMH – sua então concorrente.

Além de nomes famosos, a briga envolvia muito capital financeiro. Tratava-se de um mercado de 60 bilhões de dólares, fincado em uma base tão sólida quanto imponderável – o impulso que leva uma pessoa a gastar 2.000 dólares em uma bolsa, 6.000 dólares em uma calça comprida, fazendo dos produtos do gênero os campeões universais do valor agregado. Além disso, tratava-se de um setor acostumado a ultrapassar as crises (VEJA, 2009).

No começo da década de 90, quando a família Gucci vendeu sua parte dos negócios, a empresa italiana estava decadente e à beira da

falência. Após um período conturbado, o comando ficou com Domenico De Sole, executivo agressivo que, de início, tomou a providência de contratar o estilista americano Tom Ford para modernizar a grife.

A Gucci voltou então a ser o objeto do desejo daquela parcela de consumidores que gasta sem jamais precisar conferir o saldo da conta bancária. No entanto, como consequência desse sucesso, a empresa entrou na mira dos grandes conglomerados. De Sole então levou um choque: ficou sabendo que Arnault (Louis Vuitton) havia adquirido 34,4% de suas ações e queria mais, a começar por ter um representante no seu conselho diretor.

Como a Louis Vuitton sempre foi o seu concorrente direto no reservado clube dos bolsеiros de luxo, De Sole, na busca por parceiros contra a LVMH, naturalmente negociaria com François Pinault, dono do PPR. ;que via a Gucci como um trunfo para se aproximar da LVMH. "Esse acordo é para nós a chance de entrar no mercado mundial de luxo por intermédio de uma das grandes marcas do setor", declarou Pinault. Para facilitar a sociedade, a Gucci emitiu ações, fez pactos secretos e até boicotou a LVMH. Enfim, deu ampla munição para o caso acabar nos tribunais, onde acabou mesmo, em Amsterdã, onde a Gucci estava registrada. A PPR conseguiu ganhar essa disputa, alcançando o segundo lugar no segmento mundial do luxo (VEJA, 2009).

### **A Louis Vuitton contemporânea**

Diante de uma nova tempestade, iniciada no segundo semestre de 2008, a Louis Vuitton precisa agora encontrar um equilíbrio delicado para continuar a crescer diante da crise financeira mundial. E, para manter o posicionamento de empresa, que fornece produtos exclusivos e de alto padrão, a Louis Vuitton aposta nos mercados emergentes. Gaspar (2008b, p. 4) comenta que:

A partir de agora, toda a estratégia do grupo vai depender de um bom desempenho nos mercados emergentes. Nesses países estão os novos super-ricos e também uma classe média emergente, disposta a consumir produtos com a marca da empresa. Hoje, segundo a analista Melanie Flouquet, do banco JP Morgan, os países emergentes já respondem por 15% das receitas da Vuitton. Mas ainda há muito espaço para crescer. Nos países do Bric (Brasil, Rússia, Índia e China), que têm juntos mais de 2,5 bilhões de habitantes, são 37 lojas com o monograma LV. Nos Estados Unidos, com população em torno de 300 milhões de pessoas, o número de lojas é o triplo disso. Quando a Vuitton chegou à China,

em 1992, o país não era essa potência que ajudou o mundo a crescer nos últimos anos. Hoje, com 25 lojas, é um dos mercados em que a marca mais cresce. O Brasil, com apenas cinco lojas, é outro país com elevado crescimento das receitas, próximo de 30% ao ano. O problema é que as vendas por aqui ainda representam cerca de 1% do faturamento mundial da Vuitton. 'Vamos continuar crescendo nos países emergentes', afirmou Antoine Arnault [...]. 'Talvez eles não compensem totalmente os efeitos da crise, mas com certeza são eles que vão ajudar a impulsionar nosso crescimento neste momento'. A Louis Vuitton já passou ilesa por outras turbulências. Com essa estratégia, Arnault e Carcelle pretendem sobreviver a mais uma.

Para ampliar o seu raio de ação, a empresa permanece investindo em mercados promissores, mesmo os mais distantes dos principais centros. O da Mongólia é um deles. Em 2009, a LV estreou em Ulan Bator, a capital do país. Brasília também faz parte dos planos. A loja no Planalto Central será a sexta do Brasil – há uma no Rio de Janeiro e as demais ficam em São Paulo, onde a marca acaba de comemorar dezoito anos de atuação com a recém-inaugurada unidade dentro do Shopping Cidade Jardim. Segundo Frederic Morelle, presidente da empresa para a América Latina e a África do Sul, apesar de o México, com nove lojas, ser hoje o mercado mais importante da América Latina em volume de negócios, a LV aposta no consumidor brasileiro. "É um dos mais abertos e ávidos por novidades" (ALBANESE, 2008).

Atualmente, a empresa está empenhada em atrair o segmento de mercado masculino, com uma grife de roupas masculinas, gravatas, sapatos e relógios grandes. Entretanto, Noschese admite que a aposta é mesmo no consumo feminino. A cumplicidade da Vuitton com as mulheres é tão forte que desafia até a fidelidade conjugal. "Elas vêm à loja comprar uma gravata para o marido e aí, na hora de pagar, enxergam uma bolsa ao lado. Muitas imediatamente compram a bolsa e deixam a gravata, alegando que o marido não estava mesmo precisando de nada", conta Marcelo Noschese, diretor-geral no Brasil (EXAME, 2008).

Esse é o retrato da Louis Vuitton contemporânea. Do início à atualidade, a companhia atende ao mesmo público-alvo, e esse posicionamento guiou todas as ações estratégicas da empresa ao longo do tempo. Dentre as estratégias adotadas, destaca-se a diferenciação e a diversificação. A diferenciação colaborou para que a cadeia francesa atendesse às expectativas de seus clientes, lançando produtos exclusivos no mercado. Já a diversificação forneceu subsídios para que a LVMH se fortalecesse e alcançasse a liderança internacional.

---

## DESAFIOS

Para manter-se na liderança internacional do mercado de luxo, a Louis Vuitton ainda necessita vencer os desafios que o mercado impõe. Nesta seção, serão apresentadas as forças do ambiente externo que influenciam os negócios da Vuitton e que precisam ser consideradas pelos gestores para garantir o crescimento empresarial da companhia.

Visto que o Grupo LVMH é administrado por governança corporativa, no quadro 2 é apresentada a receita do Grupo LVMH nos anos de 2007, 2008 e 2009.

### Quadro 2: Receita do Grupo LVMH

Milhões de Euros	2007	2008	2009
Vinhos e engarrafados	3,226	3,126	2,740
Moda	5,628	6,010	6,302
Perfumes e cosméticos	2,731	2,868	2,741
Relógios e jóias	833	879	764
Varejo seletivo	4,164	4,376	4,533
Outras atividades	(101)	(66)	(27)
Total	16,48	17,19	17,05
	1	3	3

Fonte: LVMH (2010).

O lucro do Grupo LVMH pode ser visualizado no quadro 3. É possível perceber uma queda do lucro no segmento de relógios e jóias em 2009, quando comparado com o desempenho de 2007 e 2008.

### Quadro 3: Lucro do Grupo LVMH

Milhões de Euros	2007	2008	2009
Vinhos e engarrafados	1,058	1,060	760
Moda	1,829	1,927	1,986
Perfumes e cosméticos	256	290	291
Relógios e jóias	141	118	63
Varejo seletivo	426	388	388
Outras atividades	(155)	(155)	(136)
Total	3,555	3,628	3,352

Fonte: LVMH (2010).

Essa diminuição também ocorreu na participação do lucro líquido do grupo, conforme apresentado no quadro 4.

### Quadro 4: Participação do Grupo no Lucro Líquido

Valor/Ano	2007	2008	2009
Milhões de Euros	2025	2026	1755

Fonte: LVMH (2010).

Dados recentes mostram a distribuição dos lucros do grupo por área geográfica. Os Estados Unidos e países da Ásia, exceto Japão, juntos são responsáveis por quase 50% do desempenho da organização, conforme pode ser visto no quadro 5.

**Quadro 5:** Participação Geográfica no Lucro do Grupo LVMH em 2009

<b>País/Percentual Geográfico</b>	França	Demais países da Europa	EUA	Japão	Demais países da Ásia	Outros mercados
<b>Percentual de Receita Geográfica</b>	14%	21%	23%	10%	23%	9%

Fonte: LVMH (2010).

Dentre as forças que atuam no ambiente externo, a pirataria dos artigos de luxo vem incomodando as organizações que atuam nesse segmento e a Louis Vuitton há tempo, reconhece essa prática. Para evitar as imitações, os baús tornaram-se os primeiros produtos manufaturados a levarem uma assinatura do lado de fora: "marque L.Vuitton". Mas essa providência foi em vão. Em 1896 foi então criado um novo desenho: a tela de monograma bege e marrom, que permanece até hoje. Com todo o esforço que permeia décadas, as falsificações continuam em lojas e camelôs por todos os continentes. Apedido da empresa são feitas semanalmente duas batidas policiais ao redor do mundo com o intuito de coibir as falsificações (AQUINO, 2002).

A pirataria é um problema que a Louis Vuitton vem combatendo com afinco, e para isso monitora o mercado. Zmoginski (2008) informou que o site de leilões *eBay* deverá pagar uma multa equivalente a R\$ 100 milhões à Louis Vuitton. A rede de luxo acionou o site de leilões na justiça européia acusando-o de permitir o comércio de produtos falsificados, como carteiras, bolsas e perfumes. Após analisar o caso, o juiz responsável multou o *eBay* em 40 milhões de euros, o equivalente a cerca de R\$100 milhões.

Semelhantemente a outros países, no Brasil, a atuação lenta das autoridades na fiscalização, contribui para a proliferação da pirataria. "Os falsificadores usam a mesma estratégia do tráfico de drogas", diz o promotor José Carlos Blat, do Grupo de Atuação Especial e Repressão ao Crime Organizado (GAECO). "Em vez de manter vários produtos em um só lugar, eles os distribuem em diversos pontos e conseguem diluir os riscos de apreensão", afirma o secretário municipal de Segurança, Benedito Mariano. Dentre esses produtos, os que mais vendem são os da marca Louis Vuitton (DUARTE; SALLUM, 2002).

Além da atuação dos falsários, outro fator que vem incomodando a Louis Vuitton é o cenário atual de crise internacional. Devido à sua

repercussão, a empresa já realizou uma mudança, cancelando a abertura de um novo empreendimento no Japão. O mercado japonês responde por 70% das vendas do grupo LVMH, pois os asiáticos fazem parte de um time restrito, mas gastador. Na opinião de Pinheiro (2002, p. 4), isso ocorre porque:

Em geral, os japoneses têm uma postura meio conformista. A roupa é a maneira que as pessoas acharam de se expressar como indivíduos', arrisca Naoko Fujita, subgerente da Louis Vuitton em Ginza [...]. Do salário equivalente a 4.000 dólares por mês, Naoko gasta mais da metade com o visual [...]. 'Não há muita lógica na hora de gastar. Quanto mais desejado, mais caro. E, quanto mais caro, melhor você é', simplifica. Paradoxalmente, a prolongada crise econômica do Japão, há uma década em ambiente recessivo, também estimulou o consumo desenfreado. Num país com renda per capita de 32.000 dólares, muitos pais, decepcionados com a estagnação econômica, encorajam os filhos a gastar fortunas em coisas que eles mesmos não teriam coragem de comprar.

Entretanto, apesar desse incentivo, as vendas da Louis Vuitton caíram 7% no Japão nos primeiros nove meses de 2008 (ABRIL, 2008). Esse recuo nas vendas, aliado à crise internacional, conduziu a Louis Vuitton a desistir da abertura da nova loja no país.

Observa-se então que as consequências da recessão internacional já estejam influenciando o gerenciamento da Louis Vuitton, por mais que a expectativa seja de superação. O presidente mundial da Interbrand, Jez Frampton, acredita que "A Louis Vuitton deve sofrer pouco com a crise. A marca deles é forte demais" (GASPAR, 2008a). Além disso, a aposta nos mercados emergentes é a esperança de seus dirigentes. Entretanto, quando se trata do mundo *business* não se pode aguardar o tempo passar, é necessário, tomar decisões proativamente.

Após a apresentação das principais ações realizadas pela Louis Vuitton entre 1854 e início de 2009, o leitor deverá se colocar no lugar dos dirigentes da companhia francesa para analisar as consequências dessas decisões e as perspectivas para os próximos anos, além de identificar as futuras oportunidades de negócios.

---

## NOTAS DE ENSINO

### RESUMO

Em 1854, o empreendedor Louis Vuitton iniciou a fabricação de malas diferenciadas na França. Buscando o fortalecimento dos negócios, em 1987, a Louis Vuitton realizou a fusão com a Moët Hennessy, originando o grupo LVMH. A *holding* LVMH se caracteriza por ser diversificada, possuindo 60 marcas voltadas para o segmento de luxo, destacando-se a Louis Vuitton que responde por mais de 50% do faturamento da companhia. Com isso, a estratégia de crescimento conduziu a Louis Vuitton a se diversificar e manter a diferenciação de seus produtos e o enfoque no público-alvo distinto, alcançando a liderança internacional do mercado de luxo. Considerando a sua trajetória, a Louis Vuitton precisou se posicionar estrategicamente? Quais foram as ações estratégicas que contribuíram para o seu desenvolvimento? Este caso de ensino, que foi construído com base em pesquisa bibliográfica, pode ser usado pelo leitor para discutir decisões estratégicas com seus alunos, tanto do nível de graduação como no de pós-graduação. São oferecidas notas de ensino para guiar as discussões em sala de aula, sendo estas ligadas à Administração Estratégica, Administração de Marketing e Empreendedorismo.

**Palavras-chave:** caso de ensino; administração estratégica; Louis Vuitton.

### ABSTRACT

*In 1854, the entrepreneur Louis Vuitton himself began a differentiated bag manufacturing in France. In order to strengthen business, Louis Vuitton merged with Moët Hennessy, so creating the LVMH group in 1987. The holding company LVMH is characterized by being a diversified one. It owns 60 brands aimed at the luxury segment, especially Louis Vuitto, accounting more than 50% of the company revenues. Thus, the growth strategy led Louis Vuitton to diversify and maintain the differentiation of their products and to focus on different target audience, reaching the international leadership of the luxury market. Considering its trajectory, did Louis Vuitton have to position itself strategically? What were the strategic actions that contributed to its development? This teaching case, which was written based on secondary sources, can be used to discuss strategic decisions at both undergraduate and graduate level courses. Teaching notes are offered to guide classroom discussions on Strategic Management, Marketing Management and Entrepreneurship issues.*

**Keywords:** case teaching; strategic management; Louis Vuitton.

## QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Algumas questões são apresentadas para apoiar a discussão do caso:

- Como você descreve o ambiente de negócios da Louis Vuitton? Quais as principais oportunidades e ameaças do ambiente?
- Descreva o ambiente interno da Louis Vuitton, identificando suas forças e fraquezas.
- Identifique as vantagens competitivas da cadeia francesa. Fundamente a sua resposta com o conceito da RBV (visão baseada em recursos).
- Qual é o segmento de mercado em que a empresa atua? Qual é a sua opinião para que, diante da recessão econômica, a empresa amplie ou mude o seu público-alvo?
- Quais foram as possíveis perdas da organização ao unir-se a *holding* LVMH? A empresa conseguiu obter alguma vantagem sobre a concorrência com essa ação?
- Ao longo dos anos, a Louis Vuitton foi dirigida por diferentes líderes. Identifique os principais gestores da empresa, demonstrando como eles influenciaram na formação e implantação das estratégias.
- Contemplando o composto de marketing, apresente as principais ações adotadas pela empresa que trouxeram benefícios empresariais.
- Como a Louis Vuitton utilizou as estratégias genéricas?
- Qual é o tipo de diversificação adotada pela Louis Vuitton? Quais são os fatores críticos e os benefícios com a utilização dessa estratégia?

Finalmente, o instrutor retoma o objetivo da discussão, sintetiza as principais ideias, confere se as temáticas foram cobertas e faz ligação com os assuntos já discutidos em sala de aula e os que serão apresentados nos próximos encontros.

## OBJETIVOS EDUCACIONAIS

- Fazer com que os alunos avaliem e discutam as atitudes empreendedoras e as principais estratégias adotadas, considerando o seu conteúdo, contexto e processo (PETTIGREW, 1987);
  - Relacionar o embasamento teórico às atividades desenvolvidas pela organização em foco e fazer com que os alunos sejam capazes de discernir e tomar decisões estratégicas sobre a segmentação, o empreendedorismo e o posicionamento competitivo.
-

---

## UTILIZAÇÃO RECOMENDADA

O caso pode ser utilizado tanto em nível de graduação como de pós-graduação, posterior ou concomitante aos conceitos básicos de Administração Estratégica e de Marketing. Recomenda-se o uso, especialmente nas sessões em que estratégias genéricas, estratégias de crescimento, vantagem competitiva, ambiente organizacional, empreendedorismo, liderança, segmentação e composto de marketing estejam sendo discutidos.

## PLANO DE CLASSE

O propósito do plano de classe é organizar a discussão do caso para a sua melhor compreensão. Quatro tópicos principais poderão ser abordados: a organização, o ambiente de negócios, as mudanças estratégicas e as principais estratégias implantadas.

## PARTE 1: A ORGANIZAÇÃO

Nessa primeira parte da discussão do caso, o instrutor abrirá espaço para que os alunos se manifestem sobre a empresa e o entendimento do caso.

- Identificar as forças e fraquezas da Louis Vuitton.

No debate sobre os fatores fortes, salientar o papel da vantagem competitiva no processo de posicionamento da organização. No início a empresa era desconhecida, mas com o passar do tempo, um de seus grandes diferenciais tornou-se a marca. Esta foi posteriormente reconhecida internacionalmente como símbolo de qualidade, inovação e competência.

Outro aspecto fundamental é o *know how* adquirido pela empresa com o passar dos anos. A companhia possui funcionários especializados. A experiência de confeccionar artigos de luxo garantiu à rede francesa o poder de se desenvolver sem mudar o enfoque no público que consome artigos de luxo.

Além disso, a centralização de poder demonstrou ser uma força. A decisão de manter lojas próprias, *a priori*, parecia ser uma fraqueza. No entanto, favoreceu a tomada de decisões e o controle das informações, e, nesse segmento, apresentou-se como fundamental para que fosse possível atender às expectativas dos consumidores.

Quanto às fraquezas, por outro lado, destaca-se a centralização da Louis Vuitton, que poderá causar problemas aos negócios. Por mais que a marca pertença a *holding* LVMH, as suas decisões são concentradas em duas pessoas, Arnault e Carcelle. Quais são as consequências gerenciais desse comportamento para o futuro?

---

## **PARTE 2: O AMBIENTE DE NEGÓCIOS**

- Descrever a influência do ambiente externo sobre as ações estratégicas adotadas pela Louis Vuitton.

A discussão poderá ser guiada com o apoio do conceito de contexto em que a mudança estratégica pode ocorrer (PETTIGREW, 1987; PETTIGREW; WOODMAN; CAMERON, 2001). Nesse sentido, deve-se observar o papel do ambiente político, econômico, tecnológico e concorrencial.

- Identificar as oportunidades e ameaças do ambiente de negócios da Louis Vuitton.

Aqui, o instrutor conduz o debate demonstrando ao aluno que a organização aprendeu ao longo do tempo, e por isso é importante levar a sua experiência em consideração. Quanto aos concorrentes, demonstrar quais são as barreiras de entrada dessa indústria (PORTER, 1986).

## **PARTE 3: MUDANÇAS ESTRATÉGICAS**

Ao discutir a temática, os participantes do estudo podem identificar alternativas para que a organização continue a sua estratégia de expansão considerando a implantação de futuras mudanças estratégicas. O instrutor poderá apresentar a teoria contingencial, com o intuito de apontar modificações no ambiente de negócios que podem conduzir a empresa a adaptar-se estrategicamente (MILES et al, 1978; MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL; 2000; PETTIGREW, 1987; PETTIGREW; WOODMAN; CAMERON, 2001; QUINN, 1978).

Observando as mudanças estratégicas já implantadas, pode-se conduzir o debate questionando:

- Quais são as consequências de se voltar aos países emergentes, direcionando, consideravelmente, os investimentos?

## **PARTE 4: PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS IMPLANTADAS**

A diversificação, a diferenciação e o enfoque foram as estratégias mais evidentes neste caso de ensino. O docente poderá trazer os ensinamentos de Porter (1986) para discutir as estratégias genéricas.

Quanto à diversificação, deve ser salientado que o grupo LVMH é diversificado, contemplando 60 marcas voltadas para um público seletivo que consome artigos de luxo. A diversificação relacionada é aquela em que os produtos estão situados na mesma linha de produção. A diversificação não-relacionada da rede favorece os negócios por atuar com produtos distintos, ou seja, quando um setor não está prosperando, a companhia possui capital para investir, devido aos outros segmentos bem

---

sucedidos em que atuam. Geralmente, esse tipo de diversificação é motivado pelo desejo de capitalização das oportunidades de lucro em qualquer setor (HAX; MAJLUF, 1991; WRIGHT, KROLL; PARNELL, 2000).

### FONTES DE OBTENÇÃO DE DADOS

Os dados que fundamentaram este trabalho foram coletados em fontes bibliográficas. Durante o período de agosto de 2008 a fevereiro de 2009, foram coletadas informações no site da própria *holding* - LVMH, nas revistas Exame e Veja, em sites de Portugal, além de livros e artigos acadêmicos, entre outros. Em seguida, analisou-se o conteúdo dessas fontes secundárias, considerando a trajetória empresarial da Louis Vuitton, ao longo dos anos.

### REFERÊNCIAS

ABRIL. *Crise faz Louis Vuitton desistir de abrir loja em Tóquio*. 2008. Disponível em: <<http://www.abril.com.br/noticias/economia/crise-faz-louis-vuitton-desistir-abrir-loja-toquio-213771.shtml>>. Acesso em: 30/01/2009.

ALBANESE, R. *A número 1*. 2008. Disponível em: <<http://vejasaopaulo.abril.com.br/revista/vejasp/edicoes/luxo/numero-1-401121.html>>. Acesso em: 12/12/2008.

AQUINO, R. *O luxo que vende porque é luxo*. 2002. Disponível em: <<http://www2.af.rec.br/noticia.kmf?canal=70&noticia=467345>>. Acesso em: 10/08/2008.

CERVEIRA, S. *A morte de um gênio*. 2003. Disponível em: <[http://www.portugalfashion.com/2/detalhes\\_noticia.php?cod=223](http://www.portugalfashion.com/2/detalhes_noticia.php?cod=223)>. Acesso em: 20/10/2008.

CONSTANT, V. *Marcas consagradas: Louis Vuitton, 150 anos depois*. 2004. Disponível em: <<http://www.mmmkt.com.br/conteudo/secoes/Marcas-Consagradas/MARCAS-CONSAGRADAS-LOUIS-VUITTON-150-ANOS-DEPOIS.php?paging=1>>. Acesso em: 20/10/2008.

DUARTE, A.; SALLUM, É. *Contrabandeados, falsificados e roubados*. 2002. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/vejasp/270803/cidade.html>>. Acesso em: 27/11/2008.

EXAME. *O luxo que vende porque é luxo*. 2008. Disponível em: <[http://portalexame.abril.com.br/de Gustacao/secure/de Gustacao.do?COD\\_SITE=35&COD\\_RECURSO=211&URL\\_RETORNO=http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0933/negocios/prova-turbulencia-408271.html](http://portalexame.abril.com.br/de Gustacao/secure/de Gustacao.do?COD_SITE=35&COD_RECURSO=211&URL_RETORNO=http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0933/negocios/prova-turbulencia-408271.html)>. Acesso em: 10/02/2009.

GASPAR, M. *Saiba como Marc Jacobs transformou a Louis Vuitton na maior potência do luxo mundial*. 2008a. Disponível em: <<http://portalexame.abril.com.br/consumo/saiba-como-marc-jacobs-transformou-louis-vuitton-maior-potencia-luxo-mundial-408832.html>>. Acesso em: 31/01/2009.

GASPAR, M. *À prova de turbulência?* 2008b. Disponível em: <<http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0933/negocios/prova-turbulencia-408271.html>>. Acesso em: 24/01/2009.

HAX, A. C.; MAJLUF, N. S. *The Strategy Concepts & Process: a pragmatic approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1991.

LVMH. Disponível em: <<http://www.lvmh.com/>>. Acesso em: 10/02/2009.

MEYER, C. *O luxo descobre o Brasil*. 2008. Disponível em: <<http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0933/negocios/luxo-descobre-brasil-408423.html>>. Acesso em: 01/02/2009.

MILES, R.E.; SNOW, C.C.; MEYER, A. D.; COLEMAN, H.J. Organizational strategy, structure, and process. *Academy of Management Review*, v. 3, n. 3, p. 546-562, 1978.

MINZTBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.

PETTIGREW, A.M. Context and action in transformation of the firm. *Journal of Management Studies*, v. 24, n. 6, p. 649-670, 1987.

PETTIGREW, A.M.; WOODMAN, R.W.; CAMERON, K.S. Studying organizational change and development: challenges for future research. *Academy of Management Journal*, v. 44, n. 4, p. 697-713, 2001.

PINHEIRO, D. *Fanáticas por fashion*. 2002. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/271102/p\\_060.html](http://veja.abril.com.br/271102/p_060.html)>. Acesso em: 10/10/2008.

PORTER, M. *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

---

PRIMEIRA FILA. *A bolsa ou a vida*. 2008. Disponível em:  
<<http://primeirafila.wordpress.com/tag/dior/>>. Acesso em: 01/02/2009.

QUINN, J.B. Strategic change: logical incrementalism. *Sloan Management Review*, v. 20, n. 1, p. 07-21, 1978.

TORRES, L.L. Em nome do luxo. *Máxima*. Disponível em:  
<<http://www.maxima.pt/1003/destaque/a02-00-00.shtml>>. Acesso em: 17/02/2009.

VARELLA, F. *O império do luxo*. 2005. Disponível em:  
<[http://veja.abril.com.br/especiais/estilo\\_2005/p\\_022.html](http://veja.abril.com.br/especiais/estilo_2005/p_022.html)>. Acesso em: 20/10/2008.

VEJA. *Um luxo de guerra*. Disponível em:  
<[http://veja.abril.com.br/310399/p\\_092.html](http://veja.abril.com.br/310399/p_092.html)>. Acesso em: 10/02/2009.

WRIGHT, P.; KROLL, M.; PARNELL, L. *Administração estratégica: conceitos*. São Paulo: Atlas, 2000.

ZMOGINSKI, F. *Venda de falsificações dá multa ao eBay*. 2008. Disponível em:  
<<http://info.abril.com.br/aberto/infonews/062008/30062008-16.shl.06/2008>>. Acesso em: 10/02/2009.

## **DADOS DOS AUTORES**

**YÁKARA VASCONCELOS PEREIRA LEITE** (yakarav@hotmail.com)

Mestre em Administração e Doutoranda em Administração pela UFPE

Instituição de vinculação: Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Mossoró/RN – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Administração Estratégica, Estratégia de Internacionalização, Marketing, Turismo e Hotelaria.

**SÁVIO DELANO VASCONCELOS PEREIRA** (saviodel@hotmail.com)

Especialista em Direito e Finanças

Instituição de vinculação: Instituto Superior de Economia e Administração

Recife/PE – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Direito Trabalhista e Gestão de Pessoas.

**ELISABETE STRADIOTTO SIQUEIRA** (betebop@uol.com.br)

Doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP

Instituição de vinculação: Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Mossoró/RN – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Cultura Organizacional, Responsabilidade Social e Liderança.

**Recebido em:** 03/12/2009 • **Aprovado em:** 23/06/2010

## FOCO

A revista *Administração: Ensino e Pesquisa* é uma publicação que busca difundir o estado da arte do ensino e da pesquisa em Administração, oportunizando a apresentação em forma de artigos, teorias, modelos, pesquisas e retrospectivas que abordem o processo de ensino-aprendizagem e intensifiquem o aprendizado dos alunos em disciplinas dos cursos de Administração.

## ESTILO

Os trabalhos enviados para a revista *Administração: Ensino e Pesquisa* devem ser inéditos nacional e internacionalmente e demonstrar uma linguagem clara e objetiva, não podendo estar em avaliação paralela em outros veículos de divulgação. Recomenda-se atenção especial com a estrutura geral do artigo e com o contexto lógico dos argumentos.

Os artigos encaminhados para a revista *Administração: Ensino e Pesquisa* deverão ser apresentados no seguinte formato: Editor de texto: Word for Windows 6.0 ou posterior.

- *Configuração das páginas*

o Tamanho do papel: A4 (29,7 x 21 cm)

o Margens: superior 3cm, inferior 2cm, esquerda 3cm e direita 2 cm;

o Espaçamento: Simples (entre caracteres, palavras e linhas);

o Número de palavras: O artigo deve conter entre 5.000 e 10.000 palavras, excluindo-se o resumo e o abstract, as ilustrações, as referências e as notas de final de texto.

## OBSERVAÇÕES

- *Conteúdo da primeira página*

o Título do trabalho centralizado, em português e inglês.

o Resumo em português e inglês, contendo o objetivo do trabalho, o método utilizado, os resultados obtidos e as conclusões com no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) linhas; seguido de palavras-chave e *keywords* (no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave).

o As ilustrações, tabelas, quadros e gráficos não poderão ser coloridos e deverão ser enviados em formato editável (Word, Power Point ou Excel) com fonte tamanho 10.

- As referências completas deverão ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT.
- As notas devem ser reduzidas ao mínimo necessário e serem apresentadas ao final do texto sequencialmente depois das referências.
- Trabalhos publicados em decorrência de atividades financiadas por quaisquer órgãos de fomento, por exemplo, CNPq, CAPES, dentre outros, deverão, necessariamente, fazer menção ao apoio recebido, após as referências, com as seguintes notas:
  - a) se publicado individualmente: “*O presente trabalho foi realizado com o apoio da (Nome da Instituição)*”;
  - b) se publicado em co-autoria: “*Beneficiário de auxílio financeiro da (Nome da Instituição)*”.

**Os artigos que não estiverem dentro de tais parâmetros serão remetidos aos autores solicitando que os envie novamente em formato adequado.**

## **ENVIO DO TRABALHO**

Os artigos podem ser enviados em português, espanhol, inglês ou francês e deverão ser encaminhados por meio da homepage da ANGRAD ([www.angrad.org.br/revista/artigos/insert/](http://www.angrad.org.br/revista/artigos/insert/))

**Os artigos submetidos à Administração: Ensino e Pesquisa com identificação dos autores no corpo do texto serão automaticamente desconsiderados, tendo em vista que as informações para identificação dos autores são solicitadas na página para submissão do artigo, além de levar em consideração que a revista segue o processo de *blind review* na avaliação dos trabalhos.**

## **PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Os artigos enviados para publicação na revista Administração: Ensino e Pesquisa são submetidos a um processo de avaliação, objetivando divulgar as melhores contribuições recebidas e avaliadas até o momento da finalização do exemplar.

O processo de avaliação da revista *Administração: Ensino e Pesquisa* inicia com uma avaliação do editor que observará a adequação do artigo à política editorial da revista. O editor encaminhará os artigos para avaliadores seguindo um processo de revisão sem identificação de autor e revisor, no qual os avaliadores recebem um relatório com aspectos a serem observados no artigo. Os critérios analisados estão listados abaixo e são aplicados com base na natureza e no tipo do compuscrito.

- Originalidade e importância das principais ideias;
- Qualidade do tratamento e relevância da literatura existente;
- Qualidade de apresentação das ideias;
- Concepção e execução dos métodos de pesquisa;
- Contribuição do artigo para o avanço do conhecimento.

Na análise, destacam pontos importantes que justificam a sua avaliação, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho do autor.

Os comentários dos avaliadores são enviados ao autor para que realize as sugestões recebidas. Feitas as melhorias, o artigo retorna aos avaliadores que farão nova avaliação, indicando ou não a publicação do trabalho.

Após ser aceito para publicação, o artigo passa por uma revisão ortográfica e estilística profissional. É por tudo isso fortemente recomendado que os autores solicitem a opinião crítica de algum colega antes do envio do artigo.

O editor poderá rejeitar artigos que não apresentem condições mínimas ou que não estejam alinhados com a política da revista sem a necessidade de apresentar pareceres de modo a agilizar a submissão do trabalho em outros periódicos.

## **PROCESSO DE ESCOLHA**

Por ser um veículo nacional, a revista *Administração: Ensino e Pesquisa* publicará sempre artigos de autores oriundos de toda a federação.

Após a análise e aprovação dos avaliadores, o editor da Revista procurará sempre selecionar para publicação em cada fascículo artigos de autores vinculados as instituições das mais diversas localidades do país.

A revista se permite o direito de publicação em cada fascículo de um artigo internacional que também passará pelos mesmos critérios de avaliação.

## **DIREITOS AUTORAIS**

Ressaltamos que as opiniões emitidas nos textos publicados são de total responsabilidade de seus respectivos autores. Todos os direitos de reprodução, tradução e adaptação estão reservados.

Quando o trabalho for aprovado para publicação, os autores serão comunicados por e-mail e receberão uma carta para a cessão de direitos autorais e autorização para publicação em meio eletrônico, em nome da Administração: Ensino e Pesquisa, esta deverá ser preenchida por cada um dos autores do trabalho, assinada e remetida em formato digitalizado via e-mail. Também é necessário o envio de um breve currículo de cada um dos autores, no qual deverá constar: nome completo; titulação acadêmica; instituição de afiliação; cidade; estado; país; áreas de interesse em pesquisa; endereço completo e *e-mail*.