

Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.11 - N.2 - Dezembro 2018 - ISSN 2777-4986

10
anos



Fecomércio RS



Senac

Expediente

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul

Presidente do Sistema Fecomércio e Presidente do Conselho Regional do Senac:
Luiz Carlos Bohn

Diretor Regional:
José Paulo da Rosa

Gerente do Núcleo de Educação Profissional:
Roberto Sarquis Berte

Diretores das Faculdades Senac-RS:
- Elivelto Nagel da Rosa Finkler
- Mariangela Iturriet da Silva

Conselho Editorial:

- Anna Beatriz Waehnelndt – Senac - Departamento Nacional
- Avelino Francisco Zorzo – PUCRS
- Claisy Maria Marinho-Araújo – UNB
- Daniel Gomes Mesquita – UFU
- Dieter Rugard Siedenberg – UNIJUI
- Edegar Tomazzoni – UCS
- Fábio Gandour – IBM
- Fernando Vargas – Cinterfor (Colômbia)
- Francisco Aparecido Cordão – CNE, Conselho Nacional de Educação
- Jacques Alkalai Wainberg – PUCRS
- Jorge Antonio Menna Duarte – UniCEUB
- Jose Clovis de Azevedo – Centro Universitário Metodista, do IPA
- Leda Lísia Franciosi Portal – PUCRS
- Margarida Maria Krohling Kunsch – USP
- Marília Costa Morosini - PUCRS
- Milton Lafourcade Asmus – FURG
- Patrícia Alejandra Behar – UFRGS
- Regina Leitão Ungaretti – Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha
- Susana Gastal - UCS

Comissão Editorial:

- Roberto Sarquis Berte - Presidente
- Miriam Mariani Henz
- Aline de Campos
- Cláudia Maria Beretta
- Cláudia Zank
- Clécio Falcão Araujo
- Mariana Aydos
- Nadia Studzinski Estima de Castro

Editora Científica:
- Maria Araujo Reginatto

Revisão em inglês:
- Julio Carlos Morandi

Revisão e normalização:
- Ivelize Cardoso Gonçalves
- Giuliano Karpinski Moreira

Projeto Gráfico e Diagramação:
- Paula Jardim
- Jaire Passos

Periodicidade:
Semestral (julho e dezembro)

Para submissão de artigos, os autores devem cadastrar-se na plataforma SEER, no link: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/user/register>

Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS.
Fone: 51.3284.2308
E-mail: competencia@senacrs.com.br

Os conteúdos dos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Indexada em ICAP (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos) e Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS [recurso eletrônico] / Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul. - Vol. 1, n. 1 (dez. 2008) - Porto Alegre: SENAC-RS, 2008-.

v.: il. ; 28 cm.

Semestral (jul. e dez.)
Nota: A edição de julho de 2009 é v.2, n.1
ISSN online 2177-4986

1.Tecnologia da Informação 2. Gestão 3. Negócio 4. Moda 5. Turismo 6. Meio Ambiente 7. Ensino Superior 8. Educação I. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul II. Título

CDU 001

Editorial

Eventos recentes, como incêndios a museus importantes, ilustram o descuido e o descaso com nossa memória, com a história do nosso país e nos fazem compreender a importância de melhorar o futuro mediante o cuidado com nosso passado.

O Senac tem 72 anos. Muitas pesquisas, projetos, trabalhos de conclusão e materiais diversos foram produzidos nessas décadas. Um dos desafios da instituição é fazer com que esse conhecimento não se perca. Quando implantamos a educação superior, criamos a revista *Competência*, como forma de estimular a produção acadêmica e, sobretudo, disseminar esse conhecimento, de modo científico e considerando as regras de instituições que avaliam esses periódicos. Passados 10 anos, acredito que conseguimos cumprir esse papel. Muitos autores publicaram na revista nesse período, enriquecendo-a com conteúdo ligado especialmente ao comércio de bens, serviços e turismo. O cenário mudou muito nesses 10 anos e deverá alterar ainda mais rápido na próxima década. O ano de 2019 começa com um novo governo no Brasil, enfrentando uma série de dificuldades: políticas, econômicas, tecnológicas, sociais, éticas. A educação permeia todas elas. O país necessita priorizar a educação, especialmente o nível básico. Precisamos que nossos estudantes concluam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em condições adequadas de leitura, matemática e ciências e, em especial, ciente da sua responsabilidade como cidadão. Assim sendo, ficará mais fácil desenvolver suas competências no nível superior. O Senac-RS utilizará sua experiência e estrutura para auxiliar nesses desafios. Continuaremos incentivando, dentro do nosso modelo pedagógico, para que as competências apropriadas sejam canalizadas para projetos que tragam benefícios para comércio e serviços. Embora conscientes da necessidade de atenção à educação básica, a produção acadêmica, verificada com maestria nos artigos desta revista, também será um canal importante que disseminará o conhecimento científico. Mais do que aguardar a próxima década, vamos utilizar a inteligência das pessoas para construir nosso futuro, com muita competência, documentar isso – e zelar por essa memória.

Os 10 anos da revista representam muito pouco em relação ao que temos perdido para o descaso com a cultura no Brasil, mas a lembrança desses fatos é importante para mostrar o quanto nossa história e nosso conhecimento precisam ser preservados. Boa leitura a todos.

Dr. José Paulo da Rosa

Diretor Regional do Senac-RS

A influência da transparência sobre o controle social: uma análise da percepção da comunidade acadêmica de uma IES

The influence of transparency on social control: an analysis of the perception of the academic community of an HEI

Rafael Rudolfo Kreutz* Mauro Mastella**

Informações do artigo

Recebido em: 02/08/2018

Aprovado em: 07/11/2018

Palavras-chave:

Transparência. Projetos Públicos.
Participação e controle social.

Keywords:

Transparency. Public Projects.
Participation and Social Control.

Autores

* Mestrando em Administração – Universidade Federal de Santa Maria
rafael.kreutz@gmail.com

** Doutor em Administração - Professor Adjunto Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
mmastella@gmail.com

Como citar este artigo:

MASTELLA, Mauro; KREUTZ, Rafael Rudolfo. A influência da transparência sobre o controle social: uma análise da percepção da comunidade acadêmica de uma IES. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

O presente estudo procura identificar a percepção da comunidade acadêmica sobre a influência do nível de transparência dos projetos públicos na propensão ao maior interesse na participação e controle social. Desse modo, o objetivo da pesquisa foi analisar a percepção dos discentes, técnicos administrativos e docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES), sobre a influência da transparência dos projetos públicos no controle social. De natureza exploratória e quantitativa, o estudo fundamentou-se em dois estágios. No primeiro, buscou-se identificar possíveis relações teóricas entre a transparência e o controle social em projetos públicos. No segundo, desenvolveu-se a etapa empírica da pesquisa, visando a identificar a percepção da comunidade universitária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) quanto à influência da transparência dos projetos públicos no controle social. O método utilizado foi uma pesquisa quantitativa e por conveniência, em que se aplicou um questionário para os discentes, técnicos administrativos e docentes da Universidade. A coleta de dados foi realizada através de uma *Survey*, com aplicação de 290 instrumentos. As evidências empíricas do estudo apontam para uma elevada importância da transparência, baixa transparência dos projetos públicos da atualidade e uma baixa participação no controle social. Os resultados permitem evidenciar que o baixo nível da transparência nos atuais projetos públicos influencia a propensão para baixa participação no controle social.

Abstract

The present study seeks to identify the perception of the academic community about the influence of the level of transparency of public projects with a propensity for greater interest in participation and social control. Thus, the objective of the research was to analyze the perceptions of students, professors and administrative staff of a higher education institution (HEI) on the influence of transparency of public projects in social control. The research was exploratory quantitative, and the study was based on two stages. At the first, we sought to identify possible theoretical relations between transparency and social control in public projects. At the second, the empirical part of the research was developed seeking to identify the perception of the university community of the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) regarding the influence of the transparency of public projects in social control. The research was quantitative and for convenience, we applied a questionnaire to the students, administrative staff and professors of the University. Data collection was performed through a survey with 290 applied instruments. The empirical evidence of the study points to a high importance of transparency, low transparency of current public projects and low participation in social control. We also found evidences that a low level of transparency in current public projects influences a propensity for low participation in social control.

1 Introdução

A propagação de fraudes e atos de corrupção encontram um ambiente propício quando da baixa transparência das informações dos atos da administração pública; ou seja, quanto menor for a transparência pública maior a oportunidade de propagação de atos ilícitos. A transparência pode ser vista como um instrumento capaz propiciar uma maior participação social e contribuir para a redução de atos de corrupção (SACRAMENTO; PINHO, 2007; BAUHR; GRIMES, 2017). Sendo assim, torna-se importante a preocupação da administração pública em oportunizar meios e ferramentas para uma maior participação cidadã e maior transparência das informações sobre os atos praticados.

Na gestão de projetos públicos, isso não é diferente. Grandes volumes de recursos orçamentários são aplicados através da estrutura de projetos. A gestão desses projetos, cujos benefícios eram pouco reconhecidos até poucos anos atrás, passou gradativamente a ser considerada como um importante instrumento de auxílio para que se atinjam objetivos organizacionais de maneira eficaz. Estudos mundiais apontam que 69% das organizações apresentam sempre ou na maior parte das vezes problemas com a realização dos projetos no prazo, 50% apresentam problemas com custos e 31% têm apresentado problemas de qualidade em seus projetos. No Brasil, os números apontam que 67% têm dificuldades com o prazo, 50% apresentam problemas com os custos e 32% com questões referentes a qualidade (PMSURVEY, 2014).

Na administração pública, pode-se perceber que o cenário é relativamente similar, ou seja, as organizações públicas também têm apresentado resultados negativos em seus mais variados tipos de projetos. São os conhecidos atrasos das obras e descumprimento dos prazos planejados, orçamentos que necessitam de suplementação e redefinições constantes do escopo dos projetos, além de problemas com a prestação de contas (CARVALHO; PISCOPO, 2014; SEGALA, 2015).

Nesse contexto, a gestão de projetos vem se apresentando como uma alternativa para a busca do alcance de maiores níveis de maturidade de projetos em instituições públicas, e, por consequência, da redução do número de projetos públicos que não têm sucesso (CARVALHO; PISCOPO, 2014). Além disso, visa também a atender às pressões da sociedade, que faz críticas públicas e reivindicações por melhor utilização do recurso público (CRAWFORD; HELM, 2009). Dessa forma, a metodologia de gerenciamento de projetos surge como uma opção facilitadora para as instituições públicas na organização e utilização das melhores práticas gerenciais. Além disso, percebe-se que a metodologia de projetos vem se consolidando gradativamente como uma iniciativa que possibilita auxiliar os gestores a contribuir para uma melhor governança com foco na transparência, *accountability*, eficiência e efetividade (CLEMENTE; MARX.; CARVALHO, 2017).

Uma maior transparência na gestão dos projetos públicos oportuniza aos cidadãos o exercício de seu direito de monitoramento; conseqüentemente, possibilita uma participação mais efetiva no controle social. Cabe destacar aqui que a transparência efetiva e adequada dos governos, para com os cidadãos, não apenas possibilita o estímulo à maior participação social, mas também fortalece a própria democracia (LOPES, 2007; ZUCCOLOTTO; TEIXEIRA, 2014). Para De Renzio e Wehner (2015), a transparência e a participação têm impactos desejáveis, incluindo redução da corrupção, aumento da prestação de contas e melhor alocação de recursos.

Nesse processo de melhoria da transparência pública, pode-se destacar a gestão de projetos como um fator cada vez mais relevante para a administração pública, uma vez que a sua utilização em alguns locais já trouxe resultados positivos e propiciou melhorias na administração pública (FURTADO; FORTUNATO; TEIXEIRA, 2011; MARINI; MARTINS, 2014). Para Neto e Vacovski (2016), a implementação da gestão de projetos em instituições públicas tem trazido melhorias que demonstram uma maior qualidade na gestão e, por consequência, mais efetividade na transformação do que é planejado em resultados.

No entanto, isso é algo que não vem acontecendo no momento nas instituições públicas, em especial com os projetos públicos do Brasil. Esse fato é evidenciado pelo levantamento feito pela Revista *Exame* (2016), através do anuário Exame de Infraestrutura 2015-2016, das dez maiores obras de infraestrutura que estavam em execução no país, em que se verificou um aumento médio de 70% no orçamento em relação à previsão inicial.

Para Segala (2015), existem vários motivos que desencadeiam esses resultados, dentre eles, o autor destaca a falta de um detalhamento adequado desde a concepção dos projetos, que é evidenciado pelo número expressivo de empreendimentos que sofrem alterações no valor do investimento. Já outro fator é o problema da dilatação dos prazos dos projetos, posto que cerca de 16% das obras têm seu prazo de conclusão dilatado por empecilhos ambientais, legais, técnicos ou de outra natureza. Assim, torna-se evidente a necessidade de busca por mecanismos com o objetivo de incentivar a uma maior transparência na administração pública, bem como na gestão de seus projetos para que, dessa forma, o cidadão possa ter a oportunidade de exercer o seu direito e promover um maior controle social.

Diante desse contexto, a pesquisa tem por objetivo analisar a influência da transparência dos projetos públicos no processo de controle social, a partir percepção da comunidade universitária da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).

Quanto à abordagem do problema, optou-se por utilizar um enfoque predominantemente quantitativo. Para isso, foram utiliza-

das técnicas padronizadas de coleta de dados que possibilitam a observação, o registro e análise sem interferência do pesquisador sobre tais dados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Dessa forma, o artigo se organiza em dois estágios. No primeiro, apresenta-se argumentação com a intenção de identificar, na literatura recente, qual a importância da transparência na administração pública, sua relação com os projetos públicos e a sua influência no processo de controle social. No segundo, que consiste em uma etapa empírica, foi aplicado um questionário para a comunidade universitária da UERGS, analisado com uma abordagem quantitativa.

O estudo considera que a busca da transparência na administração pública é condição fundamental para que o cidadão possa ter acesso às informações e, conseqüentemente, contribuir para o avanço no processo de consolidação da democracia cidadã (JOHNSTON, 2002). A pesquisa se diferencia da maioria dos demais trabalhos da literatura, pois traz um enfoque sobre a influência dos níveis de transparência frente à propensão de um maior interesse do cidadão na participação do controle social em projetos públicos.

2 A participação e o controle social no setor público

Muitas vezes a participação social em projetos, programas e ações sociais do governo está pautada em uma noção limitada de apenas referendar as posições. Seria preciso avançar na noção de participação real, em que cada cidadão pode ser visto como sendo capaz de exercer sua análise dos fatos propostos e, com base nisso, tomar uma decisão, tomar parte, ser parte, fazer parte do processo de decisão sobre as ações a serem desenvolvidas pela administração pública. Segundo Alves (2013), só existe a concretização do processo de participação social quando for permitido aos sujeitos, nesse caso os cidadãos, que façam parte das decisões que lhes dizem respeito, seja nos aspectos políticos, sociais, culturais ou econômicos. De fato, a transparência pode ser mais facilmente obtida do que a efetiva participação no controle social (KHAGRAM et al., 2013).

Dessa forma, a comunidade poderia construir o que se pode ser definido como a “gestão compartilhada” da coisa pública. Na visão de Pires (2011), a participação como forma de controle visa a pressionar as instituições, a fim de que elas sejam mais ágeis e transparentes. Além disso, busca propiciar ao cidadão um suporte de legitimidade às decisões, logo, trata-se de uma instância política da sociedade, que é o principal usuário do serviço público. No entanto, isso ser concretizado efetivamente implica também, e necessariamente, a busca constante por estabelecer um vínculo entre o Estado e a sociedade.

Oportunizar mais canais de participação cidadã no processo de formulação de políticas públicas e processos de decisão da administração pública significa ampliação das possibilidades de acesso aos atos de gestão. A preocupação do gestor público em oportunizar mecanismos de participação cidadã contribui para garantir a execução efetiva dos programas, projetos e políticas sociais, bem como também potencializa a utilização mais eficiente dos recursos públicos. Nesse contexto, pode-se perceber que a participação e controle social podem desempenhar um papel de instrumento de construção da cidadania e fortalecimento da democracia.

O controle social aparece, portanto, como uma forma cotidiana de aproximação da gestão pública do cidadão, na interação pela participação nas decisões e pelo acesso às informações da gestão. Segundo Braga (2011), o controle social, também chamado de controle democrático, é representado por um conjunto de ações, individuais ou coletivas, na qual a sociedade civil realiza, de forma cotidiana, pressões e cobranças sobre os governos para que atendam às suas demandas, acompanhando e controlando as políticas e projetos públicos, desde o seu planejamento até sua execução e implementação.

Para Fernandes (2010), ações como a participação, o controle social e a transparência têm tido cada vez mais importância para a sociedade, pois elas são as formas que o cidadão tem para poder acompanhar, controlar e intervir nas tomadas de decisões das instituições públicas. No entanto, para que o cidadão possa realizar o controle social de forma mais efetiva torna-se necessário que haja a disponibilização de informações precisas, confiáveis, suficientes e de fácil entendimento, de modo que o cidadão comum tenha facilidade em sua compreensão. Dessa forma, pode-se evidenciar que a transparência, participação e controle social são conceitos indissociáveis, interdependentes e intercambiáveis (SANTOS, 2012).

Dessa forma, para que haja uma gestão de projetos transparente, faz-se necessário que os gestores possibilitem uma maior participação do cidadão na escolha, na gestão e no controle. No entanto, não é essa a prática mais comum atualmente na gestão pública brasileira, pois o que pode ser usualmente observado é um baixo número de organizações que disponibilizam canais de acesso a informação eficientes quanto ao andamento dos seus projetos. Uma evidência disso pode ser vista na pesquisa de Kreutz e Santos (2016), que traz indícios de uma baixa transparência nos projetos públicos do PAC da cidade de Porto Alegre.

No contexto da gestão pública, a área de gestão de projetos ainda carece de transparência ativa. O desejável na gestão de projetos do poder público seria a divulgação de forma espontânea (independentemente de qualquer solicitação) de todas as etapas do processo de elaboração e execução dos seus diferentes projetos. No entanto,

essa prática não é rotina das instituições públicas, pois estas, em sua maioria, buscam divulgar apenas as informações financeiras e orçamentárias, conforme obrigações definidas por lei. Esse cenário cria uma oportunidade propícia para propagação de atos de fraudes e corrupção no setor público. Isso pode ser percebido nas frequentes notícias que são publicadas pela mídia e que qualificam nosso país como um Estado com alto grau de corrupção em projetos públicos. No “Índice de Percepção de Corrupção 2015”, organizado pela ONG Transparência Internacional (TI), que lista os países baseados numa escala de zero (altamente corrupto) a 100 (muito transparente) o Brasil está no 76º lugar entre 168 países participantes da pesquisa.

Destaca-se aqui a importância da transparência, que pode estimular a participação e o controle social e, conseqüentemente, fortalecer o processo de participação democrático e cidadão. A participação será considerada neste estudo como uma condição necessária para que a comunidade possa exercer seu controle social e atuar no processo político da gestão dos projetos públicos, bem como na sua escolha. Somente dessa forma o setor público poderá construir projetos que atendam às necessidades da sociedade e que sejam eficientes e efetivos.

3 O controle social e a transparência na administração pública

Uma vez que instituições públicas desenvolvem atividades fins vinculadas às necessidades e interesse da sociedade e têm como objetivo básico prestar serviços que atendam a essas necessidades e interesses, faz-se necessário que os órgãos públicos busquem constantemente disponibilizar instrumentos que viabilizem a participação efetiva do cidadão. Dentre esses instrumentos, tendo em vista o objetivo do presente trabalho, destaca-se aqui o controle social, uma vez que ele tem como objetivo buscar proporcionar maior transparência, clareza e segurança nos atos realizados pelo setor público.

Na atualidade, pode-se perceber o controle social como um instrumento de acompanhamento e controle das ações do estado por parte do cidadão. Este tem se tornado cada vez mais relevante, uma vez que tem tido maior visibilidade e importância no país nos últimos anos. Evidência disso é o interesse cada vez maior que as instituições públicas têm em buscar ações inovadoras para implementar na gestão pública com a intensão de combater diversos tipos de irregularidades dentro desse setor.

Para Braga, o controle social tem por objetivo “assegurar ou ampliar os direitos sociais aos cidadãos ou àquelas comunidades, antes excluídas desses direitos. Manifesta-se quando se estimulam os cidadãos ao aprendizado da cidadania e a serem sujeitos ativos.” (BRAGA, 2011, p. 53).

No entanto, não é possível ao cidadão desempenhar seu direito democrático de participação social se as instituições públicas não forem transparentes. Para Silva (2011, p.4), “quanto mais efetiva e ampla a publicidade dos atos e gastos do governo, maior a eficiência da máquina pública e menores os riscos de corrupção, tendo em vista o caráter inibidor que a transparência possui”. Já na visão de Miragem (2011), para que haja um estímulo e qualificação da igualdade de participação da população nos processos de conhecimento e decisão, faz-se necessária a existência de um maior nível de informações disponíveis para o cidadão; ou seja, para ele trata-se de uma democracia informacional, que por meio da tecnologia traz uma redução da distância da administração pública e o cidadão.

Desse modo, pode-se evidenciar que o princípio da publicidade é um importante e imprescindível instrumento para possibilitar o adequado processo de controle social sobre as organizações públicas, o qual pode ser visto como essencial em uma sociedade democrática. Dito isso, pode-se perceber que o controle social também pode ser visto como um mecanismo de prevenção da corrupção dentro das instituições públicas e como consequência fortalecendo o processo democrático da cidadania.

Desse modo, verifica-se que o princípio da publicidade, na gestão pública, é um instrumento essencial para o controle social, pois possibilita a oportunidade de a sociedade acompanhar, participar e controlar as instituições públicas e conseqüentemente auxiliar no processo de fortalecimento do processo democrático. No entanto, cabe ao cidadão acompanhar e exercer o seu direito de participar e controlar as ações dos agentes públicos.

A participação popular e o controle social podem ser vistos como instrumentos que buscam atingir uma redução das irregularidades e melhora da resolução de problemas. Assim sendo, torna-se mais eficiente e eficaz o gerenciamento e a execução de políticas públicas, além de trazer mais transparência e clareza, e gerar maior fiscalização em relação às atividades desenvolvidas pelos órgãos do setor público. A importância da transparência das instituições públicas para o processo de democratização e participação social é reforçada por Park e Blenkinsopp (2011), quando mostram que uma adequada transparência aumenta significativamente a confiança do cidadão. Logo, isso aponta para a importância da transparência, uma vez que atualmente existe um elevado descrédito da sociedade frente às instituições públicas.

Três condições necessárias para que iniciativas de transparência tenham impacto podem ser encontradas na literatura. Primeiramente, os cidadãos devem ser capazes de processar e analisar a informação. Essa capacidade pode ser reforçada pela mídia, por experiências prévias de mobilização social ou por intermediários que traduzem e comunicam a informação. Em segundo lugar, inicia-

tivas de transparência e prestação de contas ganham força quando estão vinculadas à pressão eleitoral ou movimentos de protesto, invocando a necessidade de ação coletiva. Por fim, muitas iniciativas centram-se no papel do cidadão ao final do processo no momento da implementação de políticas públicas de cuja formulação não participaram. Porém, os cidadãos que foram mobilizados nas etapas anteriores têm uma maior probabilidade de se envolverem mais no monitoramento (GAVENTA; MCGEE, 2013).

Ainda no âmbito internacional, é importante ressaltar a existência de um índice de transparência orçamentária, divulgado pelo *International Budget Partnership*. Nesse índice, referente ao ano de 2015, o Brasil obteve a sexta colocação, dentre 71 países. Dos 24 países que tiveram um bom resultado em termos de transparência orçamentária, apenas quatro (Brasil, Noruega, África do Sul e Estados Unidos) tiveram também um bom resultado em termos de participação e fiscalização (IBP, 2016). É no mínimo curioso confrontar essa posição em um *ranking* de transparência com os resultados obtidos pelo país no “Índice de Percepção de Corrupção 2015”, organizado pela ONG Transparência Internacional (TI), trazidos no capítulo anterior.

Os capítulos anteriores se destinaram ao estabelecimento de relações entre a transparência e o controle social na administração pública. O capítulo seguinte abordará a gestão de projetos da administração pública, dando especial atenção a transparência em projetos.

4 Gestão de projetos na administração pública

Na atualidade, segundo a visão de Young e Grant (2015), a percepção dos cidadãos sobre o governo que é mais comumente encontrada é de que este é incapaz de desempenhar adequadamente suas atividades. Na perspectiva de buscar uma tentativa de reversão dessa situação, a *new public management* (NPM), ou nova gestão pública, surge como uma possibilidade de solução e traz consigo um conjunto de diversos movimentos de busca da melhoria da gestão pública, os quais tem ocorrido nas últimas décadas. Para Young et al. (2012), o processo de introdução de metodologias de gestão de projetos nas instituições públicas constitui-se numa importante estratégia para a efetivação da “Nova Gestão Pública”.

A gestão de projetos tem tido cada vez maior importância dentro do setor público e vem se consolidado como uma iniciativa governamental que possibilita auxiliar os gestores assegurar e contribuir para a governança com foco na transparência, *accountability*, eficiência e efetividade (CLEMENTE; MARX; CARVALHO, 2017). Além disso, a gestão por projetos pode ser uma importante ferramenta no auxílio a otimização do tempo e recursos. A utilização de métodos de gerenciamento de projetos auxilia os

gestores e proporciona, com grande probabilidade, a execução mais eficiente conforme as especificações e o orçamento pretendidos (ZDANYTĖ; NEVERAUSKAS, 2011).

Entretanto, o setor público é considerado como um ambiente conflituoso, que envolve diversos atores com interesses diferentes (WIRICK, 2009), logo achar e implementar mecanismos que possibilitem viabilizar um diálogo eficaz entre os objetivos e as ferramentas de gestão de projetos é um desafio para o setor público (VALLE et al., 2007).

A administração pública se diferencia do setor privado justamente pelas suas características próprias e específicas, e, em função disso, existe uma necessidade de adoção de práticas diferenciadas para a gestão de projetos nas organizações públicas. Essa temática tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores há algum tempo (RING; PERRY, 1985; NUTT; BACKOFF, 1993; BOYNE, 2002; CRAWFORD; HELM, 2009; ZWICKER; FETTKE; LOOS, 2010; PISA; OLIVEIRA, 2013). Em contraponto, Gasik (2016), afirma que os projetos públicos são mais complexos, no entanto, muitas das técnicas e processos de gerenciamento de projetos são comuns para projetos públicos e outros tipos de projetos. Logo, as instituições públicas nem sempre precisam adotar prática diferenciadas para a gestão de projetos.

Entretanto, a implementação de metodologias de gestão de projetos em organizações públicas apresenta especificidades importantes. Em sua essência, os projetos públicos acabam sendo políticos (AZMAN; ABDUL-SAMAD; ISMAIL, 2013), sendo sujeitos ao controle social, que é exercido em sua maioria das vezes pela mídia e *stakeholders*, possuem leis governamentais e estão sujeitos à pressão pública (KWAK; ANBARI, 2012). Além disso, por apresentarem um objetivo comum de atendimento aos interesses da sociedade, existe uma necessidade de governança com foco em transparência (CRAWFORD; HELM, 2009).

Portanto, é necessário o reconhecimento das diferenças e especificidades da aplicação da gestão de projetos no setor público. As dificuldades de adaptação das metodologias do setor privado para o contexto público trazem à tona a necessidade de discussão sobre quais seriam os fatores críticos de sucesso mais significantes para a gestão de projetos (VEZZONI et al., 2013; CARVALHO; PISCOPO, 2014; BESTEIRO et al., 2014; MELO, 2016; SILVA et al., 2017).

No entanto, independentemente da dificuldade de adaptação para o contexto público, observa-se a existência de um processo de consolidação da importância da gestão de projetos dentro das instituições públicas. Na mesma medida em que vêm à tona os constantes aumentos de custos, os atrasos em obras de infraestrutura, e o aumento dos casos de corrupção envolvendo o setor

público, cresce a pressão para que o aprimoramento da gestão pública, e, conseqüentemente, abre-se espaço para a implantação de novas metodologias, como a gestão de projetos.

As organizações públicas têm se esforçado cada vez mais para utilizar com mais intensidade as práticas de gerenciamento de projetos como ferramenta para auxiliar no processo de gestão dos projetos e conseqüentemente elevar o grau de alcance dos seus objetivos, bem como também buscar atingir um índice mais elevado de êxito na implementação das políticas públicas (CARNEIRO, 2010). Na visão de Pietro (2010), para garantir que um projeto tenha sucesso é necessário que os gestores sejam qualificados e que tenham capacidade para coordená-los e geri-los, aplicando técnicas, conhecimento e habilidades. Isso, para o autor, seria necessário para garantir que os projetos pudessem obter sucesso na sua execução.

Outra questão a ser lembrada é que o foco dos projetos públicos, que diferente do setor privado, é a sociedade. Destaca-se ainda a questão de os projetos estarem ligados ao atendimento das necessidades e à satisfação de seus usuários, que são os cidadãos. Nel (2001) corrobora tal dado quando diz que existe uma relação importante entre a capacidade de o gestor público gerenciar projetos com eficiência e eficácia para atender a uma demanda da sociedade. Segundo Peters (2008), no setor público existe uma necessidade de disseminação maior do conhecimento e das técnicas em gerenciamento de projetos. Para ele, isso se faz necessário para que seja possível o desenvolvimento de competências dos gestores de forma que assim possam conseguir atender às demandas no que tange à área dentro do setor público.

Além disso, é necessário também que haja um alinhamento de arranjos de implementação para que possam ser alcançados os objetivos; ou seja, tem-se a necessidade de construção de mecanismos de monitoramento e avaliação que promovam aprendizado, transparência e responsabilização. Dessa forma, a gestão de projetos tem um papel relevante para o contexto de melhoria e capacidade de alinhamento de arranjos que possibilitem maior facilidade para o alcance das metas (MARTINS; MARINI, 2010).

5 Método de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, isto é, tem por objetivo explorar determinado problema ou situação a fim de proporcionar maior familiaridade com o tema (MALHOTRA, 2011; HAIR et al., 2010). Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, Sampieri, Collado e Lucio (2006) destacam que as pesquisas podem ser classificadas como quantitativas, qualitativas e multimodal ou misto. O enfoque quantitativo utiliza a coleta e

análise de dados para responder às questões de pesquisa, estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatísticas para estabelecer com exatidão padrões de comportamento de uma população.

A opção por um enfoque quantitativo sustenta-se no fato de que o presente estudo busca analisar a influência da transparência dos projetos públicos na participação e no controle social. Com essa pesquisa pretende-se evidenciar empiricamente a existência de relação entre a transparência e a participação social segundo a percepção da comunidade acadêmica da UERGS.

Na parte quantitativa, será adotada como estratégia de pesquisa uma *survey*, pois está é apontada por Hair et al. (2010) como sendo a mais adequada em estudos que envolvem grande amostra de indivíduos. Como esclarece Malhotra (2011), esse método se baseia no interrogatório dos participantes através de um questionário estruturado e destina-se a buscar informações específicas dos entrevistados. Para Hair et al. (2005), as pesquisas do tipo *survey* são as mais indicadas em estudos que envolvem grande quantidade de indivíduos. Pela possibilidade de melhor compreender o comportamento dos indivíduos e abranger uma grande quantidade de pessoas, acredita-se que a realização de uma *survey* seja a estratégia de pesquisa mais conveniente e adequada para esse estudo. Além disso, Lakatos e Marconi (2010) afirmam que a *survey* é a pesquisa que busca a informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas. Para isso, será utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado.

Como estratégia de pesquisa foi eleito como método o estudo de caso, porque, segundo Yin (2005, p. 32), "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real". O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais (GIL, 2010). Nesse contexto, Goldenberg (2013) destaca que esse método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.

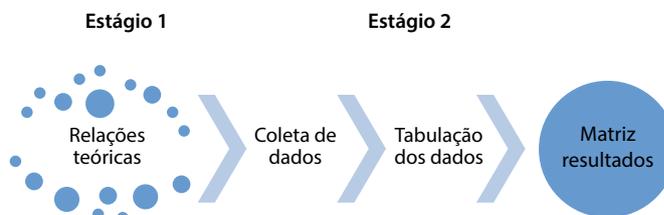
De natureza exploratória e quantitativa, o estudo fundamentou-se com base em dois estágios. O primeiro teve como objetivo identificar constructos teóricos em publicações no Brasil e no exterior que abordassem a existência de relação entre a transparência e o controle social em projetos públicos. Já no segundo, objetivou-se identificar, através da coleta de dados primários na comunidade universitária da UERGS, qual a percepção sobre a influência da transparência e a propensão para maior participação no controle social dos projetos públicos. A Figura 1 apresenta um diagrama com as etapas desta pesquisa.

Este estudo tem como população a comunidade universitária da UERGS, que é composta por 270 professores, 190 técnicos administrativos e 3.800 estudantes. A amostra se caracteriza como não probabilística, por conveniência e intencional. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um formulário à comunidade universitária. De acordo com Selltiz et al. (1972) e Sampieri, Collado e Lucio (2006), o pesquisador tem a liberdade de definir a maneira e a estrutura dos tópicos a serem abrangidos no projeto de pesquisa. Segundo Silva (2001), a definição do instrumento de coleta de dados dependerá sempre de quais são os objetivos que se pretendem atingir com a pesquisa e o universo a ser investigado. No presente estudo, o instrumento de coleta de dados foi estruturado através de formulário padronizado ou estruturado, com roteiro previamente definido.

O roteiro do formulário foi composto por dezoito afirmações divididas em três eixos, conforme a Tabela 1. O Eixo 1 apresentou seis afirmações sobre a importância da transparência. As perguntas desse eixo tiveram o objetivo de identificar, na percepção dos respondentes, as visões sobre a transparência e a redução da corrupção, a transparência como condição mínima e a transparência como necessária para a participação social. O Eixo 2 apresentou seis afirmações sobre a visão da transparência atual dos projetos públicos, especial a facilidade de acesso a informações detalhadas dos projetos, a preocupação da administração pública em realizar uma transparência efetiva e a percepção sobre ser suficiente a transparência feita pela administração pública atualmente. Já o Eixo 3 apresentou seis afirmações sobre a influência da transparência e a propensão de maior participação no controle social. As perguntas tiveram como objetivo identificar a propensão dos participantes a um maior envolvimento em controle social, caso houvesse uma transparência mais efetiva nos projetos públicos.

Para responder as afirmações foi apresentada uma escala de concordância tipo *likert* sendo: discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), não discordo nem concordo (3), concordo parcialmente (4), concordo totalmente (5), sendo permitida uma única marcação para cada afirmação e todas as afirmações obrigatórias. O formulário para coleta de dados foi disponibilizado impresso e *on-line* para a comunidade acadêmica da UERGS do dia oito ao dia dezoito de abril de 2016. O total de respondentes válidos foi de 261 pessoas.

Figura 1 – Quatro passos de análise



Fonte: desenvolvida pelos autores

Conforme apresentado na Figura 1, após a coleta e tabulação dos dados, eles foram organizados em uma matriz de resultados consolidados, apresentados na Tabela 1.

6 Análise dos resultados

6.1 Coleta e tabulação dos dados

O primeiro passo do segundo estágio desta pesquisa foi realizado através da disponibilização do formulário *on-line* e físico para a comunidade acadêmica da Universidade. Foram coletados 290 questionários, em um universo de 4.260 possíveis participantes. Desse total de formulários respondidos, 29 não foram considerados por problemas de preenchimento – foram desconsiderados por falta de preenchimento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou de alguma das afirmações do formulário. Como resultado final da coleta de dados, a pesquisa obteve, portanto, 261 questionários válidos. Desse total, 97 (37%) eram de participantes do sexo masculino e 164 (63%) do sexo feminino. Na proporção entre as categorias, o resultado ficou em 60 (23%) professores, 75 (29%) técnicos administrativos e 126 (48%) estudantes. Quando analisado o grau de instrução obteve-se os seguintes resultados: doutores 37, mestres 27, especialistas 33, superior completo 38, superior incompleto 117 e ensino médio 9.

A partir dos dados tabulados, cada resposta da escala utilizada foi substituída pelo escore respectivo: discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), não discordo nem concordo (3), concordo parcialmente (4), concordo totalmente (5). A Tabela 1 apresenta estatísticas descritivas gerais e a média para cada um dos eixos do instrumento de coleta. Além dos resultados gerais, a matriz também possibilitava obter os resultados categorizados por professores, técnicos administrativos e estudantes.

Tabela 1 – Percepção da Comunidade Acadêmica da UERGS em relação a transparência e controle social

Eixos	Afirmações	M (1)	MD (2)	DP (3)	Var (4)	Mi	Ma	M (5)
Eixo 1 Importância da transparência nos projetos públicos	B1 - Uma maior transparência do setor público colabora na redução da corrupção em projetos.	4,59	5	0,65	0,42	1	5	4,41
	B2 - Maior transparência melhora a alocação de recursos em projetos públicos.	4,50	5	0,74	0,55	1	5	
	B3 - A transparência deveria ser condição mínima na gestão de projetos públicos.	4,83	5	0,51	0,26	1	5	
	B4 - É necessário que a administração pública seja transparente em todas as fases da execução dos projetos públicos.	4,79	5	0,50	0,25	2	5	
	B5 - A divulgação de informações consolidadas em relação às etapas já realizadas em projetos públicos é suficiente para que haja transparência.	3,29	4	1,26	1,58	1	5	
	B6 - A transparência é necessária para maior participação social.	4,47	5	0,81	0,66	1	5	
Eixo 2 Visão sobre a atual transparência dos projetos públicos	C1 - É fácil encontrar informações detalhadas dos projetos públicos tais como: recursos financeiros aplicados, critérios de seleção, situação de andamento, problemas e dificuldades e previsão de conclusão.	2,40	2	1,15	1,33	1	5	2,21
	C2 - A administração pública é transparente na elaboração e execução dos projetos públicos.	2,36	2	1,13	1,29	1	5	
	C3 - É fácil encontrar informações detalhadas e atualizadas sobre projetos futuros a serem realizados pela administração pública.	2,08	2	1,06	1,13	1	5	
	C4 - As informações dos projetos públicos são amplamente divulgadas pela administração pública.	2,19	2	1,09	1,19	1	5	
	C5 - A administração pública se preocupa em realizar uma transparência efetiva dos projetos públicos.	2,31	2	1,13	1,29	1	5	
	C6 - Considero suficiente a transparência dos projetos públicos realizada pelo setor público.	1,94	2	1,16	1,34	1	5	
Eixo 3 A transparência e a propensão ao controle social	D1 - Participo do controle social de projetos públicos, exercendo minha cidadania.	2,98	3	1,21	1,47	1	5	3,68
	D2 - Acompanho como cidadão o andamento dos projetos públicos da minha cidade e/ou estado e/ou país.	3,13	4	1,17	1,37	1	5	
	D3 - Tenho conhecimento dos problemas e atrasos que acontecem nos projetos a partir de informações públicas.	3,09	3	1,26	1,60	1	5	
	D4 - Se houvesse maior transparência, me envolveria mais no controle social.	3,86	4	1,07	1,14	1	5	
	D5 - O controle social é importante na gestão dos projetos públicos.	4,63	5	0,57	0,32	2	5	
	D6 - Sinto que, ao controlar os projetos públicos, estou sendo útil para a sociedade.	4,38	5	0,80	0,64	1	5	

(1) M = Média simples dos resultados das respostas dos participantes por afirmação

(2) MD = Mediana: é o valor numérico que separa a metade superior de uma amostra de dados

(3) DP = Desvio padrão das médias das afirmações

(4) Var = Variância das afirmações

(5) Média simples dos resultados das médias de cada eixo com base nas médias por afirmação

Fonte: desenvolvida pelos autores

A análise e contextualização da tabela acima, realizada na próxima seção, visa a obter indícios em relação à transparência e ao controle social na gestão pública.

6.2 Discussão dos resultados

A partir das relações teóricas identificadas e dos dados coletados, alguns resultados podem ser destacados. O primeiro aspecto analisado foi a importância da transparência em projetos públicos. Como resultado das seis afirmações apresentadas no Eixo 1, pode-se destacar que a maioria dos participantes considera importante a transparência nos projetos públicos, uma vez que 89% dos pesquisados responderam que concordam parcialmente e totalmente com a afirmações. Nesse tema, cabe destacar que a afirmação B4 – “É necessário que a administração pública seja transparente em todas as fases da execução dos projetos públicos” – foi a que apresentou o mais elevado grau de concordância, com índice de 98,47% das respostas entre “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”. Ainda nessa dimensão, cabe salientar a afirmação B6 – “A transparência é necessária para maior participação social” –, objeto da presente pesquisa, uma vez que 88,89% concordam parcialmente ou totalmente com ela.

Logo, os resultados empíricos indicam que os participantes em sua maioria julgam ser importante a transparência para os projetos públicos. Fica evidente, ainda, que os respondentes consideram necessária a transparência para que haja uma maior participação social. Nesse eixo de afirmações, vale destacar que a afirmação que teve a maior amplitude entre as respostas foi a B5 – “A divulgação de informações consolidadas em relação às etapas já realizadas em projetos públicos é suficiente para que haja transparência”. Dessa forma, é possível inferir que os participantes apresentam uma convicção divergente sobre o assunto.

O segundo aspecto da presente pesquisa aborda afirmações em relação a visão dos participantes quanto à atual transparência dos projetos públicos, representada pelo Eixo 2. Nessa dimensão, cabe destacar que apenas 20% dos participantes concordam parcialmente ou totalmente com as afirmações. Dessa forma, pode-se perceber que existe uma insatisfação dos participantes quanto

ao nível de transparência dos projetos públicos na atualidade. Quando analisados categoricamente os resultados, percebe-se que a categoria dos professores apresentou o menor resultado de concordância com as afirmações ficando em apenas 9% as respostas dos que concordam parcialmente ou totalmente com as afirmações. Não é possível inferir com base nesses resultados, mas talvez seja possível que haja uma influência no grau de instrução frente a uma maior ou menor satisfação com o nível de transparência atual dos projetos públicos.

Nesse mesmo eixo de análise, pode-se destacar ainda que a afirmação C6 – “*Considero suficiente a transparência dos projetos públicos realizada pelo setor público*” – foi a que apresentou o maior índice de rejeição entre os participantes, ficando em 78,16% o número de pessoas que não concordam totalmente ou parcialmente com essa afirmação; ademais, apenas 2% dos participantes da pesquisa concordam totalmente com as afirmações dessa dimensão. Quando analisados os resultados do bloco por categoria, novamente os professores apresentam o menor índice de total concordância, com apenas 1% dos participantes. Esse tema foi o que apresentou as maiores distribuições no resultado das respostas. Isso pode evidenciar que, em sua maioria, os participantes não apresentam uma única convicção formada sobre o assunto.

Por fim, apresenta-se o terceiro eixo do estudo quantitativo, que aborda a transparência e a propensão dos participantes ao maior envolvimento com o controle social. Nesse tema, cabe destacar o resultado de três afirmações como mais relevantes. A afirmação D1 – “*Participo do controle social de projetos públicos, exercendo minha cidadania*” –, destacou-se porque apenas 7% dos participantes concordaram totalmente. Logo, isso pode evidenciar a baixa participação do cidadão, aqui representado pela comunidade universitária da UERGS, no controle social. Entretanto, a afirmação D5 – “*O controle social é importante na gestão dos projetos públicos*” – destaca-se nesse tema por apresentar um resultado bastante representativo, uma vez que 96,17% dos participantes responderam que concordam parcialmente ou totalmente com a afirmação.

Já com a afirmação D6 – “*Sinto que, ao controlar os projetos públicos, estou sendo útil para a sociedade*” –, é possível verificar que os participantes se sentem úteis para a sociedade quanto participam do controle social uma vez que 85,06% concordam parcialmente ou totalmente com a afirmação. Ainda nesse aspecto, foi possível verificar indícios que demonstram uma propensão para uma maior participação no controle social caso a transparência seja mais efetiva. Isso foi evidenciado pelos resultados da afirmação D4 – “*Se houvesse maior transparência, me envolveria mais no controle social*” –, com que mais de 70% dos respondentes concordam parcialmente ou totalmente.

No que se refere à estatística descritiva (Tabela 1), cabe destacar os resultados das médias de cada dimensão analisada na pesquisa. No primeiro eixo, que trata da importância da transparência, a média simples apresentou um resultado médio de 4,41. Já no segundo eixo, que trata da questão da situação atual da transparência, é possível identificar, por meio das médias, um baixo nível de concordância dos participantes, posto que ela ficou em 2,21. No que tange ao terceiro eixo, que aborda a questão da influência da transparência na propensão ao controle social, verifica-se uma média de 3,68. Logo, fica evidente pelos resultados que os participantes indicam que a transparência tem considerável relevância e importância para os projetos públicos e que julgam baixa a transparência dos projetos públicos atualmente. Por fim, pode-se constatar que os participantes percebem a existência de uma relação entre a transparência e a sua propensão para o controle social.

Para verificar a robustez dos resultados ou eventuais diferenças entre as médias dos participantes, utilizou-se o *Teste t de Student*, com nível de significância de 5%, um teste paramétrico que serve para avaliar a média de dois grupos quando os dados assumem distribuição normal (ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2003). Foram analisadas as diferenças entre as médias de alunos e não alunos; professores e não professores; técnicos administrativos e não técnicos administrativos; e graduados e não graduados. Aplicou-se o Teste t em três afirmações, que foram escolhidas por estarem diretamente ligadas ao objetivo da pesquisa. A Tabela 2, a seguir, ilustra os resultados do teste de diferença de médias para esses grupos.

Tabela 2 - Teste T- Teste de diferença de médias

Categorias	B3: A transparência deveria ser condição mínima na gestão de projetos públicos.			B6: A transparência é necessária para maior participação social.			D4: Se houvesse maior transparência, me envolveria mais no controle social.		
	Estat. Teste T	P-Valor	Result.	Estat. Teste T	P-Valor	Result.	Estat. Teste T	P-Valor	Result.
Alunos & não alunos	0,66	0,50	M1=M2	0,09	0,92	M1=M2	1,96	0,05	M1≠M2
Professores & não professores	0,89	0,37	M1=M2	0,94	0,34	M1=M2	1,70	0,08	M1=M2
Técnicos adm. & não técnicos adm.	0,09	0,92	M1=M2	0,77	0,43	M1=M2	0,57	0,56	M1=M2
Graduados & não graduados	0,42	0,67	M1=M2	0,39	0,69	M1=M2	2,08	0,03	M1≠M2

M1=M2: As médias não são estatisticamente diferentes;
M1≠M2: As médias são estatisticamente diferentes

Fonte: Elaborada pela autora

Conforme apresentado acima, nas afirmações B3 e B6 não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes categorias, empregando-se o Teste t de Student, com 95% de confiança. Logo, na UERGS, não foram encontradas evidências que professores, técnicos administrativos e alunos tenham uma percepção diferente em relação à transparência como condição mínima na gestão de projetos públicos e a transparência como necessária para uma maior participação social. Porém, na questão D4 foram encontradas evidências que alunos e não alunos e graduados e não graduados apresentam uma percepção diferente em relação ao aumento da transparência e à propensão para uma maior participação no controle social. A média das respostas dos alunos ($M = 4,00$) e não alunos ($M = 3,74$) é estatisticamente diferente e aponta que os alunos são mais propensos ao maior envolvimento com o controle social a partir de um aumento da transparência dos projetos públicos. De fato, conforme já levantado na pesquisa de [Khagram et al. \(2013\)](#), as respostas das pessoas à disponibilização de informação são inseparáveis dos seus interesses, desejos, recursos, capacidades cognitivas e contextos sociais.

O mesmo ocorre para graduados ($M = 3,74$) e não graduados ($M = 4,01$), uma vez que os graduados demonstram ser menos propensos a um maior envolvimento com o controle social caso houvesse uma transparência mais efetiva e eficiente. No caso da UERGS, a maioria dos alunos é não graduado. Cabe aqui mencionar ainda que, caso fosse adotado um nível de confiança de 92%, a categoria de professores e não professores também apresentaria relevância significativa na diferença das médias na afirmação D4. Isso demonstra a existência de diferença no grau de importância da transparência para o controle social nas categorias analisadas.

7 Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a relação da transparência dos projetos públicos com o controle social. Para isso, foi aplicado um formulário de coleta de dados para a comunidade acadêmica da UERGS. O trabalho não pretendeu exaurir o tema abordado, contudo, permitiu identificar, na percepção dos membros da comunidade acadêmica da Universidade, o grau de influência da transparência no processo do controle social. A efetiva transparência pode ser vista como uma ferramenta que potencializa a redução de abusos, corrupção e oportuniza a possibilidade de maior participação social. Sendo assim, é importante que haja uma efetiva transparência nos projetos públicos.

Pode-se perceber que, apesar de a maioria dos pesquisados considerar importante o controle social, poucos realizam efetivamente o acompanhamento dos projetos nas suas cidades, estado

ou país. Curiosamente, fica evidente que os participantes julgam como importante a transparência para possibilitar uma maior participação social. Também destacam a sua importância para propiciar uma redução na corrupção em projetos públicos. No entanto, somente 7,66% dos participantes concordaram totalmente com a afirmação D1 – *“Participo do controle social de projetos públicos, exercendo minha cidadania”* –, que aborda a participação efetiva no controle social de projetos públicos, exercendo sua cidadania. Logo, fica claro que, entre os membros da comunidade universitária da UERGS, atualmente existe um baixo número de pessoas que tem tido interesse em participar do controle social. No entanto, não é possível determinar se essa baixa participação tem como fator determinante única e exclusivamente o baixo nível da efetividade da transparência.

Em função do presente estudo ter sido desenvolvido com enfoque quantitativo e de caráter exploratório com os membros da comunidade universitária da UERGS, há dificuldade ou, até mesmo, impossibilidade de generalização dos resultados aqui apresentados. Embora em algumas categorias as respostas tenham sido estatisticamente diferentes, não é possível afirmar que exista uma relevante e significativa diferença nas respostas. Porém, esses resultados parecem contribuir para a literatura, sendo mais uma referência para futuros estudos e para pesquisadores interessados na compreensão da percepção do cidadão quanto à influência da transparência no controle social de projetos públicos.

Reitera-se que, conforme apresentado na seção de método, e em função da característica exploratória e da definição da amostra por conveniência utilizadas neste estudo, não se podem fazer afirmações conclusivas ou definitivas sobre os resultados da pesquisa. No entanto, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, particularmente da gestão de projetos públicos, fornecendo informações e base de indícios necessários sobre a influência da transparência na propensão ao maior interesse em participação do controle social.

No percurso desta seção, apresentaram-se as principais considerações finais e limitações. Optou-se pelo caráter exploratório para esta pesquisa devido ao baixo número de estudos voltados ao tema deste trabalho e também por ainda existir pouco material publicado acerca do assunto no Brasil. Como análise complementar, sugere-se aplicar a mesma pesquisa em instituições privadas ou para indivíduos que não tenham vínculo com a área pública, a fim de verificar se os resultados serão similares.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, D.; SWEENEY, D.; WILLIAMS, T. **Estatística aplicada à administração e economia**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ALENCAR, H. F. Participação social e estima de lugar: caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da regional III da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE). Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4848>. Acesso em: 15 maio 2016.
- ALVES, J. C. M. A participação social a partir do Programa Federal Territórios da Cidadania: o caso do território do Cariri (CE). 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do norte (CE). Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9842>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- AZMAN, M. A.; ABDUL-SAMAD, Z.; ISMAIL, S. The accuracy of preliminary cost estimates in Public Works Department (PWD) of Peninsular Malaysia. **International Journal of Project Management**, v. 31, n. 7, p. 994-1005, 2013.
- BAUHR, Monika; GRIMES, Marcia. Transparency to curb corruption? Concepts, measures and empirical merit. **Crime, Law and Social Change**, v. 68, n. 4, p. 431-458, 2017.
- BESTEIRO, Elen Nara Carpim et al. Fatores críticos de sucesso para o Gerenciamento de projetos: estudo Exploratório. In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 2014. **Anais...**, 2014.
- BOYNE, George A. Public and private management: what's the difference? **Journal of Management Studies**, v. 39, n.1, p. 97-122, jan. 2002.
- BRAGA, A. A gestão da informação. 2011. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/19_arq1.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- CARNEIRO, M. F. S. **Gestão pública: o papel do planejamento estratégico, gerenciamento de portfólio, programas e projetos e dos escritórios de projetos na modernização da gestão pública**. Rio de Janeiro, RJ: Brasport, 2010.
- CARVALHO, Kahan Elizabeth Monteiro; PISCOPO, Marcos Roberto. Fatores de sucesso da implantação de um PMO: um caso na administração pública. **Revista Gestão & Tecnologia, Pedro Leopoldo**, v. 14, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.
- CLEMENTE, D. H.; MARX, R.; CARVALHO, M. M. Gestão de projetos no setor público: uma análise bibliométrica (1988-2014). **GEPROS: Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, Bauri, v. 12, n. 2, p. 1-20, abr./jun.2017.
- CRAWFORD, L. H.; HELM, J. Government and governance: the value of project management in the public sector. **Project management journal**, v. 40, n.1, p. 73-87, 2009.
- CRUZ, C.F. Transparência da gestão pública municipal: um estudo a partir dos portais eletrônicos dos maiores municípios brasileiros. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v.46, n.1, jan./fev. 2012.
- DE RENZIO, Paolo; WEHNER, Joachim. The impacts of fiscal openness: A review of the evidence. **Global Initiative for Fiscal Transparency and International Budget Partnership**, 2015.
- FERNANDES, E. L. **Transparência e controle social: o caso do Conselho de Alimentação Escolar de Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF: ESAF-DIRED, 2010.
- FIGUEIREDO, V.S.; SANTOS, W. J. L. **Transparência e controle social na administração pública**. [S.l. : s.n.], 2013.
- FURTADO, M. A. P.; FORTUNATO, G.; TEIXEIRA A. A percepção dos gestores da área pública sob a política de gerenciamento de projetos. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 6, n. 2, p. 167-183, 2011.
- GASIK, Stanislaw. Are public projects different than projects in other sectors? Preliminary results of empirical research. **Procedia Computer Science**, v. 100, p. 399-406, 2016.
- GAVENTA, J; MCGEE, R. The impact of transparency and accountability initiatives. **Development Policy Review**, v. 3., n. 28, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDENBERG, Mirian. **Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 13.ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2013.
- GUADAGNIN, A. A transparência da gestão pública: uma análise da sua concretização em Porto Alegre, Canoas e Novo Hamburgo. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, RS, 2011.
- HAIR, J. R et al. **Multivariate data analyses**. 7. ed. New Jersey: Pearson, 2010.
- _____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- IBP. International Budget Partnership. **Open Budget Survey 2015**. Washington, 2016. Disponível em: <<http://www.internationalbudget.org/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- JACOBI, P.; PINHO, J. A. (Org.). **Inovação no campo da gestão pública local: novos desafios, novos patamares**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006.
- JOHNSTON, M. **Agentes públicos, interesses particulares e democracia sustentável: Quando política e corrupção se unem**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002.
- JÚNIOR, T. M. O.; JORDÃO, C. S.; JUNIOR, J. L. P. C. Transparência, monitoramento e avaliação de programas no Brasil: em busca de opacidades que podem restringir o exercício do controle social. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, n. 65, p. 25-47, jan./mar. 2014.
- KHAGRAM S. et al. Overview and synthesis: the political economy of fiscal transparency, participation, and accountability around the world. In: _____. **Open budgets: the political economy of transparency, participation, and accountability**. [S.l.] : Brookings Institution Press, 2013. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt1262zx.3>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- KREUTZ, Rafael Rudolfo; SANTOS, Carlos Honorato Shuch. Transparência em projetos públicos: o caso das obras de mobilidade urbana da cidade de Porto Alegre. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 17, n. 1, 2016.
- KWAK, Y. H.; ANBARI, F. T. History, Practices and Future of Earned Value Management in Government: Perspectives From NASA. **Project Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 77-90, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LLACA, Edmundo González. **La Corrupción: patología colectiva**. México: Arte Voce, S. A. de CV – INAP, 2005. Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1680>>. Acesso em: abr. 2016.

- LOPES, C. A. Acesso a informação pública para a melhoria da qualidade dos gastos públicos: literatura, evidências empíricas e o caso brasileiro. **Cadernos Finanças Públicas**, Brasília, DF, n. 8, p. 5-40, dez. 2007.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- MARINI, C.; MARTINS, H. F. **Todos por Pernambuco em tempos de governança**: conquistas e desafios. Recife: Instituto Publix, 2014.
- MARTINS, Humberto Falcão; MARINI, Caio. **Governança para resultados na administração pública**. [S.l.]: Editora Publix, 2010.
- MELO, Tâmara Patrícia Filgueira. Fatores críticos de sucesso para sistemas de informação de apoio ao gerenciamento de projetos. In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão & III INOVARSE, 12., 2016, **Anais...**, 2016.
- MIRAGEM, B. **A nova administração pública e o direito administrativo**. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2011.
- NASCIMENTO, L.P. A transparência dos portais brasileiros de transparência pública: um estudo de três casos. **Revista de Administração da Fatea**, v. 6, n. 6, p. 93-102, jan./jul., 2013.
- NEL, H. A project management approach to the implementation of development programmes within the local government sphere: an empirical analysis. **Development Southern Africa**, 2001.
- NETO, A. N. A.; VACOVSKI, E. O gerenciamento de projetos e sua importância para a qualidade e a efetividade no setor público. **Revista Caderno Gestão Pública**, v. 8, n. 5, 2016.
- NUTT, P. C.; BACKOFF, R. W. Strategy for public and third-sector organizations. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 3, n. 2, p. 209-231, 1993.
- ÓSORIO, F. M. Novos rumos da gestão pública brasileira: dificuldades teóricas operacionais? **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado – RERE**, Salvador, BA, n. 1, [2017?].
- PARK, H.; BLENKINSOPP, J. The roles of transparency and trust in the relationship between corruption and citizen satisfaction. **International Review of Administrative Sciences**, 2011.
- PETERS, G. B. Os Dois futuros do ato de governar: processos de descentralização e recentralização no ato de governar. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 59, n. 3, p. 289-307, jul./set. 2008. Disponível em: <www.enap.gov.br>. Acesso em: abr. 2016.
- PINHEIRO, M. T.; ROCHA, M. A. S. Contribuições do escritório de gerenciamento de projetos públicos na gestão para resultados. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 63, n.2, p. 199-215, abr./jun, 2012.
- PIETRO, A. **Gestão de projetos**. Disponível em: <http://www.gp3.com.br>. Acesso em: mar. 2016.
- PIRES, A. K. **Gestão pública e desenvolvimento**: desafio e perspectivas. Brasília, DF: Ipea, 2011.
- PISA, Beatriz Jackiu; OLIVEIRA, Antonio Gonçalves. **Gestão de projetos na administração pública**: um instrumento para o planejamento e desenvolvimento: 1º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Curitiba, PR: [s.n.], 2013.
- PMSURVEY. Project Management Institute. Pmsurvey.org 2014 edition. Technical report, Project Management Institute. 2014. Disponível em: <http://uece.br/lapaq/index.php/downloads/doc_download/2030-survey-pm-general-report-2014>. Acesso em: mar. 2016.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAWLINS, B.L. Measuring the relationship between organizational transparency and employee trust. **Public Relations Journal**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2008.
- RING, Peter Smith; PERRY James, L.. Strategic management in public and private organizations: implications of distinctive contexts and constraints. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 2, p. 276-286, apr. 1985.
- REVISTA EXAME. **Anuário Exame de Infraestrutura 2015-2016**. São Paulo: Editora Abril, 2016.
- RODRIGUES, S.L. Mídia, Informação e transparência construindo a cidadania contra a corrupção no Maranhão. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho da II Conferência Sul-Americana e VII Conferência Brasileira de Mídia Cidadã, 2011.
- ROSA, M.O. Gerenciamento de projetos de governo. **PMInforma**, n.5, maio 2007.
- SACRAMENTO, A. R. S.; PINHO, J. A. G. Transparência na administração pública: o que mudou depois da lei de responsabilidade fiscal? Um estudo exploratório em seis municípios da região metropolitana de Salvador. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, BA, v.1, n.1, p. 48-61, 2007.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- _____; _____. **Metodologia de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991.
- SANTOS, J. L. L. **Transparência regulatória e controle social**: experiências exitosas em regulação na América Latina e Caribe. Brasília, DF: Ed. Alia Opera, 2012.
- SEGALA, M. Anuário Exame de infraestrutura 2015-2016. **Revista Exame**, v. 49, n. 19, p. 106-117, 2015.
- SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo, SP: Herder/ Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SILVA, Polyana Tenório de Freitas et al. Fatores de sucesso de um projeto no setor público: um estudo sobre o guia de compras sustentáveis da UFAL. **Revista UNIABEU**, v.10, n. 25, maio/ago. 2017.
- SILVA, M. D. de C. **Exercício pelo da cidadania**: a transparência como instrumento de controle social. 2011. In: IV Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília, Distrito Federal, 2011. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-06/painel_44-155_156_157.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.
- VALLE, André Bittencourt et al. **Fundamentos do gerenciamento de projetos**. [S.l.]: Editora FGV, 2007.
- VEZZONI, Guilherme et al.. Identificação e análise de fatores críticos de sucesso em projetos. **Revista de Gestão e Projetos - GeP**, São Paulo, SP, v. 4, n. 1, p 116-137, jan./abr. 2013.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2005.
- YOUNG, R. et al. Is strategy being implemented through projects? Contrary evidence from a leader in new public management. **Internation**, 2012.

- YOUNG, Raymond; GRANT, Jamie. Is strategy implemented by projects? Disturbing evidence in the State of NSW. **International Journal of Project Management**, n. 33, p. 15–28, 2015
- ZDANYTÈ, K.; NEVERAUSKAS, B. The theoretical substitution of project management challenges. **Economics & Management**, v. 16, p. 1013-1018, 2011.
- ZUCCOLOTTO, Robson; TEIXEIRA, Marco Antonio Carvalho. The causes of fiscal transparency: evidence in the Brazilian states. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 25, n. 66, p. 242-254, 2014.
- ZWICKER, Jörg; FETTKE, Peter; LOOS, Peter. **Business process maturity in public administrations**. Berlin: Springer, 2010.
- WIRICK, David. **Publica sector project management: meeting the challenges and achieving results**. New Jersey: John Wiley & Sons Inc. Hoboken, 2009.

Construindo uma postura inovadora em cooperativas

Building an innovative attitude in cooperatives

Alexandre de Souza Garcia* Aziz Eduardo Calzolaio** Deivid Ilecki Forgiarini***
Heitor José Cademartori Mendina**** José Antônio Valle Antunes Júnior*****

Informações do artigo

Recebido em: 18/01/2018

Aprovado em: 05/11/2018

Palavras-chave:

Cooperativas. Inovação. Gestão da
inovação.

Keywords:

Cooperatives. Innovation. Innovation
management.

Autores

* Mestre em Administração

- Profº Unilasalle

garcia@resultare.com.br

** Doutor em Economia - Profº Escoop

aziz.cal@hotmail.com

*** Mestre em Desenvolvimento Regional

- Profº Escoop

deividforgiarini@gmail.com

**** Doutor em Administração

- Profº Escoop

heitormendina@hotmail.co

***** Doutor em Administração

- Profº Unisinos

junico@produttare.com.br

Como citar este artigo:

FORGIARINI, Deivid Ilecki et al. Con-
struindo uma postura inovadora em co-
operativas. **Competência**, Porto Alegre,
v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

As cooperativas vivem um momento peculiar, fruto da necessidade de se adaptarem, inovarem e sobreviverem em um novo cenário econômico-social. A gestão de cooperativas apresenta um fator complicador, que é a tendência de se buscarem conceitos, técnicas e modelos de empresas mercantis para resolução dos desafios da cooperativa. Entretanto, cooperativas não são empresas mercantis. Entre as necessidades que envolvem a sobrevivência e competitividade das cooperativas está o modo como elas estruturam a gestão da inovação. Dessa forma, o resultado da presente pesquisa é um modelo de inovação construído sob o prisma do cooperativismo.

Abstract

Cooperatives live a peculiar moment, due to the need to adapt, innovate and survive the new economic-social scenario. However, the management of cooperatives has a complicating factor: the tendency to seek concepts, techniques and models of mercantile companies to solve the challenges of the cooperative. However, cooperatives are not mercantile companies. Among the needs that involve the survival and competitiveness of cooperatives is the way they structure innovation management. Thus, the result of the present research is a model of innovation built under the prism of cooperativism.

1. Introdução

Atualmente as empresas brasileiras vivem um momento peculiar, dada a necessidade de se adaptarem ao novo cenário econômico e social global. Uma das demandas é a competitividade, posto que o Brasil ocupa a 80ª posição no ranking *The Global Competitiveness Report*, do Fórum Econômico Mundial (SCHWAB, 2018). Essa carência competitiva se dá tanto no meio das empresas mercantis quanto do ramo cooperativista. Porém, as firmas mercantis já vêm buscando estruturar a gestão da inovação, tendo em vista o longo arcabouço teórico disponível na área (SALTER; ALEXY, 2014; NONAKA et al 2013; DODGSON; GANN; PHILLIPS, 2014). Entretanto, sob a perspectiva do cooperativismo, o tema da inovação ainda é incipiente, o que pode posicionar o ramo em uma posição desfavorável no mercado.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir como gerar uma postura inovadora, valorizando as características das cooperativas. Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e análise documental. Como resultado desta pesquisa, é proposto um modelo Sistema Corporativo de Inovação (SCI) que, além de trabalhar com os conceitos de Gestão da Inovação, utiliza as idiosincrasias do mundo das cooperativas para reforçar o próprio modelo. Essa construção teórica se justifica pelo fato de não haver ainda um modelo específico de Sistema Corporativo de Inovação para cooperativas.

Para dar conta deste objetivo, esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma: na segunda seção, há o referencial teórico sobre cooperativismo e sobre o sistema corporativo de inovação. A terceira seção explica o método usado. A quarta seção articula os conceitos da segunda seção e indica os resultados deste estudo. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais.

2. Referencial teórico

Esta seção apresenta o referencial teórico utilizado para esta pesquisa, versando sobre cooperativismo e inovação.

2.1 Cooperativismo

O cooperativismo é conhecido como um movimento associativo, mas também se constitui como doutrina social e modelo econômico. Surgiu no final do século XVIII e início do Século XIX, em um contexto de lutas e de oposição de trabalhadores ao liberalismo econômico europeu daquela época. As primeiras experiências cooperativas datam do fim daquele século. Porém é a Sociedade Equitativa dos Pioneiros de Rochdale, criada em 1844 por trabalhadores ingleses, o marco fundador do movimento cooperativista moderno (OLIVEIRA; SANTOS, 2012). Com o passar dos anos, as

transformações sociais e a própria dinâmica do movimento cooperativista transformou esse conceito. Na busca da adequação ao mundo globalizado (SOLER, 2006), ficaram cada vez mais distintas duas vertentes: o cooperativismo doutrinário e o econômico.

A corrente doutrinária tem inspiração rochdaleana, e a Teoria Econômica da Cooperação tem na Escola de Münster sua referência principal. Fleury (1983) indicou essas referências, afirmando que a primeira tem um caráter mais apologético, e a segunda, estilo mais crítico e que pode desandar para um reducionismo economicista, chegando a igualar a cooperativa a qualquer empresa da concorrência.

O interesse por este tema justifica-se pelo alcance do movimento cooperativista na economia mundial. Dados da Aliança Cooperativista Internacional (ACI) apresentam que mais de 250 milhões de pessoas são cooperativadas em todo o mundo (ACI, 2017), onde estima-se que há cerca de 800 mil cooperativas. No Brasil, dados de 2016 informam que há 13 milhões de associados, gerando 372 mil empregos diretos em 6.760 cooperativas (OCB, 2016). No contexto regional, segundo a Organização das Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul (OCERGS, 2017), há 2,8 milhões de cooperados. O cooperativismo no estado do Rio Grande do Sul gera quase 60 mil empregos diretos, e as cooperativas estimaram ter investido mais de R\$ 1,7 bilhão em infraestrutura para desenvolvimento de suas atividades econômicas em 2016 (OCERGS, 2016).

Os números apresentados mostram a relevância econômica do cooperativismo nas esferas internacional, nacional e regional. Nesse cenário, Sanchez (1995, p.188) já alertava que existem “conflictos entre exigencias de carácter económico y de carácter social, entre planeamiento puramente empresariales y los intereses económicos de los socios” (SANCHEZ, 1995, p. 188). Contudo o cooperativismo tem sua origem na teoria socialista e é de conhecimento público uma visão romântica do cooperativismo, segundo a qual “juntos todos venceremos”. Isso está historicamente ligado à ótica teórica de um mundo coletivo. São formas distintas de compreender o mundo. Os paradigmas que têm o foco no indivíduo e os que têm foco no coletivo disputam também o campo do cooperativismo.

No paradigma coletivo, as cooperativas operam de forma coletiva para buscar resolver problemas coletivos. No paradigma individualista, as cooperativas são gerenciadas de forma coletiva, para que os indivíduos tenham melhores condições de alcançar os seus desejos individuais. Os paradigmas evidenciam os cooperativismos doutrinário e econômico. A corrente doutrinária nasceu junto com a experiência de Rochdale, em meados do século XIX. Isso se deu no contexto da revolução industrial, de crise econô-

mica, de falta de empregos, acrescida de uma crescente migração do campo para as cidades. Essas circunstâncias possibilitaram o florescimento de pensamento dos chamados socialistas utópicos, franceses e ingleses do século XIX, com destaque para Robert Owen (1771-1858), William King, Charles Fourier (1772-1837), Philippe J. B. Buchez (1796-1865), Louis Blanc (1812-1882) e Friedrich Raiffeisen (1818-1888). Essas concepções estavam imersas em ideais de fraternidade e justiça, com um tom utópico (PINHO, 2004). Já Schneider afirma:

“ A doutrina, por sua vez, inspira um sistema que compreende uma estrutura e uma organização (...). A doutrina é constituída pelos elementos não observáveis de imediato, mas que constituem a base de sustentação do cooperativismo e lhe conferem a especificidade frente a outras organizações. E esta base é constituída especialmente pelos valores da liberdade, da justiça e da solidariedade. (SCHNEIDER, 1999, p.75)

Há um senso comum que trata as organizações cooperativas como ineficientes (SANCHEZ, 1995). Alguns autores atribuem a continuidade da existência das cooperativas a uma injusta concorrência com outras empresas. Isso ocorre porque as cooperativas recebem uma série de benefícios de que as organizações privadas não usufruem (CUERVO, 1994). De fato, alguns aspectos inerentes às sociedades cooperativas limitam o seu potencial econômico. Há inclusive debates que propõem a reconsideração acerca de alguns pontos dos princípios que regem essas organizações com a finalidade de facilitar a inserção das cooperativas em mercados que são cada vez mais competitivos e complexos. Entretanto, Morales (1990) afirma que as deficiências econômicas das cooperativas não são consequências dos princípios e condições que as regem, mas sim da forma como os princípios são formulados e praticados.

As cooperativas possuem, como qualquer organização formal, problemas internos de funcionamento e de identidade. Baixa participação dos sócios, falhas no exercício da democracia, existência de elites diretivas, insuficiente educação e formação cooperativa, falta de divulgação dos princípios cooperativos e dificuldades econômicas advindas do pouco acesso a fontes de financiamento são alguns dos exemplos dessas dificuldades (AZUA, 1985).

De acordo com Cancelo (1987), a realidade das organizações cooperativas é muito diversa, existindo uma série de dificuldades que podem ser atribuídas a essas organizações. Os desafios podem ser classificados em quatro grupos: ideológico, financeiro, dimensional e funcional. Eventualmente algumas cooperativas podem não ter sido originadas em uma motivação ideológica. Assim, os reverses das organizações cooperativas podem ser utilizados como argumentos que reforçam o movimento contrário

ao cooperativismo, esquecendo-se, assim, de todos os exemplos bem-sucedidos e da importância social e econômica que o cooperativismo tem em muitos países (ARAZANDI, 1984).

A diferença entre uma cooperativa e uma empresa privada é que aquela está a serviço das pessoas que a formam. A concepção da cooperativa tem por opção privilegiar a cooperação, a solidariedade e a ajuda mútua entre os cooperados. Isso faz com que a busca por eficiência e eficácia resultem na satisfação das necessidades e do bem-estar dos sócios. Sendo a cooperativa uma associação de pessoas, ela prima por uma racionalidade social, buscando constantemente a eficiência social e o melhor benefício para todos os envolvidos (BORTOLUCCI, 2002).

Mas a ideologia, ou doutrina, muitas vezes não é praticada ou bem compreendida pelos sócios de uma cooperativa ou seus dirigentes. Na medida em que a cooperativa se desenvolve e apresenta bons resultados econômicos, a doutrina, no caso representada pela educação e pela informação cooperativa, é deixada de lado, não sendo repassada a novos sócios ou dirigentes da cooperativa. Isso resulta em uma incongruência entre valores e princípios do cooperativismo e a atividade de gestão da cooperativa. Esses casos embasam teorias que defendem uma separação entre a propriedade e o controle da cooperativa, com a finalidade de propiciar a desvinculação dos sócios proprietários das decisões de gestão. Essa ideia tende a promover a especialização dos papéis de investidores e gestores da organização (SCHNEIDER, 1999).

Conforme Costa, Chadadd e Azevedo (2012), o tipo de separação entre propriedade e gestão pode variar entre quase completa, parcial e inexistente, sendo função de duas condições que se completam. A primeira é a atribuição dos direitos de controle formal sobre a cooperativa ao conselho de administração, caso este possua autoridade formal para decidir quem será o agente responsável pela gestão sem precisar consultar a assembleia geral. A segunda é a própria divisão das decisões de controle e gestão; nesse caso, o conselho é responsável pelas decisões de controle, e o executivo é responsável pelas decisões de gestão.

Entre os diversos fatores que contribuem para os problemas na gestão e na sobrevivência das cooperativas, alguns se destacam, como, por exemplo: educação, cultura, deficiência na regulamentação, políticas administrativas inadequadas, descumprimento de normas e falta de conhecimento e experiência no setor. É necessário que se faça um trabalho de educação cooperativa voltado à informação sobre o cooperativismo, e, nesse ínterim, incluir temas sobre gestão, liderança, normas, finanças e responsabilidade social (BAYTER; RAMOS; GIRALDO, 2014). Todavia cada vez mais se valoriza a função social da empresa. Wambier (2013), ao fazer um debate jurídico da empresa, apregoa a necessidade

de compreender a empresa como parte do ecossistema social e ressalta a importância de manter os direitos sociais, até mesmo como uma forma de distribuição de renda. Yunus (2008) destaca a importância de negócios sociais, ao levar em consideração a natureza multidimensional das pessoas, ou seja, o novo mundo não se orienta apenas pelo lucro.

A cooperativa é criada e gerenciada por pessoas da região e na região. Suas raízes são profundas. Uma cooperativa não irá para outra região por falta de incentivos fiscais, por exemplo. É quase indissociável da ação da cooperativa a sua função social e da sua contribuição para o desenvolvimento regional. Porém a já referida escalada de competitividade tem feito algumas cooperativas relativizarem seus princípios fundamentais.

Pelo viés econômico, há uma série de ponderações sobre o cooperativismo no aspecto microeconômico. Como há uma confusão nos direitos de propriedade nas cooperativas, os cooperados (que têm direito a deliberar sobre a condução dos negócios da sociedade) podem apenas desejar retorno financeiro de curto prazo e, assim, dificultar o desenvolvimento sustentável da sociedade no longo prazo. Também é sensato afirmar que os instrumentos voltados ao incremento da gestão – como a adoção de metodologias de governança corporativa, a obrigatoriedade de conselhos fiscais e códigos de ética – ajudarão a sustentabilidade da cooperativa na dimensão econômica do termo. Reforça-se que a cooperativa deve ter incentivos, por ação dos cooperados, para que seus dirigentes sejam capacitados no que tange à gestão de cooperativas. Isso, alinhado a uma forte e constante prestação de contas, poderá aumentar os níveis de reputação da cooperativa. E a reputação é um dos pilares de seus resultados econômicos (FORGIARINI; ALVES; MENDINA, 2018).

Ademais os problemas microeconômicos – quais sejam, direitos de propriedade vagamente definidos, problema de horizonte, problema de portfólio – podem ser reduzidos pelo investimento na difusão e compreensão da doutrina cooperativista. A cooperativa, em sua natureza primária, é uma instituição de pessoas, voltada a melhorar as condições de vida dessas pessoas. A instituição cooperativa está a serviço das pessoas, e não o contrário. Os sete princípios do cooperativismo não são um fardo, são orientadores da função social dessa sociedade de pessoas e não de capital (FORGIARINI; ALVES; MENDINA, 2018).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é criar instrumentos que desenvolvam a dimensão econômica da cooperativa, para assim melhor atender aos seus princípios e valores. Acredita-se que uma estratégia da cooperativa voltada à inovação pode fazer com que a sua dimensão econômica seja suficientemente competente para que essa organização possa cumprir com o seu objetivo natural, ou seja, com a sua função social. Este trabalho

apresenta uma proposta de como as cooperativas podem pensar sua postura institucional frente ao tema da inovação, de acordo com as suas características peculiares e não apesar de suas características peculiares. No próximo bloco, será apresentado o referencial teórico de inovação usado por esta pesquisa.

2.2 Sistema corporativo de inovação

O tema da inovação pode ser introduzido resgatando a abordagem de Freeman (2003), que posiciona Friedrich List, economista alemão do século XIX, como seminal nesse assunto. List trata da importância do capital não tangível (mental), da importância da busca por tecnologias e da relevância da força de trabalho para o desempenho comercial das nações. Porém, o autor mais conhecido e considerado pai da inovação é Joseph Schumpeter. Esse economista austríaco é o criador do termo “destruição criativa”, que se refere a um processo contínuo de criação de valor via inovação e sua posterior destruição por meio de outras inovações (SCHUMPETER, 1976). Para Schumpeter (1976), a inovação pode ocorrer das seguintes formas: i) introdução de novo produto ou mudança qualitativa do existente; ii) inovação de processo que seja novidade para uma indústria; iii) abertura de um novo mercado; iv) desenvolvimento de novas fontes de suprimentos; v) mudanças na organização industrial.

Já o Manual de Oslo (2005) apresenta a inovação como algo que resultará em uma novidade para a empresa e pode ser classificada como: i) inovação de produto: envolve mudanças significativas nas potencialidades de produtos e serviços, incluem-se bens e serviços totalmente novos e seus aperfeiçoamentos; ii) inovação de processo: representam mudanças significativas nos métodos de produção e de distribuição; iii) inovação organizacional: refere-se à implementação de novos métodos organizacionais; iv) inovação em *marketing*: envolve a implementação de novos métodos de *marketing*, incluindo mudanças no *design* do produto e na embalagem, na promoção do produto, e nos métodos de estabelecimento de preços de bens e de serviços.

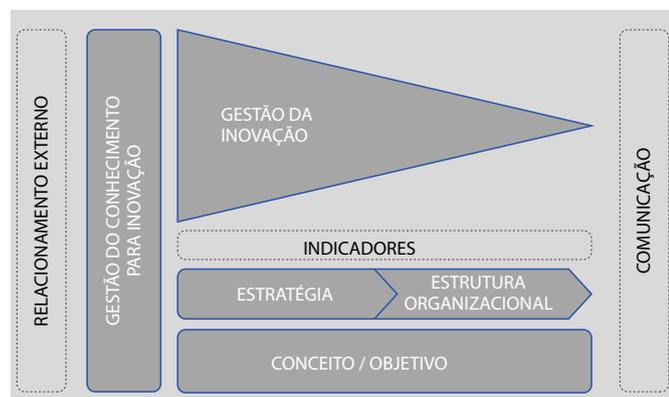
Schumpeter (1976) ainda diz que a inovação pode ser radical ou incremental. A radical é aquela que promove grandes mudanças no mundo. Já a inovação incremental é a que sustenta continuamente o processo de mudança. Davila, Epstein e Shelton (2007) sugerem que a inovação pode ser classificada como radical, incremental ou semirradical. Essa escala se dá em função da tecnologia e do modelo de negócio utilizados na empresa.

Como resultado dessa discussão são adotados, neste artigo, os seguintes conceitos: i) inovação de produto: envolve mudanças significativas nas potencialidades de produtos e serviços (OCDE, 2005); ii) inovação de processo: representa mudanças significativas nos métodos de produção e de distribuição (OCDE, 2005); iii)

inovação organizacional: novos métodos de gestão (OCDE, 2005).

Como forma de operacionalizar a inovação, foi selecionado o *framework* SCI – Sistema Corporativo de Inovação. Esse modelo foi construído a partir de um diálogo com a literatura nacional e internacional, elaborado para a construção da pesquisa homônima (GARCIA, 2010).

Figura 1 - Sistema Corporativo de Inovação



Fonte: GARCIA (2010).

Nesse *framework*, encontram-se as variáveis consideradas críticas para a melhoria da postura inovadora das firmas:

- I - Conceito/objetivo: formam a base da estrutura, pois é fundamental a clareza de conceitos e objetivos para tornar a organização inovadora (FREEMAN, 2003; SCHUMPETER, 1976; MANUAL DE OSLO, 2005; TIDD; BESSANT; PAVITT, 2008; DOSI, 1982; DAVILA; EPSTEIN; SHELTON, 2007; GOFFIN; MITCHELL, 2005; BARBIERI; SIMANTOB, 2007; ANTUNES et al, 2009);
- II - Estratégia: em posição central no modelo; precede a estrutura organizacional; é o que dará condições para os conceitos e objetivos gerarem planos estratégicos para a inovação, sendo gerenciada a partir de indicadores (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998; MANUAL DE OSLO, 2005; PORTER, 1991; GRANT, 1991; GOFFIN; MITCHELL, 2005; NELSON; WINTER, 1977; GOFFIN; MITCHELL, 2005; CHRISTENSEN, 2001; TELLIS, 2006; TUSHMAM; O'REILLY, 1997; MURRMAM; FRENKEN, 2006; GUEMAWAT, 2007; GIBSON; SKARZYNSKY, 2008; FNQ, 2009; GUEMAWAT, 2007; GOFFIN; MITCHELL, 2005; TEECE, 2006);
- III - Estrutura organizacional: ocupa uma posição central no modelo; tem forte interação com a estratégia; ligada aos indicadores e à gestão do conhecimento (PETERS; WATERMAN, 1982; MORGAN, 2007; MINTZBERG, 2009; GOFFIN; MITCHELL, 2005; TIDD; BESSANT; PAVIT, 2008; ANTUNES et al., 2009; FNQ, 2009; GOFFIN; MICHELL, 2005; GIBSON; SKARZYNSKI, 2008; BARBIERI; SIMANTOB, 2007; MAGEE, 2008);
- IV - Gestão da inovação: posição central, no modelo; todos os outros subsistemas apoiam e sustentam esse subsistema; é o "método" sendo colocado em prática; fará com que a organização consiga sair da intenção de inovar para a efetivação de suas ambições/de seus projetos de inovação (GIBSON; SKARZYNSKI, 2008; FALCONI, 2009; GIBSON; SKARZYNSKI, 2008; ANTUNES et al., 2009; PORTER, 1987; SCHUMPETER, 1976; PORTER, 1991; PELLEGRIN, 2008; HANSEN; BIRKINSHAW, 2007; COOPER; EDGETT; KLEINSCHMIDT, 2002; HANSEN; BIRKINSHAW, 2007; WHEELWRIGHT; CLARK, 1992; BARBIERI, 2009; SMITH; REINERTSEN, 1997; SALERNO, 2009);
- V - Gestão do conhecimento para inovação: em posição horizontal, com forte interação com conceitos e objetivos, tendo por base a estrutura organizacional e a estratégia; apoia a formulação e consistência dos indicadores; será fortemente impactada pelo relacionamento externo e se posicionará como a principal influência sobre a gestão da inovação (FREEMAN, 2003; HANSEN et al., 1999; FALCONI, 2009; ANTUNES et al., 2009; GOFFIN; MITCHELL, 2005; FNQ, 2009; BARBIERI; SIMANTOB, 2007; TEECE; PISANO; SHUEN, 1997; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; TIDD; BESSANT; PAVITT, 2008; DAVILA; EPSTEIN; SHELTON, 2007; GIBSON; SKARZYNSKY, 2008; BARBIERI; SIMANTOB, 2007);
- VI - Indicadores: seguindo a premissa de que, através da medição, gerenciam-se os processos, a definição de indicadores para as diversas etapas da inovação se mostra como importante para manutenção, direcionamento e foco do sistema; visa a manter o controle sobre as etapas do processo de inovação (WHEELWRIGHT; CLARK, 1992; GIBSON; SKARZYNSKY, 2008; FNQ 2009; DAVILA; EPSTEIN; SHELTON 2007; BARBIERI; SIMANTOB, 2007; GOFFIN; MITCHELL 2005; OHNO, 1997; ANTUNES et al., 2009; OLIVEIRA, 2010; GUEMAWAT, 2007);
- VII - Comunicação: posição de apoio; interage com objetivos e conceitos, estrutura organizacional, estratégia, indicadores e gestão da inovação; é fator crucial para o bom funcionamento do sistema de inovação (PETERS; WATERMAN, 1982; TIDD; BESSANT; PAVITT, 2008; FNQ, 2009; BURNS; STALKER, 1961; GIBSON; SKARZYNSKY, 2008);
- VIII - Relacionamento externo: serve de apoio a todo o sistema, alimentando diretamente a gestão do conhecimento para inovação; tem o intuito de gerar interação com o ambiente externo (fornecedores, cliente, parceiros de negócio, sociedade, academia, governos) e as partes interessadas no negócio (DAVILA; EPSTEIN; SHELTON, 2007; ANTUNES et al. 2009; FALCONI, 2009; TIDD; BESSANT; PAVITT, 2008; DYER, 2000; FNQ, 2009; CHESBROUGH, 2003; CHESBROUGH, 2007; GIBSON; SKARZYNSKY, 2008; DYER; SINGH, 2000; ANTUNES et al., 2009; PELLEGRIN, 2008).

Na análise do modelo de SCI proposto, a palavra "corporativo", é utilizada para designar a empresa. Com isso, tem-se o termo "Sistema Corporativo de Inovação", que deve ser entendido como:

a) algo que unifica/integra subsistemas; b) algo que apresenta uma visão do todo, unificando visualmente e conceitualmente subsistemas; c) algo voltado para resultados.

Dessa forma, pode-se dizer que o SCl proposto neste trabalho consiste em uma estrutura unificada, sistêmica e voltada para os resultados dos diferentes subsistemas de inovação em uma determinada organização produtiva. Esta pesquisa está calcada na premissa teórica apresentada por **Schneider (1999)** de que: a) a cooperativa trabalha para as pessoas e não o contrário; b) a cooperativa tem duas dimensões: a econômica e a social, sendo que a primeira deve trabalhar para a segunda, pois é a dimensão social o objetivo natural da cooperativa.

A inovação pode ser um meio para que a cooperativa possa trabalhar de forma mais eficaz a dimensão econômica. Esta pesquisa propõe uma metodologia pensada para as cooperativas introduzirem práticas de inovação em sua organização. Modelo de Sistema Corporativo de Inovação é repensado para a realidade das cooperativas, valorizando os princípios e valores do cooperativismo. Esse esforço de redesenho é apresentado no tópico a seguir.

3. Método

Este trabalho é configurado como uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e documental e assim configura-se como pesquisa qualitativa, pois os autores entendem que a pesquisa nas ciências sociais aplicadas demanda métodos de pesquisa e análise que permitam o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou de uma organização (**GOLDENBERG, 1997, p. 34**).

Esta pesquisa enquadra-se como exploratória, pois de acordo com **Gil (2008, p.27)**, “a pesquisa exploratória tem como uma das suas principais funções desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, que é a situação apresentada.

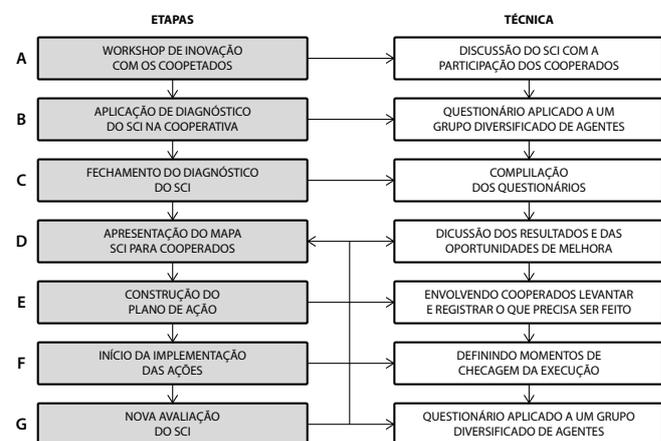
Foi feito um levantamento de referências teóricas publicadas por diversos meios. Não sendo suficiente apenas a produção publicada e validada pelos pares na academia, fez-se uso também de material documental, ou seja, de material que não sofreu tratamento acadêmico, que, todavia, apresentam números e cenários importantes (**FONSECA, 2002, p. 32**).

Dessa forma, esta pesquisa trata da articulação de conceitos que não foram trabalhados anteriormente em conjunto, como uma possibilidade de atender ao objetivo desta pesquisa, qual seja: como gerar uma postura inovadora valorizando as características das cooperativas. Os resultados dessas articulações são apresentados na seção a seguir.

4. Proposta de inovação em cooperativas

Para a operacionalização da inovação nas cooperativas, o presente artigo propõe um roteiro em sete etapas, sendo estas baseadas no SCl (apresentado na seção anterior), que é adaptado neste artigo para a realidade das cooperativas.

Figura 2: Etapas do SCl nas Cooperativas



Fonte: Elaborado pelos autores

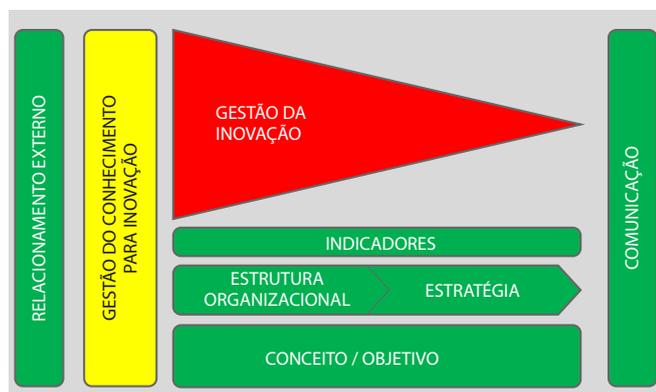
Na figura 2 são apresentadas as etapas da implantação do SCl, explicadas abaixo:

Etapa A) Workshop de inovação com os cooperados: o objetivo desse evento é despertar nos cooperados senso crítico em relação à inovação como forma de gerar vantagem competitiva para a cooperativa. A execução dessa etapa se dá por meio de uma apresentação dos conceitos do SCl de forma prática, simples e na linguagem dos cooperados.

Etapa B) Aplicação de um diagnóstico da inovação na cooperativa: o objetivo dessa etapa é levantar os pontos fortes, as oportunidades de melhoria e as prioridades da cooperativa no que tange aos aspectos do SCl. Sua realização se dá através da aplicação de um questionário que avalia cada um dos parâmetros do SCl na cooperativa. Para isso, deve ser selecionada uma amostra de cooperados, funcionários, usuários e dirigentes. O papel desse grupo será responder ao questionário individualmente, dando suas respectivas visões sobre os temas abordados.

Etapa C) Fechamento do diagnóstico do SCl: O objetivo dessa fase é identificar as prioridades para a estruturação do SCl na cooperativa. A matéria-prima para esse trabalho será as respostas do questionário aplicado na Etapa B, que deverão ser compiladas e deverão gerar um mapa resumido. A título de exemplo dessa etapa, a Figura 3 traz um mapa do SCl que resume as avaliações que supostamente o grupo de cooperados realizou. No exemplo, as cores verde, amarelo e vermelho explicitam os aspectos que a cooperativa parece performar (em verde), aqueles aspectos que ela precisa melhorar um pouco (em amarelo) e os parâmetros que a cooperativa precisa aturar de forma urgente (em vermelho).

Figura 3: Exemplo de diagnóstico do SCI em uma cooperativa



Fonte: Elaborado pelos autores

Etapa D) Apresentação do mapa SCI da Cooperativa para o grande grupo de cooperados:

o objetivo dessa etapa é tornar conhecida a temática da inovação na cooperativa para todos os cooperados e assim comprometê-los na construção de um cenário mais inovador. Considerando as idiosincrasias do modelo cooperativo, essa etapa é crucial, pois as ações em prol da inovação dependerão do apoio e da ação dos agentes (cooperados, funcionários, usuários e dirigentes).

Etapa E) Construção do plano de ação: o objetivo é a geração de um plano de ação com etapas, prazos e responsáveis; a execução do plano gerará melhoria da posição inovadora da cooperativa. Ele será construído em conjunto com os agentes e os terá como executores.

Etapa F) Início da implementação das ações e criação de um cronograma de avaliação da execução: o objetivo é implementar o plano e, ao longo do tempo, ir verificando os resultados, dificuldades e eventualmente mudando as rotas de implementação de acordo com a experimentação em curso.

Etapa G) Nova avaliação do SCI: o objetivo dessa fase é, após um período adequado, reavaliar a inovação na cooperativa e com isso analisar o quanto melhorias podem ser identificadas. Isso poderá ser feito da mesma forma que na Etapa B. Percebe-se que, nessa etapa, há uma seta que a vincula à etapa C, isso é útil porque a segunda avaliação deverá alimentar o processo contínuo e sistemático de melhoria da cooperativa na trajetória de inovação.

Esta pesquisa utilizou-se do *framework* de Garcia (2010), que fora pensado para empresas mercantis. Compreendendo as idiosincrasias da cooperativa e sua natureza de função social, construiu-se uma metodologia pautada por essas questões. Ela destaca o cooperado como elemento central, o começo da mudança de postura quanto à inovação. A metodologia proposta inicia com o cooperado e finaliza mudando a forma de pensar do

próprio cooperado; o objetivo é compreender a inovação como investimento para a agregação de valor. E também como um meio possível para que a dimensão econômica da cooperativa suporte eficazmente a sua dimensão social.

5. Considerações finais

Diferentemente das empresas tradicionalmente discutidas nos artigos de administração, as cooperativas têm um desafio idiossincrático, que é a necessidade de mudar para não mudar. Ou seja, há toda uma pressão para que o *modus operandi* das cooperativas seja desconsiderado e que seus gestores utilizem técnicas, teorias e modelos das empresas não cooperativas. Por outro lado, uma cooperativa não é uma empresa tradicional e talvez os modelos, teorias e técnicas dessas não sejam os mais adequados. Assim, o mudar para não mudar significa que as cooperativas precisam mudar seus modelos de gestão para que, com isso, possam inovar e continuar competitivas sob os parâmetros cooperativistas.

O Sistema Corporativo de Inovação foi adaptado neste artigo de forma a respeitar as características das cooperativas, não as tratando como umas empresas tradicionais. Fatores como, por exemplo, assembleias com cooperados, assembleias com delegados e fóruns no nível diretivo são aqui considerados elementos importantes do processo e que serão utilizados para a obtenção do resultado desejado. Talvez essas assembleias, em outros modelos de gestão da inovação, possam ser descartadas ou consideradas como não impactantes no perfil inovador da cooperativa. Isso seria um erro quando se fala de um modelo de operação participativo, em que os donos são os próprios usuários e em que os beneficiários são pessoas da comunidade. Esse modelo considera que a postura inovadora da cooperativa começa com os cooperados; desse modo, a mudança deve começar no âmbito individual até ser condensada no âmbito organizacional.

Como limitação central deste artigo, deve ser considerado o fato de que, neste momento, a proposição ainda é teórica. Dessa forma, uma clara oportunidade de pesquisa é a aplicação prática do modelo em cooperativas, para que assim a proposta possa ser ainda mais lapidada, experimentada e melhorada. Entende-se que o erro clássico é aplicar algo das empresas tradicionais em cooperativas de forma acrítica. Para que isso não ocorra, a validação empírica em cooperativas é um fator central.

O Sistema Corporativo de Inovação se mostra como uma opção, pois respeita as peculiaridades e as utiliza como fatores que reforçam o modelo. Enfim, a possibilidade de sucesso da aplicação do SCI pode ser considerada. O que se busca, em última instância, é melhorar a função econômica das cooperativas para que elas possam assim melhor desempenhar o seu papel social.

Referências Bibliográficas:

- ACI. **Aliança Cooperativa Internacional**: facts and figures. Disponível em: <<https://ica.coop/en/facts-and-figures>>. Acesso em: jun. 2017.
- ANTUNES, J.A.V. et al. **Estruturação da plataforma de negócios com vistas à inovação**: o Sistema Corporativo de Inovação: Seção Dirigida ENEGEP: Encontro Nacional de Engenharia de Produção. [S.l.: s.n.], 2009.
- ARANZADI, D. Orígenes del cooperativismo y doctrina cooperativa. In: _____. **Terceras jornadas cooperativas de Euskadi**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1984. p. 55-71.
- AZUA, J. **Perspectivas del cooperativismo vasco**: Anuário de Estudios Cooperativos. Bilbao: Universidad de Deusto, 1985.
- BARBIERI, J.C. **Gestão de ideias para inovação contínua**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- BARBIERI, J.C.; SIMANTOB, M.A. (Orgs.). **Organizações inovadoras sustentáveis**: uma reflexão sobre o futuro das organizações. São Paulo: Atlas, 2007.
- BAYTER, Lourdes Osorio; RAMOS, Francisco Salinas; GIRALDO, Martha Luz Morales. Factores estratégicos de cooperativas para una gestión administrativa eficiente. **Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales**, n. 44, dez. 2014.
- BORTOLUCI, M. A. Cooperativismo no Brasil: uma contribuição ao desenvolvimento do cooperativismo agroindustrial. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto (SP). 2002.
- BURNS, T.; STALKER, G.M. **The Management of innovation**. London: Tavistock, 1961.
- CANCELO, A. **El cooperativismo ante las exigencias del mercado mundial**: Anuário de Estudios Cooperativos. Bilbao: Universidad de Deusto, 1987.
- CHESBROUGH, H. W. The era of open innovation. **MIT Sloan Management Review**, v. 44, n. 3, p. 33-41, 2003.
- _____. Why Companies Should Have Open Business Models. **MIT Sloan Management Review**, v. 48, n. 2, 2007.
- CHRISTENSEN, C. **O dilema da inovação**. São Paulo: Makron Books, 2001.
- COOPER, R. G.; EDGETT, S. J.; KLEINSCHIMDT, E. J. Optimizing the stage-gate process: What best-practice companies do – II. **Research Technology Management**, v. 45, n. 6, p. 43-49, nov./dez. 2002.
- COSTA, D. R. de M.; CHADADD, F. R.; AZEVEDO, P. F. Separação entre propriedade e decisão de gestão nas cooperativas agropecuárias brasileiras. **RESR**, Piracicaba, SP, v. 50, n. 2, p. 285-300, abr./jun. 2012.
- CUERVO, A. **Introducción a la administracion de empresas**. Civitas: Madrid, 1994.
- DAVILA, T.; EPSTEIN, M.J.; SHELTON, R. **As regras da inovação**. Porto Alegre: Bookman, 2007. 336 p.
- DODGSON, M.; GANN, D.; PHILLIPS, N. Perspectives on innovation management. In: ____; ____; _____. **The Oxford Handbook of Innovation Management**. [S.l.]: Oxford, 2014.
- DOSI, G. Technological paradigms and technological trajectories. **Research Policy**, v. 11, p. 147-162, 1982.
- DYER, J. H.; SINGH, H. Using alliances to build competitive advantage in emerging technologies. In: DAY, G. S.; SCHOEMAKER, P. J. H.; GUNTHER, R. E. **Wharton on Managing Emerging Technologies**. New York: John Wiley and Sons Inc, 2000. p. 358-175.
- DYER, J. H. **Collaborative advantage**: winning through extended enterprise supplier networks. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- FALCONI, V. **O verdadeiro poder**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.
- FLEURY, M. T. L. **Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Global, 1983.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FORGIARINI, D.I.; ALVES, C.I.; MENDINA H.C. Aspectos teóricos do cooperativismo e suas implicações para a gestão de cooperativas. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/rgc/article/view/30509/pdf>>. Acesso em: out. 2018.
- FNQ. Fundação Nacional da Qualidade. **Crêterios de excelência**. São Paulo: [s.n.], 2009.
- FREEMAN, C. Technological infrastructure and international competitiveness. **Science Policy Research Unit - Sussex University**, 2003.
- GARCIA, A. S. Sistema corporativo de inovação: um estudo de caso / por Alexandre de Souza Garcia. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, são Leopoldo (RS). 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2757>>. Acesso em: jun. 2018.
- GIBSON, R.; SKARZYNSKY, P. **Inovação**: prioridade nº.1: o caminho para transformação nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFIN, K.; MITCHELL, R. **Innovation management**: strategy and implementation using the pentathlon framework. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2005.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GRANT, R. M. The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation. **California Management Review**, p. 114-135, 1991.
- GUEMAWAT, P. **A estratégia e o cenário de negócios**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- HANSEN, M.T.; BIRKINSHAW, J. The innovation value chain. **Harvard Business Review**, v. 85, n. 6, p. 121-130, jul. 2007.
- HANSEN, M.T.; NOHRIA, N.; TIERNEY, T. What's your strategy for managing knowledge? **Harvard Business Review**, v. 77, p. 106-116, mar./apr. 1999.
- MAGEE, D. **O segredo da Toyota**: lições de liderança da maior fabricante de automóveis do mundo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- MANUAL DE OSLO: **Proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica**: OECD – FINEP. 3. ed. [S.l.: s.n.], 2005.
- MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPPEL, J. **Strategy Safari**: guided tour through the wilds of strategic management. New York: The Free Press, 1998.
- MORALES Gutiérrez, A.C.. **Cooperativismo de transformación versus cooperativismo de consolidación**: los principios cooperativos clásicos y su vigencia. Anuario de Estudios Cooperativos. Deusto. 1990.

- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- MURMANN, J.P.; FRENKEN, K. Toward a systematic framework for research on dominant designs, technological innovations, and industrial change. **Research Policy**, v. 35, p. 925-952, 2006.
- NELSON, R.; WINTER, S. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University, 1977.
- NONAKA, I. et al. Dynamic fractal organizations for promoting knowledge-based transformation: A new paradigm for organizational theory. **European Management Journal**, 2013.
- NONAKA, I.; TAKEUSHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OCB. Organização das Cooperativas Brasileiras. **Princípios**. Disponível em <<http://www.ocb.org.br/site/cooperativismo/principios.asp>>. Acesso em: jun. 2016.
- OCERGS. Organização das Cooperativas do Rio Grande do Sul. **Expressão do Cooperativismo Gaúcho 2016**. [S.l.] : OCERGS, 2017
- OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 1997.
- OLIVEIRA, André Ribeiro. Uma avaliação de sistemas de medição de desempenho para p&d implantados em empresas brasileiras frente aos princípios de construção identificados na literatura. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de pós-graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ). 2010.
- OLIVEIRA, R. S. de; SANTOS, J. de L. Do pioneirismo de Rochdale ao Cooperativismo/Associativismo no Capitalismo: uma análise do controle do estado no espaço agrário brasileiro. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, Sobral-CE, v. 14, n. 1, p. 69-80, 2012. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs>>.
- PELLEGRIN, I. **Inovação**: uma estratégia para o desenvolvimento industrial do RS. Porto Alegre: Fiergs/Citec (Conselho de Inovação e Tecnologia), 2008.
- PETERS, T.J.; WATERMAN, R.H. **In Search of Excellence**. New York: Harper & Row, 1982.
- PINHO, Diva Benevides. **O Cooperativismo**: da vertente pioneira à vertente solidária. São Paulo: Saraiva, 2004.
- PORTER, Michael. From competitive advantage to corporate strategy. **Harvard Business Review**, v. 65, n. 3, p. 43-49, 1987.
- _____. Towards a dynamic theory of strategy. **Strategy Management Journal**, Baffins Lane, v. 12, Summer Special Issue, p. 95–117, 1991.
- SALERNO, M. S. Modelos para organização e gestão da cadeia de inovação expandida da empresa. Projeto de Pesquisa FAPESP. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2009.
- SALTER, A.; ALEXY, O. The Nature of Innovation. In: DODGSON, M.; GANN, D.; PHILLIPS, N. **The Oxford Handbook of Innovation Management**. [S.l.] : Oxford, 2014.
- SANCHEZ, Vargas A. La identidade cooperativa y la cooperativa como empresa: luces y sombras. **Revista de Estudios Cooperativos**, n. 61, 1995.
- SCHNEIDER, José Odelso. **Democracia, participação e autonomia cooperativa**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- SCHUMPETER, J. **Capitalism, Socialism and Democracy**. New York: Haper & Row, 1976.
- SCHWAB, K. **The Global Competitiveness Report 2017–2018**: World Economic Forum Geneva. Disponível em: <<https://goo.gl/gjekWQ>>. Acesso em: out. 2018.
- SMITH, P.G.; REINERTSEN, D.G. **Desenvolvendo produtos na metade do tempo**. São Paulo: Futura, 1997.
- SOLER, E. G. Cooperativismo y Globalización. Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo. **Journal International Association of Cooperative Law**, n. 40, p. 49-62, 2006.
- TEECE, D.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.
- TEECE, D.J. Reflections on “Profiting from Innovation”. **Research Policy**, n. 35, 2006.
- TELLIS, G.J. Disruptive technology or visionary leadership. **The journal of Product Innovation Management**, v. 23, p. 34-48, 2006.
- TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K.. **Gestão da inovação**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- TUSHMAN, M. L.; O’REILLY III, C.A. **Winning Through Innovation**: a practical guide to leading organizational change and renewal. Cambridge: HBS Press, 1997.
- WAMBIER, Luciane. A função social da empresa e o princípio da solidariedade. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, n. 42, 2013.
- WHEELWRIGHT, S.C.; CLARK, K.B. **Revolutionizing product development**: quantum leaps in speed, efficiency, and quality. New York: The Free Press, 1992.
- YUNUS, Muhammad. **Un Mondo Senza Povertà**. Milão: Stampa Grafica Sipiell, 2008.

Fatores que influenciam o consumo por status de adolescentes: uma análise incluindo o *consumer-to-consumer*

Factors that affect teens consuming for status: an analysis including consumer-to-consumer

Adriana Ribeiro Menegassi* Danilo Soares Monte-Mor**

Informações do artigo

Recebido em: 24/07/2017

Aprovado em: 26/16/2018

Palavras-chave:

Consumo por status.
Consumer-to-Consumer.
Adolescentes.

Keywords:

Status Consumption.
Consumer-to-Consumer.
Teens.

Autores

* Mestre em Administração pela Fucape Business School
adrianamenegassi@hotmail.com

** Doutor em Administração e Ciências Contábeis pela Fucape Business School
danilo@fucape.br

Como citar este artigo:

MENEGASSI, Adriana Ribeiro; MONTE-MOR, Danilo Soares. Fatores que influenciam o consumo por status de adolescentes: uma análise incluindo o *consumer-to-consumer*. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar a influência do *consumer-to-consumer* no consumo por *status* de adolescentes. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se um estudo quantitativo, de caráter descritivo e em corte transversal. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado a 1.197 alunos de um instituto federal de ensino, na faixa etária entre 14 e 19 anos. Os resultados mostraram que o *consumer-to-consumer* não influenciou esse tipo de consumo. Já a marca, o preço, a moda, o materialismo, a sensibilidade ao prestígio e a influência normativa influíram de forma positiva o consumo por *status* na amostra estudada. Entretanto, a influência informacional impactou de forma negativa. Esses resultados sugerem que o consumo por *status* desses adolescentes pode estar associado à necessidade de se retratar uma determinada classe social, alcançar admiração, *status* e prestígio ou, ainda, satisfazer à necessidade de ser semelhante ao grupo de referência, atendendo a suas expectativas.

Abstract

This study aimed to identify the influence of consumer-to-consumer in the status consumption of teenagers. To achieve this purpose, we performed a quantitative, descriptive and cross-sectional analysis. Data were obtained using a questionnaire administered to 1,197 students, aged between 14 and 19 years old, from a federal education institution. The results showed that consumer-to-consumer did not affect status consumption. Moreover, brand, price, fashion, materialism, sensitivity to prestige and normative issues influenced positively status consumption, while informational issues impacted it negatively. These results suggest that consumption for status by teenagers are on average associated with the need to achieve social status, admiration and prestige in order to meet the expectations of their group.

1. Introdução

O consumo por *status* está relacionado com a aquisição e o consumo de bens que geram prestígio e reconhecimento social, percebido pela própria pessoa e pelos indivíduos presentes no grupo (NIA; LYNNE ZAICHKOWSKY, 2000; O'CASS; FROST 2002; STREHLAU; ARANHA, 2004). Assim, adolescentes se utilizam da posse de bens na construção da identidade e também como meio de obter prestígio no grupo em que estão inseridos (BELK, 1988); portanto, são vulneráveis à opinião dos pares sobre os produtos que consomem ou desejam (SOUZA; SILVA, 2006).

No convívio em sociedade, observa-se que a opinião das pessoas interfere na concepção de outros indivíduos (LEÃO; MELLO; GAIÃO, 2014). Assim, dentro de um grupo de clientes, o consumo sofre várias formas de relações e influências (FINSTERWALDER; KUPPELWIESER, 2011). Nessas interações *consumer-to-consumer*, a experiência de consumo de um cliente é capaz de repercutir na experiência do outro, podendo influenciar na avaliação do bem de consumo e também na escolha do fornecedor (GROVE; FISK, 1997; MOORE; MOORE; CAPELLA, 2005). A comunicação entre os clientes no estabelecimento de compras, na maioria das vezes, é sobre produtos de interesse desses consumidores, e essas conversas são predominantemente positivas e corroboram ou substituem a conversa com o vendedor (BARON; HARRIS; DAVIES, 1996).

Em relação ao consumo de adolescentes, percebe-se que agentes de socialização como colegas, pais, comerciais, entre outros, influenciam na decisão do consumidor adolescente (SHIM, 1996). Eles adquirem produtos que lhes atribuem *status*, motivados por fatores de influência sociais, como comparações e pressão dos colegas (THOMAS; WILSON, 2012).

Diante desse contexto, observa-se que adolescentes sofrem influências de diversos fatores, e seu consumo é mais propenso ao *consumer-to-consumer*. Assim, a opinião de outros consumidores adolescentes, ou seja, o *consumer-to-consumer*, afetaria o consumo por *status*. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo identificar a influência do *consumer-to-consumer* no consumo por *status* de adolescentes, dado o papel desses indivíduos como consumidores.

Para responder ao objetivo proposto, foi aplicado um questionário com afirmações referentes à percepção dos consumidores de acordo com os construtos abordados na teoria de base desse trabalho. Os respondentes foram adolescentes na faixa etária de 14 a 19 anos, alunos de uma instituição federal de ensino.

Escolheu-se um universo de adolescentes inseridos em um contexto que possibilitasse observar de forma mais evidente a influência do *consumer-to-consumer* no consumo por *status* desse público. O ambiente escolar proporciona o contexto necessário para a pesquisa, dado o alto nível de necessidade de inserção e busca de posicionamento social por *status* desses adolescentes.

Este estudo contribui para compreensão do comportamento dos adolescentes em relação ao consumo por *status*. As empresas, ao tomarem decisões estratégicas, devem levar em consideração as variáveis de influência nesse tipo de consumo. Mensagens que relacionem a posse de produtos a *status*, prestígio, distinção e reconhecimento podem atingir esse segmento de mercado.

2. Referencial Teórico

2.1 Consumo por *status*

O indivíduo tem uma fundamental necessidade de pertencimento e busca contato interpessoal, cultivando as relações de forma a atingir um nível mínimo de relacionamento no grupo (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Assim, sua identidade pessoal está associada diretamente à forma como as pessoas e os que pertencem ao seu meio social o veem (HOGG; MICHELL, 1996).

Dessa maneira, para melhorar sua posição nessas relações sociais, o indivíduo busca consumir produtos que demonstrem *status*, na tentativa de adquirir uma posição de admiração e respeito perante o grupo no qual está inserido (EASTMAN; GOLDSMITH; FLYNN, 1999).

Culturas de alto consumo estão se espalhando pelo mundo, e consumidores estão contraindo dívidas para manter esses hábitos (THOMAS; WILSON, 2012). Percebe-se também esse comportamento nos jovens, que almejam um estilo de vida de riqueza, em que os valores do consumismo estão introduzidos (GOLDSMITH; FLYNN; KIM, 2010).

A seguir, o Quadro 1 apresenta variáveis associadas a fatores que influenciam o consumo por *status*, descritos nas próximas subseções.

Quadro 1. Fatores de Influência do Consumo por *Status*

FATORES	VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO	AUTORES
CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO	Preço	Preço alto sinaliza prestígio e reconhecimento social para quem possui o bem.	Eastman e Iyer (2012); Goldsmith, Flynn e Kim (2010)
	Marca	Produtos de marca suprem as necessidades sociais. É uma forma importante de manter e ganhar visibilidade. Consumidores mais conscientes da marca tendem a consumir mais por status.	Shukla (2010); O’Cass; Frost (2002)
	Moda	Produtos da moda são utilizados como símbolo de status e expressão. Mercado dinâmico e acelerado que leva ao desejo de aquisição de produtos mais originais e/ou novos para que o consumidor se sinta atual.	O’Cass e Siahtiri (2013); Lertwannawit e Mandhachitara (2012)
PSICOLÓGICOS	Idade Cognitiva	Está relacionada a quatro dimensões (sentir-idade, olhar-idade, fazer-idade, e interesses de idade). Consumidores que se sentem cognitivamente jovens estão mais motivados a consumir por status.	Eastman e Iyer (2012)
	Materialismo	Orientação de valor que se concentra na aquisição de bens materiais e na notoriedade social. Positivamente relacionado com a compra de produtos que conferem status.	Goldsmith e Clark (2012); Heaney, Goldsmith e Jusoh (2005)
	Vaidade	Valorização dos atributos físicos e intelectuais com a expectativa de reconhecimento e admiração.	Ceretta e Froemming (2011); Chui e Sidin (2005)
	Sensibilidade e Prestígio	Percepção favorável de consumo de produtos de altos preços com base na sinalização de status ou notoriedade.	Kim e Jung (2014)
INFLUÊNCIA SOCIAL	Influência Normativa	Necessidade de ser semelhante ao grupo de referência e cumprir com as expectativas dos outros para obter recompensas (distinção e reconhecimento dos pares).	Thomas e Wilson (2012); Shukla (2011)
	Influência Informacional	Propensão a aceitar informações de outras pessoas como evidência sobre a realidade.	Thomas e Wilson (2012); Shukla (2011)

Fonte: Bibliografia da pesquisa. Elaborado pela autora.

2.1.1 Características do produto

Entre vários fatores que influenciam o consumo por *status*, o preço do produto é importante, pois consumidores por *status* estão motivados a impressionar outras pessoas, portanto quanto mais alto o preço do produto, mais *status* ele oferece a quem o possui (O’CASS; FROST, 2002; GOLDSMITH; FLYNN; KIM, 2010; EASTMAN; IYER, 2012).

Os consumidores estão propícios a pagar preços mais caros pelos bens que conferem *status*, motivados pelo desejo de estima social (GOLDSMITH; FLYNN; KIM, 2010). Assim, verifica-se que o principal estímulo para a intenção de compra de produtos de alto preço, especialmente nos mercados emergentes ocidentais, são os valores pessoais e a percepção de valor de cada indivíduo (SHUKLA, 2012).

O consumo de bens caros como produtos de marcas de luxo satisfazem às necessidades dos consumidores de retratar certa classe social e transmitir a autoimagem pretendida (NIA; LYNNE ZAICHKOWSKY, 2000). A atribuição da marca vai além da finalidade de diferenciar produtos, ela distingue os indivíduos no seu convívio social (LEÃO; MELLO; GAIÃO, 2014; SHUKLA, 2010). Assim, jovens conscientes de *status* são mais suscetíveis a serem influenciados pelo valor simbólico da marca (O’CASS; FROST, 2002). Eles compram além do necessário, são exigentes e estão empenhados em alcançar *status* social e se autoafirmarem por meio do consumo de produtos associados à moda e à vaidade. (CERETTA; FROEMMING, 2011).

Nas sociedades de consumo, roupas da moda são consideradas sinal de *status*, e, por meio do vestuário de moda, o jovem se expressa e cria identidade (O’CASS; SIAHTIRI, 2013). Portanto, consciência da moda influencia o consumo por *status*, e seu efeito é maior em pessoas mais materialistas (LERTWANNAWIT; MANDHACHITARA, 2012).

2.1.2 Fatores psicológicos

Pessoas cognitivamente jovens percebem as marcas e são menos conscientes dos preços, estão mais propensas a adquirir produtos de *status*, comprar marcas e produtos de prestígio e a se envolver em comportamento de compras que lhes dará mais visibilidade. Assim, há uma relação negativa significativa entre a motivação para consumir por *status* e a idade cognitiva do consumidor. Aqueles que se sentem cognitivamente jovens estão mais predispostos a consumir por *status* (EASTMAN; IYER, 2012).

O materialismo também influencia o consumo por *status*. Pessoas materialistas sofrem maior influência de seus pares e de grupos de referência e se importam com sua imagem pública (HEANEY; GOLDSMITH; JUSOH, 2005). Portanto, estão mais dispostas a consumir por *status*, podendo-se inferir que o materialismo relaciona-se positivamente com o consumo de produtos de prestígio e que ele aumenta a consciência de *status*, levando o indivíduo a seguir uma norma social de compras (GOLDSMITH; CLARK, 2012).

Pessoas vaidosas também procuram adquirir bens de *status* com intenção de melhorar sua autoimagem e provocar admiração, pois se preocupam com a forma com que se apresentam, são orgulhosas e têm uma percepção positiva de si mesmo (CHUI; MD SIDIN, 2005).

Como a sensibilidade ao prestígio também está associada ao consumo por *status*, percebe-se que indivíduos mais sensíveis ao prestígio têm maior propensão ao consumo de produtos de *status*, por acreditarem que os altos preços retratam melhor o prestígio que eles querem obter (KIM; JANG, 2014).

2.1.3 Influência social

A influência normativa e a informacional impactam no consumo de bens de luxo, por meio do qual se busca construir uma imagem superior perante outros (SHUKLA, 2011). Ao analisar o hábito de compras dos jovens, percebe-se a presença da influência normativa. Eles compram motivados por fatores de influência social, como comparações e pressão dos colegas (THOMAS; WILSON, 2012). Os adolescentes, mesmo não admitindo, preocupam-se bastante com a opinião e a aceitação dos amigos, e o grupo influencia mais do que a moda nas escolhas do que se quer consumir (DANTAS et al., 2011).

A aceitação da opinião de outras pessoas via boca a boca depende de quanto a pessoa que está emitido a opinião sabe a respeito do que está sendo recomendado e também da identificação entre eles, ou seja, do grau de similaridade de suas escolhas e necessidades (MATOS; GARRID; PEREIRA, 2015).

Os adolescentes, segundo Mangleburg, Doney e Bristol (2004), saem às compras na companhia dos amigos com maior regularidade quando são mais vulneráveis às influências informativas, ou por acreditar que os amigos poderão diminuir os riscos em relação às aquisições que se pretendem efetuar.

2.2 Consumer-to-consumer

Na década de 1970, a teoria de gestão de serviços passou a aceitar que a percepção de um cliente pode ser afetada pelo comportamento de outros (NICHOLLS, 2011). Firms de varejo tradicionais permitem a interação entre clientes, ou seja, permitem que pessoas estranhas se relacionem (HARRIS; BARON; PARKER, 2000). A interação desses consumidores com o ambiente e com o funcionário que lhes presta atendimento, de certa forma, pode ser regulada pela empresa, mas o comportamento dos outros clientes não está totalmente sob o seu controle (MOORE; MOORE; CAPELLA, 2005). A comunicação estabelecida nesse ambiente, na maioria das vezes, é sobre produtos de interesse do cliente, e essas conversas entre consumidores são predominantemente positivas; alguns clientes consideram que ela corrobora ou substitui a conversa com o vendedor (BARON; HARRIS; DAVIES, 1996).

Evidentemente alguns consumidores se envolvem mais do que outros na comunicação com pessoas estranhas, assim temos três tipos de comportamentos de clientes: (i) os que procuram por ajuda, informando-se com outros compradores sobre as dúvidas em relação ao produto desejado; (ii) os que respondem pron-

tamente ao serem questionados; e ainda existem (iii) aqueles que deixam o que estão fazendo para conversar e dar sugestões (MCGRATH; OTNES, 1995).

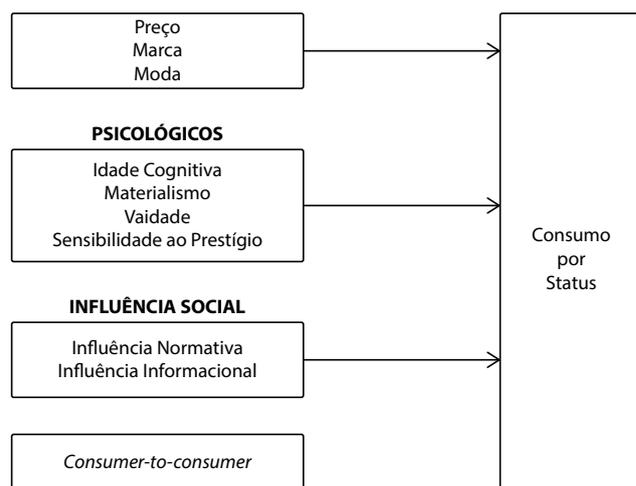
O ambiente de compra é um aspecto importante nessas interações. Consumidores frequentam determinados ambientes de compra como *shoppings* por motivações diferentes, sendo o homem incentivado por questões utilitárias e a mulher por motivos hedônicos (HASTREITER; MARCHETTI, 2016). Em uma loja de moda, foi identificado que os consumidores do sexo feminino preferem comprar em ambiente em que haja muitos clientes com idades semelhantes e sejam do mesmo gênero, já o sexo masculino prefere lojas vazias e com público de gênero diferente (CHUNG, 2011).

Desse modo, no convívio em sociedade, observa-se que a opinião das pessoas interfere na concepção de outras (LEÃO; MELLO; GAIÃO, 2014). Portanto, a experiência de consumo de um cliente é capaz de repercutir na experiência do outro, podendo influenciar na avaliação do bem de consumo e também na escolha do fornecedor (GROVE; FISK, 1997; MOORE; MOORE; CAPELLA, 2005).

Segundo Belk (1988), o adolescente se utiliza da posse de bens na construção da identidade e também como meio de obter prestígio no grupo que está inserido. Nota-se que adolescentes são vulneráveis à opinião dos pares sobre produtos que consomem ou querem consumir (SOUZA; SILVA, 2006). Assim, a opinião de outros consumidores adolescentes, ou seja, o *consumer-to-consumer*, afetaria o consumo por *status*. Então, propõe-se testar a seguinte hipótese:

H1: O *consumer-to-consumer* afeta positivamente o consumo por *status* de adolescentes.

Figura 1: Fatores de influência do consumo por status de adolescentes



Fonte: Bibliografia da pesquisa. Elaborado pela autora.

Para ser possível identificar os fatores que influenciam o consumo por *status* de adolescentes, foi proposto um modelo, estruturado a seguir, que procurou incorporar, além das variáveis que influenciam esse tipo de consumo, o *consumer-to-consumer*.

3. Metodologia

Para identificar a influência do *consumer-to-consumer* no consumo por *status* de adolescentes, realizou-se um estudo quantitativo, descritivo e em corte transversal. Optou-se pela coleta primária de dados, por meio da aplicação de questionário estruturado e autoperceível, disponibilizado de forma impressa em sala de aula, aplicado nos meses de dezembro/2015, abril e maio/2016 (HAIR et al., 2006).

Definiu-se como campo de estudo adolescente na faixa etária de 14 a 19 anos, conforme classificação da Organização Mundial da Saúde – OMS (PNUD, 2009), regularmente matriculados nos cursos técnico integrado ao ensino médio, técnico e graduação do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

O objetivo foi encontrar um universo de adolescentes inseridos em contextos nos quais fosse possível observar de forma mais evidente a influência do *consumer-to-consumer* no consumo por *status* desse público. Como a adolescência é período de transformações físicas e psicológicas, em que a construção da identidade se dá de forma interativa entre o eu e o meio no qual se está inserido, esse ambiente escolar proporciona contexto necessário para a pesquisa, dado a grande necessidade de inserção e a busca de posicionamento social por *status*.

Com a finalidade de garantir que o respondente fizesse parte do público alvo da pesquisa, uma pergunta de controle foi inserida no questionário, no qual ele devia se autodeclarar aluno do IFES ou não. A pesquisa foi aplicada nos *campi* Araucruz, Cariacica, Colatina, Itapina, Nova Venécia, Santa Teresa e Serra. Dessa forma, a amostra pode ser classificada como não probabilística por conveniência.

O instrumento de pesquisa foi elaborado a partir dos estudos de Strehlau e Aranha (2004), McGrath e Otnes (1995), Grove e Fisk (1997), Yasin (2009), Donthu e Garcia (1999), Sproles e Kendall (1986), Richins (2004), Netemeyer, Burton e Lichtenstein (1995), Lichtenstein, Ridgway e Netemeyer (1993), Bearden, Netemeyer e Teel (1989), Barak e Schiffman (1981), conforme variáveis no Quadro 1. Na primeira parte do questionário, foram criadas quarenta afirmações para as variáveis do modelo, acompanhadas por escala de Likert de sete níveis (variando de [1] discordo totalmente a [7] concordo totalmente). Desse modo, a nota final de cada construto foi formada pela média, por respondente, das variáveis de cada atributo.

Na segunda parte do questionário, havia quatro afirmações fechadas para variável idade cognitiva (alternativas [1] a [7]). Já na terceira parte, questões objetivas identificaram o perfil do entrevistado, sendo duas abertas (idade e *campus*) e oito fechadas, variando da seguinte forma: gênero masculino [0] feminino [1], atividade remunerada e ajuda financeira – não [0] sim [1], valor da atividade remunerada, valor da ajuda financeira, renda familiar, nível de escolaridade dos pais – [1] a [5] – e modalidade do curso – [1] a [3]. O questionário passou por processo de validação com cinco alunos do curso técnico integrado do IFES – *campus* Colatina. As afirmações que compuseram o questionário estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2: Descrição das afirmações

Variáveis de Influência	Afirmações
Status	1- Eu me interesso por produtos que dão status.
	2- Eu prefiro produtos que me concedam status.
	3- Eu compraria um produto somente porque ele me dá status.
	4- *O status que um produto me dá é irrelevante.
	5- Um produto é mais valioso pra mim se me proporcionar status.
Consumer-to-Consumer	6- A opinião de outra pessoa que possui o produto que eu quero comprar é importante pra mim.
	7- Outros clientes e o ambiente da loja influenciam minha compra.
	8- Eu percebo a qualidade do produto observando quem são as pessoas que o compram.
Marca	9- Eu prefiro comprar marcas mais conhecidas, embora elas às vezes sejam mais caras.
	10- Eu tenho tendência a escolher marcas famosas quando os produtos são similares.
	11- Eu considero que as marcas bem conhecidas são melhores.
Preço	12- Eu costumo comprar o item mais caro.
	13- Eu geralmente não pesquiso preços.
	14- Os itens mais caros são melhores.
Moda	15- Eu normalmente tenho uma ou mais roupas do mais novo estilo.
	16- Eu mantenho meu armário atualizado com as mudanças da moda.
	17- Ter um estilo fashion é muito importante para mim.
Materialismo	18- Eu admiro as pessoas que têm carros, casas e roupas caras.
	19- Minha vida seria melhor se eu tivesse algumas coisas que não tenho.
	20- Eu ficaria muito feliz se pudesse comprar mais coisas.
	21- Eu gosto de ter coisas que impressionam as pessoas.
Vaidade	22- A maneira que eu me vejo é extremamente importante para mim.
	23- É importante que eu sempre tenha uma boa aparência.
	24- As pessoas percebem o quanto eu sou atraente.
	25- Sou uma pessoa com boa aparência pessoal.
	26- Eu quero que os outros olhem para mim por causa de minhas realizações.
	27- Estou mais preocupado com o sucesso pessoal do que a maioria das pessoas que eu conheço.
	28- Eu sou um bom exemplo de sucesso pessoal.
	29- Outros gostariam de ser tão bem-sucedidos quanto eu.

Continua >>

Variáveis de Influência	Afirmações
Sensibilidade ao Prestígio	30- As pessoas comentam quando você compra a marca mais cara de um produto.
	31- Eu curto o prestígio de comprar uma marca de alto preço.
	32- Eu acho que os outros fazem julgamentos sobre mim pelos tipos de produtos e marcas que eu compro.
Influência Normativa	33- É importante que os outros gostem dos produtos e marcas que eu compro.
	34- Ao comprar produtos, eu geralmente compro as marcas que eu acho que os outros vão aprovar.
	35- Se eu quero ser como alguém, muitas vezes eu tento comprar as mesmas marcas que eles compram.
	36- Eu alcanço um sentimento de pertencimento ao adquirir os mesmos produtos e marcas que outros compram.
Influência Informacional	37- Para ter certeza de que eu compro produto e marca correta, eu costumo observar o que os outros estão comprando e usando.
	38- Eu costumo consultar outras pessoas para ajudar a escolher a melhor alternativa disponível de uma categoria de produto.
	39- Se eu tenho pouca experiência com um produto, muitas vezes eu pergunto aos meus amigos sobre o produto.
	40- Eu frequentemente obtenho informações com os amigos ou a família sobre um produto antes de comprar.
Idade Cognitiva	Na maior parte do tempo....
	41- Eu sinto que estou com meus...
	42- Eu vejo que estou com meus...
	43- Meus interesses são aqueles de uma pessoa com seus...
	44- Eu faço as coisas que uma pessoa faz com seus...

Fonte: Adaptado de Strelhau e Aranha (2004), McGrath e Otnes (1995), Grove e Fisk (1997), Yasin (2009), Donthu e Garcia (1999), Sproles e Kendall (1986), Richins (2004), Netemeyer, Burton e Lichtenstein (1995), Lichtenstein, Ridgway e Netemeyer (1993), Bearden, Netemeyer e Teel (1989), Barak e Schiffman (1981).* Afirmação reversa. Elaborado pela autora.

Após coleta dos dados, as informações foram validadas segundo variáveis de controle, e obtiveram-se ao todo 1.197 respostas válidas. Foram realizadas análises sobre estatísticas descritivas (média e desvio-padrão) e regressões lineares multivariadas. O modelo a seguir permite identificar a influência do *consumer-to-consumer*, marca, preço, moda, materialismo, vaidade, sensibilidade ao prestígio, influência normativa, influência informacional e idade cognitiva no consumo por *status* de adolescentes.

Modelo 1:

$$\text{Consumo por Status}_i = \beta_0 + \sum_{i=1}^{10} \beta_i X_i + \text{Controles}_i + E_i$$

Em que:

X1 = *Consumer-to-Consumer*; X2 = Marca; X3 = Preço; X4 = Moda; X5 = Materialismo; X6 = Vaidade; X7 = Sensibilidade ao Prestígio;

X8 = Influência Normativa; X9 = Influência Informacional; X10 = Idade Cognitiva; Controles = Gênero; Idade; Renda Familiar; Renda Individual; Escolaridade dos Pais; E = Termo de erro.

Testes de interações foram realizados em cada grupo, condicionados por características, com objetivo de verificar se variáveis que influenciam o consumo por *status* se comportavam de forma distinta em cada perfil de grupo. O objetivo era analisar como cada variável impactava o consumo por *status* dos adolescentes, em cada núcleo (idade, gênero, renda familiar, renda individual, escolaridade dos pais e modalidade do curso). As conclusões extraídas a partir do modelo a seguir permitem tecer conclusões sobre o objetivo proposto.

Modelo 2:

$$\text{Consumo por Status}_i = \beta_0 + \sum_{i=1}^{10} \beta_i X_i + \sum_{i=11}^{20} \beta_i C_i X_i + \text{Controles}_i + E_i$$

Em que C representa cada uma das características citadas.

4. Análise dos dados

4.1 Caracterização da amostra

Nesta pesquisa, foram utilizadas três amostras de adolescentes, de acordo com a modalidade do curso que estudavam. A distribuição está descrita na Tabela 1.

Tabela 1: Características da amostra de adolescentes

Variáveis	Curso Técnico		Curso de			
	Integrado ao Ensino Médio	Curso Técnico	Curso de Graduação			
Total de observações	766	100%	184	100%	247	100%
Gênero						
Masculino	360	47%	107	58,20%	135	54,70%
Feminino	406	53%	77	41,80%	112	45,30%
Atividade Remunerada						
Não exerce	723	94,40%	147	80,00%	211	85,40%
Exerce	43	5,60%	37	20,00%	36	14,60%
Valor Recebido A.R.						
Sem renda	723	94,40%	147	80,00%	211	85,40%
Até R\$300,00	24	3,20%	8	4,30%	4	1,60%
De R\$301,00 a R\$600,00	15	2,00%	13	7,00%	10	4,10%
De R\$601,00 a R\$800,00	2	0,20%	4	2,20%	1	0,40%

Continua >>

Variáveis	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio		Curso Técnico		Curso de Graduação	
De R\$801,00 a R\$1.000,00	1	0,10%	9	4,90%	11	4,40%
Acima de R\$1.000,00	1	0,10%	3	1,60%	10	4,10%
Ajuda Financeira					180	72,90%
Não recebe	291	38,00%	87	47,30%	67	27,10%
Recebe	475	62,00%	97	52,70%		
Valor recebido A. F.						
Sem renda	291	38,00%	87	47,30%	67	27,10%
Até R\$100,00	164	21,40%	38	20,60%	42	17,00%
De R\$101,00 a R\$200,00	122	15,90%	26	14,10%	39	15,80%
De R\$201,00 a R\$300,00	88	11,50%	13	7,10%	34	13,80%
De R\$301,00 a R\$500,00	40	5,20%	8	4,40%	36	14,60%
Acima de R\$500,00	61	8,00%	12	6,50%	29	11,70%
Renda Familiar						
Até R\$800,00	61	8%	21	11,40%	29	11,70%
De R\$801,00 a R\$2.400,00	289	37,70%	81	44,00%	115	46,60%
De R\$2.401,00 a R\$3.940,00	193	25,20%	44	23,90%	47	19,00%
De R\$3.941,00 a R\$11.820,00	184	24,00%	32	17,40%	40	16,20%
Acima de R\$11.820,00	39	5,10%	6	3,30%	16	6,50%
Escolaridade dos Pais						
Analfabeto	2	0,20%	1	0,60%	4	1,60%
Ensino Fundamental	120	15,70%	47	25,50%	75	30,40%
Ensino Médio	320	41,80%	90	48,9%	86	34,80%
Graduação	170	22,20%	24	13,00%	47	19,00%
Pós-Graduação	154	20,10%	22	12,00%	35	14,20%
Idade						
14 anos	60	7,80%	1	0,60%	-	-
15 anos	201	26,20%	7	3,80%	-	-
16 anos	206	26,90%	24	13,00%	1	0,4%
17 anos	211	27,60%	48	26,00%	31	12,60%
18 anos	79	10,30%	63	34,30%	113	45,70%
19 anos	9	1,20%	41	22,30%	102	41,30%

Fonte: Dados da pesquisa aplicada.

4.2 Estatística descritiva

Com a finalidade de examinar de que forma os dados se comportaram em termos de posição e dispersão, optou-se pela observação da média, mediana e desvio-padrão para verificar se as variáveis, em média, são estatisticamente iguais ou diferentes nos três grupos. O teste t-Student foi utilizado, e os resultados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Estatística descritiva

Variáveis	Técnico Integrado ao Ensino Médio			Ensino Técnico			Graduação		
	Média	Mediana	Desvio padrão	Média	Mediana	Desvio padrão	Média	Mediana	Desvio padrão
Consumo por Status (y)	3,089	3	1,401	2,835	2,75	1,291	2,78	2,5	1,339
Consumer-to-Consumer	4,331	4,333	1,304	4,018	4,333	1,326	4,21	4,333	1,383
Marca	4,318	4,333	1,488	3,909	4	1,397	4,118	4	1,454
Preço	3,026	3	1,367	2,778	2,666	1,305	2,78	2,666	1,319
Moda	3,035	3	1,474	2,748	2,666	1,442	2,846	2,666	1,511
Materialismo	3,798	3,75	1,435	3,762	4	1,388	3,748	3,75	1,403
Vaidade	4,339	4,375	1,042	4,351	4,375	1,073	4,389	4,5	0,93
Prestígio	3,486	3,666	1,529	3,38	3,333	1,407	3,194	3	1,497
Influência Normativa	2,216	2	1,208	2,157	1,75	1,274	2,131	1,75	1,19
Influência Informacional	4,651	4,75	1,322	4,376	4,625	1,357	4,577	4,75	1,3
Idade Cognitiva	3,405	3,25	0,646	3,937	4	0,668	4,097	4	0,571
Gênero	0,53	1	0,499	0,418	0	0,494	0,453	0	0,498
Renda Individual -Atividade Remunerada	0,056	0	0,23	0,201	0	0,401	0,145	0	0,353
Renda Individual -Ajuda Financeira	0,62	1	0,485	0,527	1	0,5	0,728	1	0,445
Renda Familiar	2,806	3	1,053	2,57	2	1,011	2,591	2	1,092
Escolaridade Pais	3,462	3	0,99	3,103	3	0,938	3,137	3	1,054
Idade	16,097	16	1,166	17,565	18	1,119	18,279	18	0,691
Observações	766			184			247		

Fonte: Dados da pesquisa aplicada

As amostras estudadas apresentam maiores médias nas variáveis “influência informacional”, “vaidade” e “consumer-to-consumer”. Nota-se uma predisposição desses adolescentes à influência informacional,

ou seja, no momento da compra, buscam com amigos e família a informação sobre a aquisição pretendida (SOUZA; SILVA, 2006).

Mostra-se também tendência à vaidade, isso pode ser explicado por ser a adolescência o período de formação da identidade, fase em que o adolescente busca se inserir em grupo, e esses atributos facilitariam essa inserção, convergindo os achados de Chui e Md Sidin (2005).

Em relação ao *consumer-to-consumer*, os adolescentes percebem essa interação e outros consumidores podem influenciar sua decisão de compra, o que corrobora os estudos de Grove e Fisk (1997) e Moore, Moore e Capella (2005) no que diz respeito à influência de outro consumidor na avaliação do bem e na escolha do fornecedor.

Observa-se que as amostras estudadas apresentaram menor média nas variáveis, influência normativa, preço e moda, sugerindo que esses adolescentes não reconhecem a influência do grupo como fator importante na sua decisão de compra. Eles podem estar se considerando independentes nas suas escolhas, indicando que poderiam ser mais individualistas, corroborando o estudo de Mourali, Laroche e Pons (2005), que afirma que o individualismo impacta de forma negativa na influência normativa.

Eles também se mostraram conscientes do preço, preferindo pagar valor mais baixo no momento da compra, sendo que no consumo por *status* a aspiração por prestígio social leva as pessoas a pagarem maiores preços por produtos (GOLDSMITH; FLYNN; KIM, 2010). Além disso, estar na moda não pareceu importante, mesmo que essas roupas de moda representem *status* e por meio dela o jovem se expresse e crie sua identidade (O'CASS; SIAHTIRI, 2013).

Em relação ao perfil dos adolescentes, os resultados mostram que alunos do curso técnico integrado possuem maior renda familiar, maior média de escolaridade dos pais e menor média de idade. Verifica-se também que alunos do curso técnico possuem maior renda de atividade remunerada e que alunos da graduação recebem maior valor de ajuda financeira.

O maior índice de desvio-padrão, que caracteriza falta de consenso nas respostas, encontra-se na variável *sensibilidade ao prestígio*, na amostra do curso técnico integrado, e na variável *moda nas amostras*, dos cursos técnico e graduação. A variável dependente *consumo por status*, nas três amostras, apresenta alto índice de desvio-padrão e baixo *score*, indicando que os adolescentes têm opiniões divergentes e não assumem consumir por *status*.

Nota-se, portanto, que as amostras apresentam características semelhantes, e os resultados sugerem que os indivíduos percebem de forma diversa as variáveis de influência do consumo por *status*.

4.3 Análise multivariada

Testes de regressão linear múltipla foram realizados para verificar o grau de associação entre consumo por *status* e cada variável de influência. Para controlar as características dos adolescentes, foram inseridas na regressão *dummies* de gênero; atividade remunerada; ajuda financeira; renda familiar; escolaridade dos pais; e idade.

Buscou-se validar estatisticamente o modelo, aferindo-se a confiabilidade dos dados por meio dos testes aderência Kolmogorov-Smirnov e teste de White. O teste de Kolmogorov-Smirnov suporta a hipótese de aderência à distribuição normal, e o teste de White suporta a hipótese de homocedasticidade. Todas as avaliações apresentaram resultados satisfatórios, demonstrando a qualidade do ajuste do modelo. Os resultados estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Resultados da regressão com diferenciação entre as amostras

Variáveis	TÉCNICO INTEGRADO		TÉCNICO		GRADUAÇÃO	
	Coefficiente	P> t	Coefficiente	P> t	Coefficiente	P> t
Consumer-to-Consumer	0,048	0,142	0,027	0,681	0,059	0,289
Marca	0,160***	0	0,144*	0,055	0,124**	0,031
Preço	0,099***	0,004	-0,058	0,423	0,102	0,104
Moda	0,093***	0,002	0,241***	0,001	0,032	0,564
Materialismo	0,240***	0	0,138**	0,037	0,161**	0,014
Vaidade	0,042	0,314	-0,006	0,943	0,085	0,327
Prestígio	0,100***	0,002	-0,004	0,946	0,175***	0,004
Influência Normativa	0,202***	0	0,334***	0	0,282***	0
Influência Informacional	-0,084***	0,009	-0,045	0,473	-0,152***	0,009
Idade Cognitiva	0,028	0,657	0,126	0,363	0,095	0,453
Gênero	-0,304***	0	-0,164	0,341	0,095	0,52
Atividade Remunerada	-0,051	0,759	0,138	0,515	0,085	0,664
Ajuda Financeira	0,015	0,852	-0,091	0,58	-0,058	0,7
Renda Familiar	-0,055	0,188	0,054	0,559	0,084	0,251
Escolaridade dos Pais	-0,031	0,463	-0,002	0,977	0,022	0,76
Idade	-0,017	0,64	-0,014	0,864	0	0,995
Número de observações	766		184		247	

Fonte: Dados da pesquisa aplicada. *, ** e *** representam coeficientes significativos a 10%, 5% e 1% respectivamente.

Evidencia-se que, a 99% de confiança, as variáveis *marca*, *preço*, *moda*, *materialismo*, *sensibilidade ao prestígio*, *influência normativa* e *influência informacional* estiveram estatisticamente relacionadas com o consumo por *status* dos adolescentes.

Levando-se em consideração a diferenciação entre as amostras, esses resultados indicam que marca, preço e materialismo podem influenciar o consumo por *status* dos adolescentes do curso técnico integrado. Uma explicação a ser inferida dos estudos de O’Cass e Frost (2002) em relação à influência da marca é o fato de ela ser considerada uma forma de demonstrar *status* e prestígio.

No que se refere ao preço, essa interferência indica que eles podem estar dispostos a adquirir produtos com preços mais elevados para se destacar e impressionar outros adolescentes, corroborando o estudo de Goldsmith, Flynn e Kim (2010) que apontou que consumidores motivados por desejo de estima social estão dispostos a pagar preços mais altos por bens que conferem *status*.

Em relação à influência do materialismo, ressalta-se, como proposto por Goldsmith e Clark (2012), que pessoas mais materialistas se concentram na aquisição de bens materiais com o intuito de aumentar sua notoriedade. Assim, esses adolescentes mais materialistas estão mais propícios a consumir por *status* para satisfazer necessidade de estima.

Verifica-se que a moda influenciou esse consumo na amostra do curso técnico e técnico integrado. Percebe-se, como afirmam O’Cass e Shiahtiri (2013), que, nas sociedades de consumo, roupas da moda sinalizam *status*, e por meio do vestuário da moda o adolescente busca se expressar e criar sua identidade. Assim, esses adolescentes estariam dispostos a consumir produtos associados à moda buscando autoafirmação e *status* social (CERETTA; FROEMMING, 2011).

Observa-se também que *sensibilidade ao prestígio e influência informacional* impactaram no consumo do curso técnico integrado e graduação. Em relação à sensibilidade ao prestígio, o resultado se alinha ao proposto por Kim e Jang (2014), no sentido de que, quando o indivíduo tem uma percepção favorável em relação ao consumo de produtos de altos preços com base na sinalização de *status* ou notoriedade, está mais propenso a consumir por *status*.

Entretanto, a influência informacional teve efeito negativo no consumo por *status* dessas duas amostras, contrariando estudo de Shukla (2011), que encontrou impacto positivo da influência informacional no consumo de bens de luxo. Uma possível explicação seria o fato de que esses adolescentes, quanto mais influenciados pela informação, consomem menos por *status*, ou não percebem a informação como algo que gera *status*.

O estudo indica também que influência normativa está relacionada com o consumo por *status* dos adolescentes das três amostras. Esses resultados se alinham ao proposto por Shukla (2011), no sentido de que pessoas estão sujeitas à influência normativa quando há necessidade de ser semelhante aos membros do grupo de referência e de cumprir com as expectativas dos outros para obter recompensas, ou seja, distinção e reconhecimento dos pares.

4.4 Análises complementares

Com objetivo de verificar de que forma variáveis de influência impactam no consumo por *status* em decorrência das características de perfil dos adolescentes, as variáveis do modelo foram correlacionadas com gênero, atividade remunerada, ajuda financeira, renda familiar. Buscou-se examinar o efeito adicional das variáveis apresentadas no consumo por *status* de adolescentes quando se alteram características do perfil da amostra. Os resultados da estimação do Modelo 2, descritos na Tabela 4, mostram as estimativas correspondentes à influência nas três amostras pesquisadas.

Os resultados descritos mostram que, nas interações de gênero, atividade remunerada, ajuda financeira e renda familiar, os resultados apresentam graus de associação diferentes. A única interação significativa a 1% se refere ao gênero em relação a *marca, moda e vaidade*.

Portanto, no que se refere à variável *gênero*, para amostra do curso técnico integrado, a moda apresenta uma influência menor no consumo por *status* dos adolescentes do sexo feminino. Entretanto, para o curso técnico, a moda está negativamente associada ao consumo por *status* das adolescentes, demonstrando que estar na moda parece não ser importante, e na graduação o efeito não se diferencia. Assim, adolescentes do gênero masculino se mostraram mais conscientes da moda, corroborando o estudo de Manrai et al. (2001), quando aponta que consumidores mais jovens e homens são mais conscientes da moda do que consumidores mais velhos e mulheres. Portanto, esses adolescentes estão mais dispostos a sinalizar *status* por meio do vestuário de moda (O’CASS; SHIAHTIRI, 2013).

Tabela 4: Interações entre variáveis de influência do consumo por *status* e as características dos adolescentes

PAINEL A: CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
Variáveis	Gênero (OM/1F)	Atividade Remunerada	Ajuda Financeira	Renda Familiar
<i>Consumer-to-Consumer</i>	-	-	0,113*	-
Marca	0,187***	0,152***	0,108**	-
Preço	0,103**	0,073**	0,183***	-
Moda	0,188***	0,101***	0,084*	-
Materialismo	0,162***	0,262***	0,218***	0,231**
Vaidade	0,151***	-	-	-
Sens. Prestígio	0,154***	0,110***	-	-
Influência Normativa	0,171***	0,196***	0,277***	0,232**
Influência Informacional	-0,122***	-0,096***	-0,150***	-
Idade Cognitiva	-	-	-	-
<i>Consumer-to-Consumer.X</i>	-	-	-	-
Marca.X	-	-	-	-
Preço.X	-	-	-0,143**	-
Moda.X	-0,162***	-	-	-
Materialismo.X	0,129**	-0,276*	-	-

Continua >>

Vaidade.X	-0,216***	-	-	-
Sens.Prestígio.X	-0,113*	-	-	-
Influência Normativa.X	-	-	-	-
Influência Informacional.X	-	-	-	-
Idade Cognitiva.X	-	-	-	-

PAINEL B: CURSO TÉCNICO

Variáveis	Gênero (OM/1F)	Atividade Remunerada	Ajuda Financeira	Renda Familiar
Consumer-to-Consumer	-	-	-	0,355*
Marca	-	-	0,347***	0,510**
Preço	-	-	-	-
Moda	0,404***	0,242***	0,188*	-
Materialismo	0,209***	0,125*	0,287***	-
Vaidade	-	-	-	-
Sens. Prestígio	-	-	-	-
Influência Normativa	0,289***	0,340***	0,371***	-
Influência Informacional	-0,186**	-	-	-
Idade Cognitiva	-	-	-	0,810**
Consumer-to-Consumer.X	-	-0,308*	-	-0,119*
Marca.X	0,440***	0,546**	-0,339**	-0,139*
Preço.X	-	-	-	-
Moda.X	-0,448***	-	-	-
Materialismo.X	-	-	-	-
Vaidade.X	-	-	-	-
Sens. Prestígio.X	-0,283*	-	-	-
Influência Normativa.X	-	-	-	-
Influência Informacional.X	0,262**	-	-	-
Idade Cognitiva.X	0,527**	-	-	-0,274*

PAINEL C: CURSO DE GRADUAÇÃO

Variáveis	Gênero (OM/1F)	Atividade Remunerada	Ajuda Financeira	Renda Familiar
Consumer-to-Consumer	-	-	-	-
Marca	0,182**	0,122**	-	-
Preço	-	-	0,345**	0,394**
Moda	-	-	-	-
Materialismo	-	0,173**	-	0,310**
Vaidade	0,196*	-	0,355*	-
Sens. Prestígio	0,200**	0,123*	-	0,292*
Influência Normativa	0,283***	0,359***	-	-
Influência Informacional	-0,223***	-0,113*	-	-0,315**
Idade Cognitiva	-	-	-	0,617**
Consumer-to-Consumer.X	-	-	-	-
Marca.X	-	-	-	-
Preço.X	-	-	-0,282*	-0,107*
Moda.X	-	-	-	-
Materialismo.X	-	-	-	-
Vaidade.X	-0,320*	-	-	-

Continua >>

Sensibilidade ao Prestígio.X	-	-	-	-
Influência Normativa.X	-	-	-	0,124*
Influência Informacional.X	-	-	-	-
Idade Cognitiva.X	-	-	-	-0,213*

Fonte: Dados da pesquisa aplicada. *, ** e *** representam coeficientes significativos a 10%, 5% e 1% respectivamente. Por conveniência, foram apresentados apenas os resultados significativos, referente às interações das variáveis de influência com cada uma das características de perfil dos adolescentes dos três cursos. "X" representa cada uma dessas características, as quais seguem especificadas em cada coluna.

No mesmo sentido, analisando a variável *vaidade*, o resultado aponta para associação negativa ao consumo por *status* dos adolescentes do gênero feminino do curso técnico integrado, não sendo observado esse efeito nos outros dois grupos. Portanto, adolescentes do sexo masculino mostram-se mais vaidosos que o feminino, contrariando o estudo de Ceretta e Froemming (2011). Esse resultado indica também que estariam mais dispostos a adquirir bens de *status* para melhorar sua autoimagem e provocar admiração (CHUI; MD SIDIN, 2005).

Por outro lado, a marca possui uma influência maior no consumo por *status* do sexo feminino da amostra do curso técnico. Esse resultado se alinha ao proposto por O'Cass e Frost (2002), no sentido de que jovens mais conscientes de *status* são mais suscetíveis a serem influenciados pelo valor simbólico da marca que eles associam à sua autoimagem.

Portanto, a forma como as variáveis influenciam o consumo por *status* de acordo com perfil dos adolescentes comporta-se diferente nos grupos, conforme Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Resultados comparativos

Característica Do Adolescente	Variáveis	Técnico Integrado Ao	Técnico	Graduação
		Ensino Médio		
Gênero F (1) M (0)	Marca		+	
	Moda	-	-	
	Materialismo	+		
	Vaidade	-		
	Influência Informacional		+	
Atividade Remunerada	Idade Cognitiva		+	
	Marca		+	
	Ajuda Financeira			
Ajuda Financeira	Marca		-	
	Preço	-		

Fonte: Dados da pesquisa aplicada. Elaborado pela autora.

No curso técnico integrado, o gênero feminino é mais materialista, e o masculino é mais vaidoso e preocupado com a moda. Além disso, quem recebe ajuda financeira é mais consciente dos preços e menos disposto a pagar preços mais altos por produtos.

Na amostra do curso técnico, o gênero feminino se mostrou mais suscetível a adquirir produtos de marcas e a buscar com amigos e família informações sobre produtos que querem consumir, além da idade cognitiva impactar mais no consumo por *status* desse gênero; entretanto, o sexo masculino se mostrou mais preocupado com a moda. Adolescentes que recebem ajuda financeira estão menos propensos a consumir marcas, enquanto os que exercem atividade remunerada estão mais dispostos a adquirir esse tipo de produto.

Contudo, para a amostra do curso de graduação, a interação não foi significativa, todos os resultados se mantiveram. Isso permite concluir que os resultados podem estar associados com a maturidade, que tem relação com a idade cronológica. Ou seja, é necessário levar em consideração o nível de maturidade desses adolescentes no momento da estratégia de *marketing* de consumo por *status*.

5. Conclusão

Este estudo teve como objetivo identificar a influência do *consumer-to-consumer* no consumo por *status* de adolescentes. Os resultados sugerem que, para os adolescentes pesquisados, o *consumer-to-consumer* não influencia o consumo por *status*, embora reconheçam essa interação no momento da compra. Eles também, em média, não assumem consumir por *status*, mas observa-se que existe uma divergência muito grande nas opiniões.

Os resultados indicaram também que *marca, preço, moda, materialismo, sensibilidade ao prestígio, influência normativa e influência informacional* impactam no consumo por *status* de adolescentes, sugerindo que esse tipo de consumo pode estar associado à necessidade de retratar uma determinada classe social, alcançar admiração, *status* e prestígio ou, ainda, estar relacionado à necessidade de ser semelhante e de atender às expectativas do grupo de referência, visando ao alcance da distinção e reconhecimento. Entretanto, a influência informacional apresentou uma influência negativa no consumo por *status*, e uma possível explicação pode se referir ao fato de que, quanto mais influenciados pela informação estiverem esses adolescentes, menos consomem por *status*.

Além disso, os resultados apontam que o gênero masculino pode ser mais consciente da moda, vaidoso e mais inclinado a adquirir vestuários de moda e bens de *status*. O gênero feminino se mostrou mais materialista, propenso a consumir produtos de marcas e a buscar informações sobre produtos. Adolescentes que

recebem ajuda financeira são mais conscientes dos preços e estão menos dispostos a consumir produtos de marcas; entretanto, os que exercem atividade remunerada mostraram-se mais inclinados a consumir tais produtos.

Assim, quando comparadas as amostras, os resultados diferem de acordo com os grupos, permitindo concluir que esses resultados podem estar associados com a maturidade, que tem relação com a idade cronológica.

Como se trata de uma amostra não probabilística por conveniência, não é possível generalizar resultados, mas este estudo contribui para a compreensão do consumo por *status* no público adolescente. Esses resultados empíricos indicaram que, considerando-se as variáveis de influência nesse tipo de consumo, mensagens que relacionem a posse de produtos *status*, prestígio, distinção e reconhecimento podem atingir esse segmento de mercado. Além disso, é necessário levar em consideração o nível de maturidade desses adolescentes no momento da estratégia de *marketing* de consumo por *status*.

Como sugestão para novas pesquisas, recomenda-se um estudo comparativo entre adolescentes de classes sociais distintas, de forma a observar se o meio social do qual eles fazem parte leva à divergência entre as variáveis de influência do consumo por *status*.

Referências

- BARAK, Benny; SCHIFFMAN, Leon G. Cognitive age: A nonchronological age variable. *NA-Advances in Consumer Research*, v. 8, n. 1, p. 602-606, 1981.
- BARON, Steve; HARRIS, Kim; DAVIES, Barry J. Oral participation in retail service delivery: a comparison of the roles of contact personnel and customers. *European Journal of Marketing*, v. 30, n. 9, p. 75-90, 1996.
- BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497, 1995.
- BEARDEN, William O.; NETEMEYER, Richard G.; TEEL, Jesse E. Measurement of consumer susceptibility to interpersonal influence. *Journal of consumer research*, v. 15, n. 4, p. 473-481, 1989.
- BELK, Russell W. Possessions and the extended self. *Journal of consumer research*, v. 15, n. 2, p. 139-168, 1988.
- CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: Compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. *RAUnP*, v. 3, n. 2, p. 15-24, 2011.

- CHUI, Boon; TEO, Carol; MD SIDIN, Samsinar. Satisfying women's status desires: Role of money attitude and consumer vanity in status consumption. *AP-Asia-Pacific Advances in Consumer Research*, v. 50, n. 4, p. 684-689, 2011.
- CHUNG, Ihn-Hee. The effect of customer-to-customer interactions on the preference of fashion purchase environment. *Journal of the Korean Society of Clothing and Textiles*, v. 35, n. 12, p. 1497-1506, 2011.
- DANTAS, S. S. et al. A autoimagem dos adolescentes de baixa renda como fator de influência do seu consumo e uso de produtos e marcas de vestuário. IN: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO-SEMEAD, XIV, 2011, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/14semead/resultado/trabalhosPDF/605.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.
- DONTHU, Naveen; GARCIA, Adriana. The internet shopper. *Journal of advertising research*, v. 39, n. 3, p. 52, 1999.
- EASTMAN, Jacqueline K.; GOLDSMITH, Ronald E.; FLYNN, Leisa Reinecke. Status consumption in consumer behavior: Scale development and validation. *Journal of Marketing Theory and Practice*, v. 7, n. 3, p. 41-52, 1999.
- _____; IYER, Rajesh. The relationship between cognitive age and status consumption: an exploratory look. *Marketing Management Journal*, v. 22, n. 1, p. 80-96, 2012.
- FINSTERWALDER, Jörg; KUPPELWIESER, Volker G. Co-creation by engaging beyond oneself: the influence of task contribution on perceived customer-to-customer social interaction during a group service encounter. *Journal of Strategic Marketing*, v. 19, n. 7, p. 607-618, 2011.
- GOLDSMITH, Ronald E.; FLYNN, Leisa R.; KIM, Daekwan. Status consumption and price sensitivity. *Journal of Marketing Theory and Practice*, v. 18, n. 4, p. 323-338, 2010.
- _____; CLARK, Ronald A. Materialism, status consumption, and consumer independence. *The Journal of social psychology*, v. 152, n. 1, p. 43-60, 2012.
- GROVE, Stephen J.; FISK, Raymond P. The impact of other customers on service experiences: a critical incident examination of "getting along". *Journal of retailing*, v. 73, n. 1, p. 63-85, 1997.
- HAIR, J. F. et al. *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. 2006.
- HARRIS, Kim; BARON, Steve; PARKER, Cathy. Understanding the consumer experience: It's good to talk'. *Journal of Marketing Management*, v. 16, n. 1-3, p. 111-127, 2000.
- HASTREITER, Silvana Taschek; MARCHETTI, Renato Zancan. Análise da hierarquia de metas que norteia a decisão do consumidor de frequentar shopping centers: contrastes entre homens e mulheres. *Brazilian Business Review*, v. 13, n. 1, p. 95, 2016.
- HEANEY, Joo-Gim; GOLDSMITH, Ronald E.; JUSOH, Wan Jamaliah Wan. Status consumption among Malaysian consumers: Exploring its relationships with materialism and attention-to-social-comparison-information. *Journal of International Consumer Marketing*, v. 17, n. 4, p. 83-98, 2005.
- HOGG, Margaret K.; MICHELL, Paul CN. Identity, self and consumption: a conceptual framework. *Journal of Marketing Management*, v. 12, n. 7, p. 629-644, 1996.
- KIM, DongHee; JANG, SooCheong Shawn. Motivational drivers for status consumption: A study of Generation Y consumers. *International Journal of Hospitality Management*, v. 38, p. 39-47, 2014.
- LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B.; GAIÃO, B. F. S. Uso das marcas na vida cotidiana como busca por distinção social. *Revista Organizações em Contexto-online*, v. 10, v. 20, p. 85-116, 2014.
- LERTWANNAWIT, Aurathai; MANDHACHITARA, Rujirutana. Interpersonal effects on fashion consciousness and status consumption moderated by materialism in metropolitan men. *Journal of Business Research*, v. 65, n. 10, p. 1408-1416, 2012.
- LICHTENSTEIN, Donald R.; RIDGWAY, Nancy M.; NETEMEYER, Richard G. Price perceptions and consumer shopping behavior: a field study. *Journal of marketing research*, v. 30, n. 2, p. 234-245, 1993.
- MANGLEBURG, Tamara F.; DONEY, Patricia M.; BRISTOL, Terry. Shopping with friends and teens' susceptibility to peer influence. *Journal of retailing*, v. 80, n. 2, p. 101-116, 2004.
- MANRAI, Lalita A. et al. A cross-cultural comparison of style in Eastern European emerging markets. *International Marketing Review*, v. 18, n. 3, p. 270-285, 2001.
- MCGRATH, Mary Ann; OTNES, Cele. Unacquainted influencers: when strangers interact in the retail setting. *Journal of Business Research*, v. 32, n. 3, p. 261-272, 1995.
- MOORE, Robert; MOORE, Melissa L.; CAPELLA, Michael. The impact of customer-to-customer interactions in a high personal contact service setting. *Journal of Services Marketing*, v. 19, n. 7, p. 482-491, 2005.
- _____; _____. The impact of customer-to-customer interactions in a high personal contact service setting. *Journal of Services Marketing*, v. 19, n. 7, p. 482-491, 2005.
- MOURALI, Mehdi; LAROCHE, Michel; PONS, Frank. Individualistic orientation and consumer susceptibility to interpersonal influence. *Journal of Services Marketing*, v. 19, n. 3, p. 164-173, 2005.
- MATOS, C.A.; GARRID, I. L.; PEREIRA, M. S. Recomendação boca a boca incentivada: isso também vale?. *Brazilian Business Review*, v. 12, n. 3, p. 96-124, 2015.
- NETEMEYER, Richard G.; BURTON, Scot; LICHTENSTEIN, Donald R. Trait aspects of vanity: Measurement and relevance to consumer behavior. *Journal of consumer research*, v. 21, n. 4, p. 612-626, 1995.
- NIA, Arghavan; LYNNE ZAICHKOWSKY, Judith. Do counterfeits devalue the ownership of luxury brands?. *Journal of Product & Brand Management*, v. 9, n. 7, p. 485-497, 2000.
- NICHOLLS, R. Customer-to-customer interaction (CCI): a cross-cultural perspective. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, v. 23, n. 2, p. 209-223, 2011.
- O'CASS, Aron; FROST, Hmily. Status brands: examining the effects of non-product-related brand associations on status and conspicuous consumption. *Journal of product & brand management*, v. 11, n. 2, p. 67-88, 2002.
- _____; SIAHTIRI, Vida. In search of status through brands from Western and Asian origins: Examining the changing face of fashion clothing consumption in Chinese young adults. *Journal of Retailing and Consumer Services*, v. 20, n. 6, p. 505-515, 2013.
- PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Ranking do Índice de Desenvolvimento Municipal dos municípios do Brasil*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-do-brasil.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

- RICHINS, Marsha L. The material values scale: Measurement properties and development of a short form. *Journal of consumer research*, v. 31, n. 1, p. 209-219, 2004.
- SHIM, Soyeon. Adolescent consumer decision-making styles: the consumer socialization perspective. *Psychology & Marketing*, v. 13, n. 6, p. 547-569, 1996.
- SHUKLA, Paurav. Impact of interpersonal influences, brand origin and brand image on luxury purchase intentions: Measuring interfunctional interactions and a cross-national comparison. *Journal of world business*, v. 46, n. 2, p. 242-252, 2011.
- _____. Status consumption in cross-national context: Socio-psychological, brand and situational antecedents. *International Marketing Review*, v. 27, n. 1, p. 108-129, 2010.
- _____. The influence of value perceptions on luxury purchase intentions in developed and emerging markets. *International Marketing Review*, v. 29, n. 6, p. 574-596, 2012.
- SOUZA, A. S.; SILVA, C. P. O consumo na vida de adolescentes de diferentes condições socioeconômicas: uma reflexão para o marketing no Brasil. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2006.
- STREHLAU, Suzane; ARANHA, Francisco. Adaptação e validação da escala de consumo de status (SCS) para uso no contexto brasileiro. *Revista de Administração FACES Journal*, v. 3, n. 1, 2004.
- SPROLES, G.B.; KENDALL, E.L. A Methodology for Profiling Consumers' Decision-Marking Styles. *Journal of Consumer Affairs*. v.20, n. 2, p. 267-279, 1986.
- THOMAS, SajuEapen; WILSON, P.R. Youth consumerism and consumption of status products: A study on the prevalence of social pressure among students of professional courses. *IUP Journal of Business Strategy*, v. 9, n. 2, p. 44, 2012.
- YASIN, Bahar. The role of gender on Turkish consumers' decision-making styles. *AP-Asia-Pacific Advances in Consumer Research*, v. 8, p. 301-308, 2009.

Compreensão de processos de aprendizagem gerencial a partir do uso do método de história de vida: um estudo de caso

Understanding management learning processes through the life history method: a case study

Gleberon de Santana dos Santos*

Informações do artigo

Recebido em: 19/03/2018

Aprovado em: 23/10/2018

Palavras-chave:

Aprendizagem gerencial.
Aprendizagem organizacional.
História de vida. Gestão por
competências. Gestão do
conhecimento.

Keywords:

Management Learning.
Organizational Learning. Life History.
Management by Competencies.
Knowledge management.

Autor

* Mestre em Administração – Universidade
do Oeste de Santa Catarina UNOESC
gleberonsantana@hotmail.com

Como citar este artigo:

SANTOS, Gleberon de Santana dos.
Compreensão de processos de aprendizagem gerencial a partir do uso do método de história de vida: um estudo de caso. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

A gestão do conhecimento, a gestão por competências e a aprendizagem organizacional representam práticas de gestão elementares no processo de melhoria, aperfeiçoamento e inovação das organizações não estanques, constituindo fatores decisivos para aquisição de vantagem competitiva. Este artigo apresenta o uso do método história de vida em processos de aprendizagem organizacional com o intuito de relatar a trajetória de sucesso da gestora de uma das maiores concessionárias de carro do oeste catarinense, bem como analisar os processos de aprendizagem identificados a partir de seus relatos de estratégias implementadas a fim de alcançar a sustentabilidade dos negócios. Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, com o uso do método estudo de caso, e em relação aos objetivos é classificada como descritiva. Para coletar os dados, foi realizada entrevista semiestruturada com a gestora. Por meio da análise dos dados, observou-se que a trajetória de vida da gestora é permeada pela aprendizagem tácita e explícita. Os resultados da pesquisa apontam algumas fontes de aprendizagem da gestora, como a universidade, mas também sua própria experiência de vida com situações conflituosas e desconfortáveis que, segundo o relato, foram pontos-chave para seu sucesso, refletindo sua maneira de gestão e implementação de estratégias empresariais.

Abstract

Knowledge management, competency management and organizational learning represent elementary management practices in the process of improvement and innovation of organizations that are not watertight, and those are decisive factors for the acquisition of a competitive advantage. This article aimed to present the use of the life history method in organizational learning processes to report the success of the manager of one of the largest car dealers in the state of Santa Catarina, as well as to analyze the learning processes identified from the reports of the manager and some strategies implemented in order to achieve business sustainability. The study consists of a qualitative research approach, using the case study method. Due to its objectives, it is classified as descriptive. To collect the data, a semi-structured interview was used with the manager of the business group. Through the analysis of the studies, it was observed that the life trajectory of the manager is permeated by both tacit and explicit learning. The research results point to some of the manager's learning sources, such as the university, extension courses, fairs and workshops in which she participated, but also her own life experience and the conflictive and uncomfortable situations that, according to reports, were key points for the generation of knowledge and success in her career, reflecting her way of doing business management and implementing business strategies.

1. Introdução

Imersas em um ambiente de acirrada competição em um mundo globalizado, as organizações têm recorrido à gestão da aprendizagem organizacional como ferramenta estratégica pela qual uma organização desenvolve competências e qualifica os seus profissionais, a ponto de conquistar vantagem competitiva e, conseqüentemente, constituindo processo de sobrevivência e continuidade de empresas em ambientes mais mutantes e contingentes (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017).

De acordo com Bertagnolli et al. (2018) e Alectoridis et al. (2018), a gestão do conhecimento constitui-se em uma prática de gestão importante no processo de melhoria e aperfeiçoamento da prestação de serviços e, por conseguinte, alcance de vantagem competitiva, uma vez que oferece orientações e subsídios para reter o conhecimento organizacional e utilizá-lo como insumo para tomada de decisão.

Silva e Burger (2018) atribuem à aprendizagem organizacional a imprescindível capacidade de implicar a permanência do colaborador na organização, ou seja, a retenção de talentos, indo além, à contribuição deste no alcance dos objetivos organizacionais. Os autores esclarecem que organizações que aprendem são orientadas a capacitação, criação, aquisição e transferência de conhecimentos, o que reflete em novos conhecimentos e *insights*, conferindo a elas maior capacidade adaptativa às mudanças e intempéries do ambiente organizacional, sendo, portanto, mais inovadoras e suscetíveis ao alcance do sucesso organizacional.

Para que isso ocorra, desafio maior das organizações passou a ser de desenvolvimento de líderes capazes de dar respostas imediatas e assertivas às demandas ambientais. Nesse contexto, há a necessidade de desenvolvimento de lideranças envolvidas com temas correlatos à responsabilidade social corporativa e governança, bem como o desenvolvimento de pessoas a ponto de permitirem e provocarem o comportamento proativo, inovador e empreendedor, capacitando-lhes ao uso e gerenciando de informações e produção do conhecimento para a tomada de decisões. (GODOY; D'AMELIO, 2012). Cunha, Bezerra e Medeiros (2014) afirmam que o processo de capacitação dos líderes fornece competências suficientes para que possam gerenciar pequenas equipes ou toda uma organização com convicção, habilidades teóricas e práticas.

Portanto, nota-se a importância em investir, por parte das organizações, na aprendizagem gerencial, a qual constitui em processo de responsabilidade intrínseco ao indivíduo, compreendendo o conteúdo originário das circunstâncias da vida. Ademais, refere-se ao conjunto de capacidades aprendidas em uma dimensão articulada de aprendizagem entre as iniciativas formais e informais. (BITENCOURT, 2005).

Godoy e D'Amelio (2012) contribuem ao afirmarem que a aprendizagem das competências gerenciais dos sujeitos se constitui como um processo dinâmico, contínuo e baseado em sucessivas experiências. Cunha, Bezerra e Medeiros (2014) corroboram, esclarecendo que a aprendizagem das competências gerenciais é capaz de conferir segurança a decisões do gestor, habilidade na formulação de estratégias a serem tomadas, maior facilidade na detecção e resolução de problemas ou riscos, assim como oportunidades diversas. Ademais, Lang, Marinho e Lang (2014) afirmam que, em termos gerais, a necessidade de gerar conhecimento para a sociedade enseja dispositivos com poder de consecução pela aprendizagem, a qual compreende elementos diferenciados que refletem na melhoria do conhecimento.

Além disso, Closs e Antonello (2014) chamam a atenção, em seu estudo, sobre os desafios a serem traçados no desenvolvimento de aprendizagens e competências gerenciais; desafios estes que marcam as transformações contemporâneas, quais sejam, desafios relacionados ao próprio indivíduo e às suas interações, abarcando: (a) a necessidade de transmitir autoconfiança e segurança, além de (b) *feeling*, sensibilidade e intuição para que possam detectar mudanças do ambiente e (c) capacidade de realização de “previsões” para o futuro, visando à antecipação de suas ações a fim de não “ficarem obsoletos” em meio às transformações a que estão expostos nesse mundo tão dinâmico como o atual.

Diante da contextualização apresentada, o objetivo deste estudo centra-se em apresentar o uso do método história de vida em processos de aprendizagem gerencial com intuito de relatar a trajetória de sucesso de uma gestora de uma das maiores concessionárias de automóveis do oeste catarinense, bem como em analisar os processos de aprendizagem e descrever as estratégias por ela implementadas.

No que tange à parte estrutural do trabalho, este é dividido em cinco capítulos ou seções além do atual. A próxima seção versa sobre a temática aprendizagem gerencial e gestão por competências, seus conceitos e principais discussões. O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. A seção subsequente apresenta a aplicação do estudo com uma gestora de uma renomada concessionária de automóveis localizada no oeste de Santa Catarina. O quinto e último capítulo destina-se à evidenciação dos resultados do trabalho.

2 Fundamentação teórica

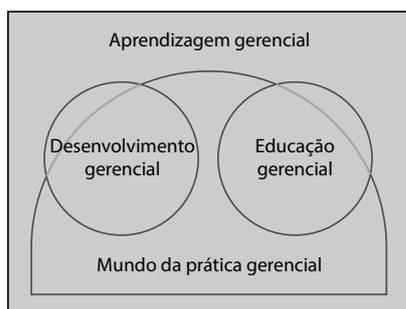
2.1 Aprendizagem gerencial e gestão por competências

Para Bitencourt (2005), a aprendizagem é um processo de responsabilidade intrínseco ao indivíduo e abarca o conteúdo que emerge nas variáveis circunstâncias da vida. Tal processo é constituído pela articulação da competência e conhecimento.

Oliveira Neto e Souza-Silva (2017) defendem que a aprendizagem é prática, visto que o conhecimento é adquirido por meio da ação, tendo a necessidade da presença física da pessoa para que as informações sejam mais bem entendidas não apenas cognitivamente, mas sensorialmente, estando também associada às rotinas organizacionais que exploram os relacionamentos entre a tecnologia, papéis e procedimentos formais e processos emergentes. Os autores ainda defendem que a aprendizagem reside na dinâmica do relacionamento social que ocorre como fruto do cotidiano do próprio contexto organizacional no decurso das atividades profissionais.

Nesse ínterim, necessário é ressaltar a importância do conhecimento tácito dos indivíduos. De cunho sócio-histórico, o conhecimento tácito refere-se ao fato de que todas as pessoas constituem seu meio e são por ele constituídos, gerando assim significados específicos em conformidade com a cultura vivenciada. Significa referir ao conhecimento prévio de cada indivíduo, isto é, do que cada um tem de “bagagem histórica particular”, a qual por vezes sequer não são verbalizadas. (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017).

Figura 1 – Escopo da aprendizagem gerencial



Fonte: FOX (1997, p. 23) apud LANG; MARINHO; BOFF (2014).

De acordo com Lang, Marinho e Boff (2014), a aprendizagem gerencial no contexto organizacional decorre da troca derivada da ação do indivíduo na situação de trabalho, ambiente formado por colegas, metas, organização do desenvolvimento das atividades, simulações e reflexão e o seu impacto na aprendizagem. Ou seja, na prática gerencial, o dia a dia do trabalho integra a aprendizagem gerencial, devendo ser vista como a conexão entre as três dimensões: (1) o indivíduo em seu co-

tidiano, exercendo sua vida profissional e atuando com suas competências, (2) nisto sendo refletido o aprendizado informal do desenvolvimento gerencial, e o (3) aprendizado formal via educação gerencial. A Figura 1 representa esta dinâmica da aprendizagem gerencial.

Quinn et al. (2003) discutem sobre a necessidade do desenvolvimento de novas competências para se tornar gerente. Os autores discorrem acerca dos oito papéis de um gestor: (1) diretor e (2) produtor para expressar o (a) modelo das metas racionais; (3) coordenador e (4) monitor para explicar o (b) modelo de processos internos; (5) o facilitador e (6) mentor, presentes para o (c) modelo das relações humanas, e (7) inovador e (8) negociador para explicar o (d) modelo dos sistemas abertos, tal como é representado por meio da Figura 2.

Figura 2 – As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos



Fonte: QUINN (1988, p. 48).

Sobre a aprendizagem, Oliveira Neto e Souza-Silva (2017) enxergam a mentoria como um dos fenômenos relacionados aos processos de aprendizagem organizacional, sendo mais especificamente uma modalidade da abordagem socioprática de aprendizagem organizacional. A mentoria no locus organizacional consiste em um relacionamento entre um profissional mais experiente (mentor) e outro menos experiente (discípulo, mentorado), com o propósito de fomentar, sobretudo, o desenvolvimento do mentorado na prática laboral, ao passo que este vai adquirindo competências, autoconfiança e comportamentos profissionais positivos de modo a contribuir com o processo de tomada de decisões. Quanto aos tipos de mentoria, são classificadas em relação a: (a) rede de relacionamentos, (b) formalização, (c) hierarquia e (d) contexto.

Por sua vez, tangenciando sobre competências, Fleury e Fleury (2008, p. 30) conceituam como sendo “saber agir de maneira responsável, prudente e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Le Boterf (2003) define por meio de três aspectos: ação, saber ser e o ato de mobilizar conhecimentos em diferentes situações. Ou seja, o autor conceitua como prática do que se sabe em certo contexto, geralmente marcado pelas relações de trabalho, pela cultura organizacional, pelas contingências, por diversas limitações.

Indivíduos, equipes e organizações competentes são capazes de gerar alto valor para a sociedade, uma vez que as exigências de responsabilidade em seu uso e de agregação de valor social ao indivíduo implicam torná-lo autônomo em relação às consequência de suas decisões e escolhas (FLEURY; FLEURY, 2008).

As competências têm sido consideradas como raiz para a vantagem competitiva capaz de trazer para as organizações um potencial de acesso para os mercados, uma contribuição percebida pelo cliente no produto final, sendo única e difícil de imitar, como afirma Prahalad e Hamel (1990), em competências essenciais. As competências tanto individuais quanto organizacionais estão situadas na gestão do conhecimento, sendo esta, conforme Nonaka e Takeuchi (1997), a capacidade de uma organização em criar, difundir e incorporar novos conhecimentos a produtos, serviços e sistemas. “O conhecimento é inesgotável e requer constante atualização, quanto mais as organizações não engessarem o desenvolvimento do conhecimento em seu cerne, mais voltada para a aprendizagem e inovação organizacional, ela estará” (SILVA; BURGER, 2018, p. 10). Para Mills et al. (2002), competência é tida como um ato organizacional efetivo, ou seja, um agir organizacional efetivo. Drejer (2002) afirma que este agir organizacional é constituído por quatro elementos principais e suas respectivas interações: tecnologia, pessoas, estrutura organizacional e cultura organizacional.

No Quadro 1, são apresentados nove conceitos para competências organizacionais em um estudo realizado por Munck e Dias (2013). Os autores selecionaram os artigos dentre uma amostra de 31 trabalhos científicos disponível no portal Periódicos da CAPES durante os anos 2001 e 2007.

Quadro 1: Conceituação de competência organizacional

Autores	Conceito de Competência Organizacional
Drejer (2001)	A competência organizacional é o ponto inicial de muitas atividades organizacionais complexas realizadas em grupos e equipes. É uma habilidade de uma equipe aplicar e dividir seu conhecimento e experiência em ações qualificadamente coerentes. Acontecem por consequência das influências tecnológicas, culturais, valorativas e, principalmente, da estrutura formal da organização.
Lewis (2003)	Competência organizacional refere-se ao processo de transformação que combina recursos e atividades de input em operações que resultam em outcomes específicos para o desempenho competitivo da empresa.
Mills, Platts e Bourne (2003)	As competências organizacionais constituem-se na coordenação dos recursos representada pelos serviços proporcionados por tais recursos.
De Carolis (2003)	As competências representam a acumulação do conhecimento à medida que as organizações aprendem ao longo do tempo, atualizam esse conhecimento em forma de competências e implementam-nas estrategicamente por meio de seus produtos no mercado.
Fleury e Fleury (2004)	As competências organizacionais são constituídas a partir da combinação de recursos e de múltiplas competências individuais, de tal forma que o resultado total é maior do que a soma das competências individuais. Devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.
Spanos e Prastacos (2004)	Competências organizacionais são entidades socialmente construídas, arranjadas em redes de conhecimentos, constituídas por relações entre indivíduos e aspectos inanimados da organização que, em geral, têm por objetivo o desempenho eficaz e eficiente de uma atividade e acumulam aprendizagem, no longo prazo. A competência representa a habilidade da organização em agir, unindo diferentes aspectos da organização – especialmente o humano – e formando, uma rede de intensa interação passível de provocar a criação e a aplicação do conhecimento.
Moura e Bitencourt (2006)	A competência organizacional é concebida como um processo em construção, em que as aprendizagens individuais e coletivas recebem destaque. O elenco de competências adquiridas é capaz de lidar com situações inesperadas, não rotineiras, promovendo, assim, instâncias de aprendizagem.
Bitar e Hafsi (2007)	A competência é um fenômeno organizacional emergente da implantação de recursos, realizada por indivíduos e grupos enquanto definem e resolvem problemas em diferentes níveis de uma organização. É o produto da organização enquanto um sistema completo, orientada pela aprendizagem e prática de indivíduos e grupos interagindo dentro de elementos estruturais e culturais da organização, bem como com o ambiente externo. Quando inter-relacionada à estratégia, pode confluir em benefícios diretos para a organização.
Kleef e Roome (2007)	A competência organizacional é vista como o aprendizado da organização em coordenar diversas habilidades produtivas e integrar tecnologias. Inclui a organização do trabalho, o envolvimento dos empregados, o compromisso com o trabalho e a comunicação, e a entrega de valor aos consumidores e outros <i>stakeholders</i> .

Fonte: MUNCK; DIAS, 2013.

Dessa forma, a partir da análise do Quadro 1, observa-se influência dos estudos de Valor Baseado em Recursos (RBV), a inter-relação com a estratégia organizacional, com aspectos de aprendizagem e do conhecimento, o envolvimento dos indivíduos e do coletivo e a vinculação aos resultados e desempenho da organização.

Boyatzis (1982), em seus estudos a respeito da gestão eficaz por competências, concluiu que as concepções sobre o significado do indivíduo à organização, bem como a retórica, são essenciais, pois, dessa compreensão, estrutura-se um novo paradigma interessado em validar um comportamento gerencial competente.

No que tange a competências individuais, Perrenoud (1999) trata como capacidade do indivíduo de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em seus conhecimentos adquiridos, mas sem limitar-se a eles. As competências individuais estão associadas ao conhecimento tácito. Conforme Santos (2002), a definição de competência individual se dá por três aspectos: conhecimentos (domínio cognitivo), habilidades (conhecimentos transformados em ações) e atitudes (correspondem aos aspectos comportamentais).

Bitencourt (2005) admite que competência surge após a compreensão do significado do trabalho ou, ainda, da significação funcional do indivíduo. Esse entendimento é consequente das formações individuais, educacionais e profissionais dos seres humanos (*managerial competence*) que, se aliadas às estratégias empresariais (*core competence*), promovem um cenário de interação organizacional e articulação social, totalmente fundamentado nos desenvolvimentos individuais e organizacionais (MUNCK; SOUZA; ZAGUI, 2011; MUNCK; SOUZA, 2012).

Em ambientes organizacionais que envolvem cultura, vivências e experiências, Sanberg (2000) propõe uma compreensão de competências a partir do significado do trabalho; ou seja, além do seu conceito tradicional, que envolva a prática. Para o mesmo autor, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades envolvem a mudança na compreensão do trabalho e como os gestores enxergam as competências. Já para Boterf (1997), o conceito de competências trata de três eixos que consideram: a formação pela pessoa (história e socialização), a formação educacional e a formação profissional. Aspectos importantes, também são a responsabilidade que corresponde ao comprometimento e ao engajamento responsável nas atividades e à legitimidade que implica o reconhecimento por parte dos superiores, pares, subordinados, em relação à sua capacidade de agir e responder a situações adversas (RUAS, 1999). Fleury e Fleury (2001) referem-se a competência como a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos e serviços, e o seu mapeamento torna-se necessário. Conforme Rabaglio (2008), o mapeamento de competências em uma organização é a estratificação criteriosa e organizada de todos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para eficácia e resultados em um cargo específico, sabendo que este é altamente estratégico. É um processo que parte do desmembramento dos objetivos da empresa e de cada cargo a fim de alinhar estrategicamente a busca de resultados em toda a organização.

Com o mapeamento de competências, segundo Brandão e Guimarães (2001), é possível identificar o *gap* ou lacuna de competências, ou seja, a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências existentes na organização, bem como monitorar o portfólio de competências necessárias para manter vantagem competitiva. É possível também, para as organizações, traçarem suas estratégias por meio de um quadro de talentos que possam contribuir com o crescimento contínuo. Isso vai ao encontro dos achados de Godoy e D'Amelio (2012), que concluíram sobre os atributos do mapeamento das competências na construção e utilização das competências dos gestores com base em sua formação profissional: (a) valorização do domínio de conhecimento técnico da unidade gerenciada; (b) ampliação da visão do negócio adquirida na carreira profissional, passando à visão estratégica; (c) orientação da gestão ao cliente interno e externo e aos resultados; (d) consciência da importância e da complexidade da gestão de pessoas; (e) ética e valores pessoais e organizacionais como direcionadores das condutas nas relações com *stakeholders*; (f) reflexão, atuando como facilitadora do desenvolvimento de outras capacidades gerenciais; e (g) a capacidade de “aprender a aprender”, significando a consciência dos gestores quanto ao valor do autodesenvolvimento e da responsabilidade em relação à própria carreira.

O mapeamento é uma das ferramentas do sistema de gestão por competências que auxilia na gestão por pessoas, estimula e desenvolve competências individuais, ajuda no levantamento das competências organizacionais. Por gestão por competências, este estudo apoia os achados de Oliveira, Machado e John (2017) que explicam que se trata de sistema que identifica as competências indispensáveis, incluindo conhecimentos e habilidades da eficiência e eficácia profissional, além de apontar as falhas ou deficiências de qualificação para atividades ou serviços especiais. Com as competências mapeadas, a empresa está mais preparada para saber o que precisa de seus colaboradores, integrando-se em uma gestão estratégica, envolvendo captação, treinamento, desenvolvimento, remuneração e avaliação por competências (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001), o que acaba contribuindo para a motivação do grupo dos trabalhadores, por incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional, viabilizando o reconhecimento das capacidades individuais e agregando-lhes valor social (LEAL; SILVA; DALMAU, 2014).

Silva e Burger (2018, p. 17) justificam a ênfase que deve ser dada à construção do conhecimento no contexto em que se inserem as organizações contemporâneas e competitivas. Sobre a aprendizagem e competências, estas se inserem no cerne do conhecimento.

“ Apesar de estarmos em uma Sociedade do Conhecimento, há ainda organizações que não evidenciam o conhecimento como uma condição *sine qua non* em suas estratégias, ou ainda, aquelas organizações que até incluem em seu rol de estratégias o construto, mas não conseguem viabilizar a sua aplicabilidade no cotidiano corporativo [...]. O conhecimento é complexo e multidimensional, e neste instante, é preciso que os esforços das empresas estejam voltados exclusivamente a este construto, se claro, quiserem continuar existindo de forma competitiva. Cabe mencionar também que a Gestão do Conhecimento não deve ser encarada com um único foco, ou ainda como simples pano de fundo, ela deve ser sistematizada, visto que abrange todas as estratégias da organização [...]. (SILVA; BURGER, 2018, p. 17).

A visão dos autores conflui à de Deprá, Pereira e Marchi (2018) que esclarecem que o conhecimento renova-se e vai se consolidando na medida em que os gestores interagem no ambiente organizacional, aprendendo, desenvolvendo e construindo, por meio da troca de experiências e práticas diárias, as competências gerenciais, o que lhes permitirá enfrentar e solucionar, de forma eficaz, situações ou problemas que envolvam a gestão de uma organização.

3 Procedimentos metodológicos

Para esta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, fundamentada pelo estudo em que descreve e analisa uma situação à luz de teorias. Neste caso, correlacionou-se a percepção de alguns autores sobre os temas gestão do conhecimento, competências organizacionais e aprendizagem organizacional.

Devido à subjetividade e complexidade envolvidas no tema do trabalho, optou-se pela realização de pesquisa, cuja abordagem é qualitativa. Esse tipo de abordagem busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, permitindo o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Em outras palavras, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, o que faz com que se centre na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Trata-se de uma pesquisa que se classifica segundo seus objetivos como descritiva, por pretender descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987; TRIVIÑOS, 1987; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Foi realizado estudo de caso que permitiu compreender a dinâmica dos processos de pesquisa, envolvendo um diálogo entre o pesquisador e a realidade estudada. Segundo Fonseca (2008), as fases do estudo de caso requerem a formulação do problema e, com isso, a realização de pesquisa bibliográfica, definição da unidade/caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, análise e avaliação dos dados e, por fim, a preparação do relatório. A primeira fase do estudo permitiu que se estabelecesse um

modelo teórico inicial de referências, que auxiliou na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Constituíram instrumentos de coleta de dados entrevista semiestruturada com uma gestora de uma das maiores concessionárias de carros do oeste catarinense. Para fins de confidencialidade da pesquisa, adotou-se a substituição do nome da entrevistada para “Ana”, na seção de análise de resultados, assim como utilizou-se do alfabeto grego para referir-se às empresas do grupo empresarial. A entrevista foi realizada durante o mês de setembro de 2013. Foi aplicado o uso do método de história de vida para explicar as formas de aprendizagens desenvolvidas pela gestora em sua trajetória profissional para o alcance da sustentabilidade da organização onde atua.

O uso do método de história de vida no estudo de aprendizagem gerencial contribui para o resgate da valorização humana, buscando descortinar entendimentos de fenômenos coletivos a partir de relatos de vivências e experiências pessoais de profissionais, o que permite o aprofundamento do tema (CLOSS; ANTONELLO, 2011).

O método de história de vida possui suas origens a partir da década de 1920, com abordagens usadas por antropólogos para descrever culturas americanas nativas. Na década seguinte, o seu emprego foi realizado simultaneamente e de maneira interligada pelas ciências da antropologia e da psicologia, voltando-se ora pela fenomenologia ora pela hermenêutica, com intuito de melhor compreender e interpretar a condição humana. O reconhecimento do valor desse método e o interesse pela sua aplicação nas ciências sociais se deram a partir de 1980 (HATCH; WISNIEWSKI, 1995; CLOSS; ANTONELLO, 2011).

Trata-se de um método de investigação com potencial para análise dos processos de aprendizagem gerencial, oportunizando uma visão multidisciplinar do fenômeno, pois considera a contextualização pessoal, histórica, social, institucional e/ou política de narrativas (BERTAUX, 1980). A utilização desse método favorece a identificação e a análise de influências de aspectos subjetivos, como o papel das emoções na aprendizagem organizacional (CLOSS; ANTONELLO, 2011).

4 Análise e discussão dos resultados

Nesta seção apresenta-se a descrição e análise dos dados coletados na pesquisa. Ela está organizada em três subseções que tratam da aprendizagem gerencial evidenciada por meio do método de história de vida.

Apresenta-se, inicialmente, uma síntese de vida de uma gestora, Ana (assim identificada no estudo por caráter de confidencialidade da pesquisa), buscando-se manter suas

expressões e enfatizar momentos significativos por ela relatados e que foram essenciais para análise da gestão do conhecimento e aprendizagem no campo dos negócios. Esta seção procurou mapear os processos de aprendizagem por meio de: (a) identificação dos dilemas e desafios traçados pela gestora, fundamentais para implementação de estratégias de negócios; (b) agrupamento das necessidades de aprendizagem percebidas como importantes para a atuação profissional da gestora; e, por fim, (c) análise da implicação da aprendizagem na prática gerencial.

4.1 Apresentação do caso: a trajetória de vida de “Ana”

Ana é bisneta do fundador da “empresa Alfa”, hoje, maior concessionária de carros da região oeste de Santa Catarina. O Grupo Alfa é formado pelas empresas Alfa S/A Comércio de Veículos, que atua na comercialização de veículos Mercedes-Benz, fundada em 1947.

Compõe o grupo a Beta Diesel S/A, concessionária Mercedes Benz, adquirida pelo grupo em 1992, e atua na região noroeste do Paraná. Fundada em 1990, a Epsilon Comércio de Veículos S/A é revendedora autorizada da ZF do Brasil. A Iota Motors S/A também faz parte do grupo, foi fundada em 1999 e comercializa automóveis da marca Toyota.

Ômicron Fomento Comercial S/A é uma *factoring*, fundada em maio de 1993, voltada para o fomento comercial e opera nas instalações da Alfa S/A em Chapecó (SC). O grupo também é composto pela Upsilon Representações Comerciais Ltda., fundada em 1998 e Gama Participações Ltda., *holding* fundada em 1988, a qual é a controladora do grupo.

Delta Alimentos S/A, fundada em 2001, localizada no município de Guatambu, oeste de Santa Catarina, atua no ramo de frigorífico de aves e ração animal, e sua produção é escoada para os estados brasileiros de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Amapá, Minas Gerais, Paraná, Manaus e Ceará e exportações para o Japão, Rússia, Hong Kong, Iraque, Albânia e Suriname.

Ana é referência em gestão de três das empresas do grupo que constituem *case* de sucesso, a Alfa S/A, a Iota Motors e a Beta Diesel. O curioso de tudo é que Ana é formada em medicina com especialização em endocrinologia e, antes mesmo que se fale o que uma médica faz na gestão de três grandes empresas representadas na venda de automóveis, ela mesma informa que batalhou muito para alcançar a posição em que se encontra atualmente; resultado de muito esforço, dedicação e renúncia. Abdição mesmo de uma de suas maiores paixões, a consecução da carreira de profissional médica.

De família tradicional, Ana, natural de Chapecó/SC saiu de casa assim que concluiu o ensino médio para cursar medicina na Uni-

versidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada na capital do Estado, onde se formou em 1986. Em seguida fez residência médica durante três anos, onde se especializou em endocrinologia e iniciou suas atividades profissionais na área da saúde na sua cidade natal. A caçula e única mulher dentre os três filhos do casal Santos, afirma emocionada que uma das grandes tragédias da vida foi o falecimento de seu pai, o Sr. A. Santos, em 1993.

Após o falecimento do pai, a médica sentiu-se no dever de dar continuidade ao sonho que fora construído pelo bisavô. Diante disso, para dar apoio aos irmãos, que naquele momento se encontravam sobrecarregados na gestão das empresas familiares, Ana começou a atuar no setor financeiro de uma das empresas de grande apreço de seu pai, a representante da Mercedes-Benz. Assim, no turno matutino, alimentava sua grande paixão, atuando na área de saúde e, no vespertino e noturno, atuava na empresa de seu pai. Porém, logo se deu conta de que a empresa demandava muito de seu tempo e requeria total dedicação da médica, e foi com essa consciência, depois de muitas noites em claro a refletir sobre o seu futuro e o futuro dos negócios que já perdurava por três gerações que Ana decidiu abandonar a carreira de medicina.

Não foi uma decisão fácil, porém premeditada. O seu grande divisor de águas foi sua percepção intuitiva como mãe e profissional que era de que seus dois filhos não expressavam desejo nem vocação em seguir a carreira da saúde e ao fato de que grande parte da família Santos dependia do funcionamento das empresas.

4.2 Mapeamento dos processos de aprendizagem identificados na trajetória de vida de “Ana”

Mais decidida do que nunca a trabalhar nas empresas familiares, informou que um dos maiores desafios de sua carreira como gestora foi acrescentar no portfólio dos produtos oferecidos pelo grupo a marca Toyota. Não foram poucos os obstáculos, acrescentou. Recordou de uma reunião que aconteceu em São Paulo, em que participou com os representantes locais da marca para adquirir o conhecimento e tentar convencê-los a conceder representação dos automóveis da Toyota para o grande oeste catarinense. Para tanto, um dos pré-requisitos para o feito seria implantar um robusto sistema exigido pela montadora, *know how* que não tinha naquele momento. Tida pelos representantes brasileiros como alguém que não conseguiria cumprir com os requisitos necessários de implantação, foi indagada na reunião sobre o porquê da sua empresa ter a representação dos automóveis da japonesa, uma vez que passava por momento de difícil de gestão. Nervosa, indagou “você acha que um passado de sucesso terminaria com um futuro medíocre?”, respondeu referindo-se à trajetória da Empresa Alfa.

Utilizando a ferramenta de *benchmarking*, bem como participando de reuniões com representantes regionais de outros Estados,

criando *network* e mantendo contatos, questionando sobre como fazer para implantar o sistema Toyota foi que tempos mais tarde Ana apresentou um plano de ação à montadora japonesa que mudaria o futuro da Iota Motors. Mudaria no sentido mais literal da palavra, porque tanto contemplaria a realização de toda reengenharia da empresa quanto alteraria o estilo de gestão do grupo paternalista, o que tornaria a Empresa Alfa um *case* de sucesso e referência em comercialização de automóveis de toda região oeste do Estado. Em 2010, trinta concessionárias Toyota ficaram com conceito "A", no *ranking* nacional, uma delas era a Iota Motors.

Ana declara que não há fórmula perfeita para alcançar o sucesso. Porém informa que a persistência e a busca constante pelo conhecimento são pilares promissores para obter resultados, sem os quais é difícil obter êxitos. Movida a desafios, como se auto-intitula, ela afirma ser importante para o profissional a busca pela aprendizagem, seja ela através da academia ou por meio das relações com os outros, não somente com os parceiros ou pares – disse referindo-se aos fornecedores, representantes comerciais, clientes, e até mesmo aos concorrentes.

Em outras palavras, Ana enfatiza a importância do conhecimento explícito e do tácito. Explícito, ao mencionar ao conhecimento adquirido por meio formal, na universidade e cursos de extensão e pós-graduação, onde adquiriu conhecimento de ferramentas estratégicas (PDCA), realização de *benchmarking*, *brainstorming*, entre outros, conforme definição de Alectoridis et al. (2018), que define conhecimento explícito como sinônimo de informação, sendo, portanto, sistematizado, materializado, resultado do trabalho de um indivíduo e que está disponível para ser transmitido, disseminado, difundido e adquirido indistintamente.

O conhecimento tácito é evidenciado por meio de suas experiências de vida: a empatia, a persistência; habilidades essas adquiridas pelas percepções, crenças e valores entronizados pelas experiências de vida e que impactam na maneira como enxerga, e interpreta a realidade (ALECTORIDIS et al., 2018; BERTAGNOLLI et al., 2018).

Para tanto, ciente de sua carência em conhecimento sobre gestão, a médica procurou se especializar, realizando pós-graduações na área de gestão de negócios e pessoas em uma das melhores universidades do país¹. Procurou essa área do conhecimento porque julga que todo gestor deve desenvolver pessoas, promovê-las, fazer sentir parte do sucesso da organização. "Assim é que se consegue que elas trabalhem motivadas e deem mais resultados", segundo informações colhidas. Por isso, incentiva de várias maneiras seus funcionários a continuarem os estudos: a cursarem graduação e pós-graduações.

A busca pelo conhecimento formal é também defendida por Godoy e D'Amelio (2012, p. 637), que informam que a prática também exerce grande significado. As autoras relatam que "a formação proporcionada pela graduação forneceu o 'pano de fundo' em cujas malhas foram tecidas as capacidades dos indivíduos". As autoras defendem que a formação é a base e as experiências profissionais correspondem a colunas que sustentam o desenvolvimento das capacidades gerenciais. (GODOY; D'AMELIO, 2012).

Foi através do conhecimento explícito adquirido na universidade que desenvolveu algumas competências importantes para a gestão das empresas. Aplicou a ferramenta PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) (KAPLAN; NORTON, 1997) para acompanhar e comparar as performances apresentadas pelas empresas representantes da Mercedes, localizadas em Chapecó (SC) e no noroeste do Paraná. Segundo Ana, em muitas das ações realizadas na organização ela passou a ser mais assertiva a partir do momento em que começou a cursar a pós-graduação, uma vez que deixou de realizar decisões baseadas na sua própria intuição para ser mais planejada, a partir da utilização de diversas ferramentas gerenciais que passou a conhecer e adaptar para a realidade dos seus negócios.

Ao afirmar que "Gerente que trabalha não pensa", Ana defende que o gestor deve reduzir o tempo de realizar trabalhos meramente burocráticos e repetitivos para ater-se à estratégia da organização. Desse modo, o gestor deve ser um estrategista e investir em estudos, através de cursos, palestras, acervo de livros, treinamentos, *workshops* (CLOSS; ANTONELLO, 2014; GODOY; D'AMELIO, 2012).

O conhecimento tácito está constantemente presente no discurso de Ana. Aquele conhecimento adquirido por meio de percepções e de valores individuais, de experiências profissionais e vivências pessoais que envolve fatores intangíveis (SILVA; ZABOT, 2002; FLEURY; OLIVEIRA JR, 2010; RÊGO; FONTES FILHO; LIMA, 2012; ALECTORIDIS, et al. 2018) é valorizado pela médica, que declara ter sido essencial para estar no lugar onde se encontra. Esse conhecimento foi adquirido através de trocas de informações sobre o mercado com os principais parceiros e com os próprios concorrentes diretos e indiretos. Foi com essa humildade de reconhecer que não sabe plenamente tudo que ela conquistou sua rede de relacionamentos em feiras automobilísticas, fóruns, reuniões e eventos, onde a troca de experiências foi essencial para as tomadas de decisão a que foi exposta ao longo de sua trajetória enquanto gestora.

Informou ainda que algumas das habilidades e das aprendizagens utilizadas no processo de gestão da empresa Alfa foram adquiridas de sua experiência como médica. A empatia, o ato de se colocar no lugar do outro, foi desenvolvida quando era uma profissional da área da saúde, principalmente ao compartilhar a

dor da família do paciente enfermo. Ana reforça a importância de se projetar, a ponto de se sentir como se fosse o outro, para o processo de gestão de pessoas. Com essa habilidade e postura, a gestora confirmou que, em apenas dois anos, o faturamento da empresa quase dobrou, resultado do trabalho em equipe, da motivação dos funcionários alcançada através do saber ouvi-los, respeitá-los, incentivá-los a estudar, apoiá-los e investir neles, além de permitir-lhes errar. “Não persistir no erro”, menciona, esclarecendo que o ato de errar faz parte do processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

4.3 Aprendizagem baseada em prática

Nesse sentido, notou-se que Ana tem unido esforços para formar um ambiente onde o conhecimento é valorado, em consonância com o que definem Fleury e Oliveira Jr. (2010), segundo os quais o conhecimento é tido como resultado das interações que ocorre no ambiente dos negócios e que são desenvolvidas por meio de processos de aprendizagem, podendo ser entendido também como informação associada a experiência, intuição e valores.

Entusiasmada, Ana informa que conseguiu montar uma equipe que conjuga os mesmos valores que ela sempre idealizou para sua organização, graças às suas competências adquiridas e desenvolvidas por meio de suas experiências, em conformidade com os estudos de Fleury e Fleury (1997). Prova disso foi o fato de precisar se ausentar durante cinco períodos para tratamento de saúde, quando sua equipe respondeu positivamente, dando continuidade às atividades das empresas, sem comprometer os resultados da companhia, apesar de sua ausência.

Ela, contudo, também admite que durante a construção da equipe cometeu alguns erros. Um deles foi a contratação de profissionais inexperientes e sem vivência prática em determinadas áreas durante períodos em que a organização dispunha de pouco tempo para oferecer treinamentos; quando demandava colaboradores experientes e “quase prontos”, como ela se refere aos profissionais já treinados. Isso culminou em resultados não tão satisfatórios nos primeiros momentos: algumas demissões, além de sobrecarregar-se em tarefas operacionais. Ela reforça que trabalhar com pessoas inexperientes ou com pouca vivência prática tem suas vantagens, uma delas é treinar e fazer com que as pessoas absorvam da melhor maneira possível os valores da organização. No entanto, naquela fase, disse Ana, remetendo ao período de início de carreira como gestora, ela não dispunha de tempo suficiente para treinar pessoas, a organização necessitava de resultados imediatos, e, portanto, Ana menciona que sua decisão foi equivocada naquele contexto.

5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar o uso do método história de vida em processos de aprendizagem gerencial com intuito de relatar a trajetória de sucesso de uma gestora de uma das maiores concessionárias de carro do oeste catarinense. Com o estudo, pôde-se analisar os processos de aprendizagem identificados a partir dos relatos da gestora, bem como algumas estratégias por ela implementadas que contribuíram para o sucesso organizacional.

Para Silva e Burger (2018) no contexto da era da informação e do conhecimento, o qual é característico dos dias atuais, cabe ao ser humano a tarefa de ser criativo e inovador. Na gestão do conhecimento, o conhecimento organizacional está ligado ao conhecimento individual, o qual deve ser compartilhado com os demais colegas no ambiente de trabalho. Tal compartilhamento constitui num desafio a ser superado no ambiente organizacional.

Oliveira Neto e Souza-Silva (2017, p. 86) esclarecem que a partilha de conhecimentos e experiências construídas no cotidiano dos relacionamentos informais no contexto laboral “pode ser uma excelente fonte de aprendizagem organizacional e uma alternativa factível de promoção do intercâmbio de conhecimentos, experiências, vivências e expertises tão importantes para o aprimoramento individual e para o processo de competitividade empresarial”.

De acordo com a definição de Fleury e Fleury (1997) para aprendizagem, que constitui num processo de mudança, resultante de prática e/ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento, observa-se que a trajetória de vida de Ana é permeada pela aprendizagem. Isso é notado em grandes momentos de sua vida, como a decisão de deixar de servir à área de saúde, o momento da implantação do sistema Toyota na empresa, as contratações e desenvolvimento de profissionais para sua organização, as participações em feiras, cursos, treinamentos, entre outros eventos importantes que contribuíram para o desenvolvimento de suas transcompetências, que, de acordo com Godoy e D’Amelio (2012), nada mais são que aquelas que integram as competências conhecimento/cognitivo, funcional, pessoal/comportamental e valores/ética e que contemplam as influências que o contexto e o ambiente de trabalho podem exercer sobre a competência profissional. Sobre o ambiente, as autoras referem-se às condições físicas, culturais e sociais que circundam o indivíduo no trabalho.

Segundo Lang, Marinho e Boff (2014), o processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento profissional de modo a permitir que o indivíduo consiga agir e reagir de forma a cumprir com os propósitos traçados, e isso implica empregar conhecimentos, combinar recursos e organizá-los para a melhor solução em determinado momento, o qual não havia sido vivenciado ou até projetado. Isso é evidenciado na trajetória profissional de Ana.

No auge de sua carreira, Ana demonstra-se satisfeita com sua trajetória na Empresa Alfa. Esclarece que já deu sua contribuição para empresa, porém a tem preparado para que as próximas gerações deem continuidade ao exercício da organização, preservando a história, atentando-se ao futuro, às novas tendências, às exigências de mercado e aos novos desafios por vir. Satisfeita, informou que, depois de tudo por que passou, valeu a pena ter largado a carreira de medicina, haja a vista sua contribuição para o sucesso do grupo familiar.

É válido evidenciar as contribuições deste estudo científico para o campo das ciências sociais aplicadas, sobretudo para a área da Administração, uma vez que reflete sobre os processos de aprendizagem desenvolvidos em nível gerencial. Outro aspecto importante é o de instigar pesquisadores a fazerem uso do método de história de vida nos estudos da área de conhecimento da aprendizagem gerencial e organizacional.

Nesse ínterim, sugere-se para futuros estudos a aplicação da pesquisa junto a outros cargos, funções e grupos organizacionais de localidades e regiões geográficas diferentes, a fim de conhecer as diversas formas de aprendizagem gerencial e organizacional em diferentes contextos, uma vez que a história de vida concebe as organizações como sistemas verbais polifônicos, socialmente construídos e que se caracteriza por múltiplas, simultâneas e sequenciais narrativas que se entrelaçam, harmonizam e colidem (REIS; ANTONELLO, 2006; CLOSS; ANTONELLO, 2011).

Notas

- ¹ – Dados segundo a avaliação CAPES 2017 dos programas de pós-graduação brasileiros. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrinial-2017>>. Acesso em: 22 out. 2018. Dados segundo a pesquisa internacional Times Higher Education. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/11/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: 22 out. 2018.

Referências

ALECTORIDIS, D. et al. Criação e socialização do conhecimento: estudo com profissionais de controladoria e operações. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 35, 2018.

BERTAGNOLLI, B. C. et al. Gestão do conhecimento e redes sociais: uma análise do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). **Brazilian Applied Science Review**, v. 2, n. 4, p. 1360-1383, 2018.

BERTAUX, D. **La perspective biographique**: validéz metodológica y potencialidades. Paris: Presses Universitaires de France, 1980. (Cahiers Interantionaux de Sociologie, v. LXIX).

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 132-149.

BOTERF, G. Construire la Competence Collective de L'entreprise. **Gestion**, v.22, n. 3, Automne, 1997.

BOYATZIS, R. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n.1, jan./mar. 2001.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 39, p. 146-163, 2014.

_____; _____. O uso da história de vida para compreender processos de aprendizagem gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 4, art. 177, p. 44-74, 2011.

CUNHA, M. G.; BEZERRA, R. O.; MEDEIROS, E. M. B. Liderança por competência: eficácia do líder após mudança de cenário. **RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 6, n. 2, p. 89-100, 2014.

DEPRÁ, V. M.; PEREIRA, D. G.; MARCHI, A. A contribuição da aprendizagem organizacional informal para o desenvolvimento de competências gerenciais. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 8, n. 4, p. 22-36, 2018.

DREJER, A. **Strategic management and core competencies**. Westport: Quorumbooks, 2002.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____; _____. Construindo o conceito de competência. **Rac**, Edição especial, p. 183-196, 2001.

_____; _____. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **O&S**, Salvador, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012.

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. In: _____. (Eds.). **Life history and narrative**. London: Routledge Falmer, 1995. p. 113-135.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**. Tradução

- de Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- LANG, J.; MARINHO, S. V.; BOFF, M. L. Aprendizagem em ação, competências e a relação com a aprendizagem gerencial. **Revista Pretexto**, v. 15, n. NE, p. 67-83, 2014.
- LEAL, F. G.; SILVA, A. C. F.; DALMAU, M. B. L. Análise das avaliações dos concursos públicos realizados pelas Ifes para o cargo de Secretário Executivo sob a ótica da gestão por competência. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 40, p. 191-207, 2014.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2003.
- MILLS, J. et al. **Strategy and performance: competing through competences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 192 p.
- MUNCK, L.; DIAS, B. G. Avanços e desafios da conceituação e operacionalização das competências organizacionais. **XXXVII Encontro da Anpad**, Rio de Janeiro, 2013.
- _____; SOUZA, R. B. Análise das inter-relações entre sustentabilidade e competências: um estudo em uma indústria do setor eletroeletrônico. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 9, n. 3, p. 270-290, 2012.
- _____; _____. ZAGUI, C. A gestão por competências e sua relação com ações de sustentabilidade. **Revista Pretexto**, v. 12, n. 4, art. 3, p. 55-79, 2011.
- _____; _____. A gestão por competências e sua relação com ações voltadas à sustentabilidade. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 3, p. 371-389, 2012.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLIVEIRA NETO, C. C.; SOUZA-SILVA, J. C. Aprendizagem, mentoria e cultura organizacional de aprendizagem: o estudo do caso da performance consultoria e auditoria. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, v. 23, n. N. Especial, p. 60-92, 2017.
- OLIVEIRA, V. S.; MACHADO, M. C. R.; JOHN, E. Sistema de gestão por competência em pequena empresa. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 7, n. 3, p. 46-59, 2017.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. Boston, **Harvard Business Review**, maio/jun. 1990.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- QUINN, R. E. **Beyond rational management**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- QUINN, R. E. et al. **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Tradução Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- RABAGLIO, M. O. **Gestão por competência: Ferramentas para atração e captação de talentos humanos**. Rio de Janeiro: Qualitmark, 2008. 128 p.
- RÊGO, R. C. A.; FONTES FILHO, J. R.; LIMA, D. F. P. Confiança organizacional e o compartilhamento e o uso do conhecimento tácito. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012.
- REIS, D.; ANTONELLO, C. S. Ambiente de mudanças e aprendizagem nas organizações: contribuições da análise narrativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 4, n. 2, p. 176-193, 2006.
- RUAS, R. L. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. Seminário Internacional Competitividade Baseada no Conhecimento. **Anais...** São Paulo, 1999.
- _____; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Research Seminar Series - Graduate School of Management**, July, 2000.
- SANTOS, N. **O conhecimento organizacional**. Florianópolis: EPS/CTC/UFSC, 2002.
- SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Laurence S.; COOK, Stuart. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987. v.1.
- SILVA, L. C. M. da; ZABOT, J. B. M. **Gestão do conhecimento: aprendizagem e tecnologia construindo a inteligência coletiva**. São Paulo: Atlas, 2002.
- SILVA, T. C.; BURGER, F. Aprendizagem organizacional e inovação: contribuições da gestão do conhecimento para propulsionar um ambiente corporativo focado em aprendizagem e inovação. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 7-19, 2018.
- SONAGLIO, Ana Lúcia Baggio. Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Empreendedores disruptivos e processos de inovação: convergência ou divergência?

Disruptive entrepreneurs and innovation processes: convergence or divergence?

Alexandre de Souza Garcia* André Dupont** Aziz Eduardo Calzolaio***
Claudia Felipe Ramos**** Cristiane Tomé Garcia***** Deivid Ilecki Forgiarini*****
Lisangela da Silva Antonini*****

Informações do artigo

Recebido em: 03/07/2018

Aprovado em: 22/10/2018

Palavras-chave:

Inovação. Processos criativos.
Design Thinking.

Keywords:

Innovation. Creative Processes.
Design Thinking.

Autores

* Mestre em Administração

– Profº Unilasalle

garcia@resultare.com.br

** Mestre em Administração – Profº FSG

dupont@produttare.com.br

*** Doutor em Economia - Profº Escoop

aziz.cal@hotmail.com

**** Mestre em Administração

– Profº UCS

cframos2@gmail.com

***** Pós-Graduação em Negócios

– UniRitter

c-tome@hotmail.com

***** Mestre em Desenvolvimento

Regional - Profº Escoop

deividforgiarini@gmail.com

***** Mestre em Administração

– Gerente Sesc

lisantonini@gmail.com

Como citar este artigo:

GARCIA, Alexandre de Souza et al. Empreendedores disruptivos e processos de inovação: convergência ou divergência? *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

A inovação está em pauta nas organizações contemporâneas, porém, o que a precede é a criatividade. Nem a inovação nem a criatividade ocorrem sem a presença do empreendedor. Neste artigo, tais temáticas são discutidas, pois, no senso comum, talvez se imagine que os empreendedores utilizam métodos para a criação de ideias e processos para gerir a inovação. Esta pesquisa apresenta como resultado um questionamento sobre isso. A maioria dos entrevistados não utiliza métodos ou não tem consciência sobre eles. Percebe-se que esse tipo de estudo atende a certa carência por trabalhos que tratam da fase pré-operação da empresa, em que geralmente os modelos de negócios são concebidos. Essa análise contribui com a discussão, pois são apresentadas as visões de empreendedores disruptivos e de destaque em seus respectivos ramos de atuação.

Abstract

Innovation is on the agenda in contemporary organizations, but it is creativity that precedes it. Both innovation and creativity do not occur without the presence of an entrepreneur, and such topics are discussed in this paper. In common sense, people think that entrepreneurs use methods for the creation of ideas and processes in order to manage innovation. This research presents a result that questions that. Most respondents do not use methods or are not aware of them. It is perceived that this type of study meets a certain lack of studies dealing with the pre-operation phase of the company, in which business models are usually conceived. This analysis contributes to that discussion, since the visions of disruptive and prominent entrepreneurs in their respective areas of activity are presented.

1. Introdução

Em uma sociedade em constante transformação, a velocidade de novos conceitos e oportunidades faz com que a repetição de modelos tradicionais de negócio não assegure o sucesso de um empreendimento (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011). Competir nesse mercado exponencialmente mais dinâmico é uma realidade inevitável no século XXI e que acentua a importância da criatividade. O diferencial não está em apenas ter ideias, mas sim na capacidade de implementá-las, em um processo que gera a inovação. Assim sendo, inovar torna-se um grande desafio e um ponto crucial para se destacar em meio à numerosa concorrência (LEMOS, 2000). Para Brown (2010), o *Design Thinking* (DT) é um modelo sistêmico que promove um novo modo de pensar e uma ruptura de padrões. O DT propõe uma dinâmica focada em uma mudança de paradigma na abordagem de problemas, análises e propostas de soluções.

Alves, Freitas e Rolon (2014, p.1) afirmam que “o debate sobre o poder de influência e a importância das inovações nos modelos de negócios é de incomensurável relevância”. Dessa maneira, inovar passa a ser a palavra do momento, e o estudo sobre assuntos que envolvem essa temática ganham maior atenção. Em contrapartida, pensando no cenário empresarial brasileiro, há um alto índice de empreendedores por necessidade e não por vocação (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2016). O empreendedor por vocação é aquele com talento nato para o empreendedorismo, uma habilidade natural que pode ser exercitada e lapidada. Já o empreendedor por necessidade está determinado a abrir uma empresa, mas não tem uma ideia prévia dos desafios que encontrará. Ambos os perfis desconhecem métodos criativos que possam auxiliá-los, embora evidenciem interesse para criar um negócio novo (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2016).

Sendo assim, o presente artigo trata dos conceitos de criatividade e de inovação, mostrando como isso pode ser algo próximo e possível de acontecer, colaborando para a construção do primeiro estágio do negócio que é o ato de em pensar o modelo, sua lógica e seu propósito.

O problema de pesquisa que este artigo pretende responder é: como processos criativos podem colaborar no desenho de modelos de negócios inovadores? Dessa forma, o objetivo geral é analisar como processos criativos podem colaborar no desenho de modelos de negócios inovadores.

Para a busca do objetivo proposto, o presente artigo contém nesta introdução o objetivo e a contextualização; na segunda seção é apresentada a discussão teórica acerca de criatividade, processos criativos, inovação, DT, modelos de negócios inovadores e sobre a figura do empreendedor. Na terceira seção são expostos os procedimentos metodológicos, o roteiro de entrevistas e o protocolo

de pesquisa. Já na quarta seção, a aplicação e os resultados são expostos, iniciando com o perfil dos empreendedores entrevistados e seguindo com a operacionalização da pesquisa e análise dos resultados. Por fim, na quinta seção estão as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, são abordados os temas criatividade, inovação e processos criativos, DT, conceito de modelo de negócios e definição do perfil empreendedor.

2.1 Criatividade, inovação e processos criativos

Embora criatividade e inovação estejam vinculadas, é importante lembrar que compreendem significados diferentes. No dicionário, a palavra *criatividade* é definida como: 1) qualidade ou estado de ser criativo; 2) capacidade de criar ou inventar; engenho, engenhosidade, inventiva. Já inovação é definida como: 1) ato ou efeito de inovar; 2) tudo que é novidade, coisa nova (DICIONÁRIO MICHAELIS LINHA PORTUGUESA, 2017). Dessa maneira, criatividade é a capacidade que o indivíduo tem de criar algo. É um fenômeno multidimensional, que envolve a interação de diversos elementos, dentre eles os aspectos pessoais, como características de personalidade e habilidades de pensamento; e o ambiente em que se está inserido, como clima psicológico, valores, normas culturais e oportunidades para expressão de novas ideias (SPADARI; NAKANO, 2015).

Kneller (1999) reforça esse pensamento, acrescentando que as interpretações sobre criatividade estão baseadas em quatro pontos de vista: da pessoa que cria (personalidade, valores e hábitos); dos processos mentais (cognitivos, pensamento e comunicação); das influências ambientais e culturais; e, por último, dos seus produtos, como invenções, teorias, esculturas, poemas. Portanto, o entendimento da criatividade transita por áreas distintas que vão das artes aos negócios.

Olhando de maneira mais direta para o lado humano, Wechsler (2008) destaca a importância da criatividade em todas as idades, da infância até a velhice, como sinônimo de saúde mental, de maneira interdisciplinar e abrangente, não sendo algo focado apenas na solução de problemas da vida diária, mas sim algo primordial no desenvolvimento do indivíduo, nas suas mais variadas funções. Land e Jarman (1994) afirmam que é possível notar uma curva de declínio brusca no potencial criativo à medida que as pessoas envelhecem, uma vez que se é ensinado a ser não criativo ao longo da vida, por meio dos bloqueios mentais que se adquire. Em qualquer aspecto da vida em sociedade, é-se doutrinado dentro de regras e padrões, que acabam por intimidar um pensamento mais criativo.

A Adobe State of Create Study (2012) realizou uma pesquisa nos EUA, na Inglaterra, na Alemanha, na França e no Japão, com cerca de mil pessoas, e percebeu que apenas um a cada quatro

participantes sente que está utilizando o seu potencial criativo ao máximo. Embora a criatividade seja vista como a chave para o crescimento econômico e social, menos da metade dos respondentes considera-se criativo. Entre os grandes vilões apontados para omissão da criatividade estão a falta de tempo e a pressão no trabalho em prol da produtividade.

Já em novo estudo da *Adobe State of Create: 2016 (2016)*, apontou-se que pessoas que se consideram criativas são mais propensas do que as não criativas a se sentirem inovadoras, confiantes e felizes. Entre os criativos, 46% percebem que a criatividade ajuda a fazer a diferença, ao mesmo tempo que apenas 15% dos não criativos demonstraram o mesmo.

Contudo, a criatividade é uma função psicobiológica, conforme sustenta *Barreto (2014)*, ou seja, algo que todos nascem sabendo, mas que precisa ser reativada, reanimada e treinada constantemente. Com isso, é necessário um despertar à criatividade que existe em cada indivíduo, em uma combinação de três fatores básicos, que seriam: bom humor, irreverência e pressão – o que *Barreto (2014)* denomina BIP. A combinação dessas características seria a chave para a sobrevivência dos negócios. *Alves, Freitas e Rolon (2014)* complementam, afirmando que a inovação é o resultado de um processo criativo em sua aplicação prática. Ou seja, a criatividade é uma peça-chave a favor da inovação, na medida em que essa é posta em prática. Segundo *Drucker*:

“ A inovação é a função específica da capacidade empresarial, seja num negócio já existente, numa instituição de serviço público ou num pequeno negócio iniciado por um indivíduo na cozinha da família. É o meio através do qual um espírito empreendedor cria novos recursos de produção de riqueza ou desenvolve recursos já existentes com potencial refinado para a criação de riqueza. (*DRUCKER, 2003, p.8*)

Schumpeter (1997) foi o responsável por evidenciar a importância dos avanços tecnológicos e das inovações no desenvolvimento de empresas e da economia. Para ele, o desenvolvimento econômico inicia-se a partir das inovações, ou seja, através da inclusão de novos recursos ou pela combinação diferenciada dos recursos produtivos já existentes.

O progresso tecnológico e a inovação contribuíram para um cenário de desenvolvimento e acirrada necessidade de diferenciação (*AZEVEDO et al., 2013*). Em se tratando de competitividade, *Magretta (2002, p.7)* destaca: “a rivalidade competitiva é um processo implacável que combate a capacidade da empresa de identificar e manter uma vantagem”, ou seja, a forma correta de competir é tornar-se inigualável. Seria um erro, então, lutar para

ser o melhor em comparação aos demais, já que isso subentende algum nível de semelhança. Criar valor único deve ser o foco da empresa; não a derrota dos concorrentes.

Em meio a exasperada competição e constituindo-se a mudança constante como nova regra dentro das empresas no século XXI (*MAGRETTA, 2002; ALVES; FREITAS; ROLON, 2014*), a criatividade, através da geração de novas ideias, passa a ser algo amplamente encorajado no cenário organizacional, uma vez que estimula a inovação e proporciona um diferencial de valor que colabora para o sucesso das organizações em longo prazo (*LEMOS, 2000; SPADARI; NAKANO, 2015*).

Lemos (2000) reforça que existe uma estrutura complexa de interação que gera a inovação. Com isso, é preciso reconhecer que a fonte de informação e conhecimento para o novo pode se localizar dentro ou fora da empresa, ou seja, necessita de um arranjo de muitas fontes de ideias, e não obedecendo a um padrão linear, contínuo e regular. O grau de incerteza gerado pelas inovações é alto, uma vez que as soluções apontadas e suas consequências são desconhecidas *a priori*.

Drucker (2003) também reconhece que qualquer novo empreendimento é uma atividade arriscada. Acredita ainda que esse risco pode ser reduzido ou minimizado, desde que seja submetido a uma disciplina ou uma metodologia de trabalho. O autor alerta que o planejamento convencional é incompatível com a sociedade inovadora.

Com isso, embora muitas empresas passem a incentivar a geração de ideias, a dificuldade está em transformá-las em inovação. O diferencial estaria na Gestão da Inovação, visto que, para sobreviver, é preciso reinventar-se sempre (*ALVES; FREITAS; ROLON, 2014*).

Para *Alves, Freitas e Rolon (2014)*, o processo de Gestão da Inovação implica as seguintes etapas: 1) definir o objetivo da inovação (produtos, processos ou modelos de negócios); e 2) definir o modelo da inovação (aberto a interferências externas; fechado, a partir da gestão de suas próprias ideias; incremental, para otimizar práticas já existentes; de ruptura ou radical, que induz grandes transformações no mercado).

Dessa maneira, estruturar processos e ferramentas relacionados com a geração de ideias, ajuda a identificar as condições e o potencial para a melhoria da eficiência e eficácia da inovação dentro das organizações (*BORCHARDT; SANTOS, 2014*).

Por outro lado, uma mente criativa mostra certa rebelião e tende à customização de processos, muito ligada aos seus hábitos e preferências pessoais. No entanto, a organização é um fator determinante para fazer uma ideia acontecer. A capacidade criativa deve ser colocada com ceticismo, para que seja induzida a um modelo de ação (*BELSKY, 2012*).

Belsky (2012) é categórico em afirmar que o processo de organização das ideias cria uma vantagem competitiva. Já Alves, Freitas e Rolon (2014) ressaltam que, na procura de novos caminhos para a inovação, surgem algumas ferramentas para geração de ideias que presumem um estímulo à criatividade, como por exemplo, o DT. São diretrizes que tornam as ideias mais produtivas, na medida em que propõem desafios aos problemas definidos e alinhados à necessidade do negócio. Métodos de validação de ideias, que buscam abordagens multidisciplinares, iniciando um processo de transformação de ideias em inovação, testando hipóteses levantadas de forma ágil e a baixo custo, com foco na qualidade e produtividade.

2.2 Design Thinking

O *Design Thinking* (DT) tem evidenciado o grande valor de se aplicar o pensamento criativo no negócio através de uma abordagem focada no ser humano, que vê na multidisciplinaridade, na colaboração e na aproximação de pensamentos e processos, caminhos que levam a soluções inovadoras para negócios (VIANNA et al., 2012, p.12).

O DT é um método prático-criativo que propõe um novo olhar para problemas complexos. É um processo de pensamento baseado em protótipos para abordagem de problemas, análises e propostas de soluções. Nele, é importante desafiar padrões de pensamento, comportamento e sentimento, para explorar diferentes perspectivas e ângulos em equipes multidisciplinares e assim produzir soluções que possam gerar novos significados (BROWN, 2010). As etapas do DT, segundo Vianna et al. (2012) são:

- A) Imersão: etapa dividida em duas fases - preliminar (que consiste em entender o problema que precisa ser solucionado) e profundidade (na qual se mapeia padrões e necessidades latentes; seguida da fase de análise e síntese para geração de *insights*).
- B) Ideação: geração de ideias, maturação e testes.
- C) Prototipagem: implementação e validação das ideias, momento em que os conceitos são lapidados.

Para Vianna et al. (2012), o DT é um método centrado no ser humano, no qual a interação promove o aprendizado por meio da geração de ideias. Algumas características, como observação, empatia, pensamento visual, atitude de experimentação e colaboração, que Brown (2010) observa nos *design thinkers* (pessoas que fazem uso da metodologia do *Design Thinking*) são apontadas como decisivas no processo.

Sabe-se que ter apenas uma ideia não é suficiente, a seleção dentre muitas ideias precisa de um critério de análise. Para Brown (2010), o jeito de pensar do *designer*, de maneira estratégica, consiste em avaliar uma ideia de maneira harmoniosa sob três pilares: viabilidade (ser um modelo de negócios sustentável);

praticabilidade (ser funcionalmente possível de realizar em um futuro próximo); e desejabilidade (fazer sentido para as pessoas). Isto é, gerar soluções de valor para os usuários.

O DT vem sendo utilizado nas mais diversas áreas, e é um tema recorrente nas discussões relativas ao empreendedorismo. O ponto central dessa abordagem é a experimentação, isto é, a postura de experimentador. Dessa forma, esse método constitui uma parte importante do lastro teórico do presente trabalho, pois, no momento de aplicação da pesquisa, de certa forma, foi observada essa postura (de experimentação) nos entrevistados. Porém, esse método sozinho não resolve muitos problemas do empreendedor, ele precisa estar associado a um modelo de negócio. Tendo em vista a diversidade de arquétipos de negócios existentes, a próxima seção apresenta uma abordagem que pode ser vinculada ao DT.

2.3 Modelagem de negócios inovadores

Um modelo de negócios é a forma como uma empresa cria, entrega e captura valor, entre a oferta da empresa e a demanda do cliente. É uma ferramenta para se apresentar ideias ou estratégias, ainda que em fase embrionária, para que sejam avaliadas facilmente por diferentes pessoas. Já o plano de negócios é um modelo descritivo formal, fundamentalmente textual e detalhado sobre a empresa (BLANK; SANT'ANNA, 2012).

Para Osterwalder e Pigneur (2011), um modelo de negócios apresenta a lógica de criação, entrega e captura de valor por parte da firma. Seguindo o raciocínio focado na geração de valor, o autor indica componentes indispensáveis, dentro de quatro áreas: a) clientes, b) oferta, c) infraestrutura e d) viabilidade financeira. Essas áreas formam o *Business Model Canvas*, que é operacionalizado em nove partes, como segue: i) segmentos de clientes: ter claro quem é o cliente final; ii) proposta de valor: satisfazer o problema do cliente de maneira singular no mercado; iii) canais de comunicação e distribuição: a maneira como o produto chega até o cliente; iv) relacionamento com o cliente: como a empresa e a marca se comunicam com o cliente; v) fontes de receita: a proposta de valor oferecida; vi) recursos principais: infraestrutura da empresa; vii) atividades-chave: o que a empresa realiza; viii) parcerias principais: outras empresas terceirizadas que ajudam a compor o negócio; ix) estrutura de custo: os elementos que geram custos.

Para Truong (2016), cerca de 90% das *startups* do Vale do Silício falham. O *Business Model Canvas* pode contribuir para mudar essa realidade (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011). Truong (2016) afirma que, para os fundadores das *startups*, uma das principais razões para o fracasso é que seus modelos de negócios são inviáveis. Essas informações evidenciam a importância de se olhar para a primeira etapa de construção do negócio, que é exatamente a abordagem proposta por Osterwalder e Pigneur (2011).

De acordo com Magretta (2002), o modelo de negócios deve responder a perguntas fundamentais que ajudarão a contar uma nova história, como por exemplo: como ganhar dinheiro com o negócio? Sendo assim, um modelo bem-sucedido representa uma maneira melhor, em relação às alternativas existentes, que pode vir a substituir completamente a maneira antiga de fazer as coisas, criando uma demanda, a ponto de se tornar o padrão para a próxima geração de empreendedores. Magretta (2002) acredita que a modelagem seria o equivalente gerencial do método científico, no qual se começa com uma hipótese que é testada em ação e revisada quando necessário.

Blank e Sant'Anna (2012) recomendam que o empreendedor promova rodadas de avaliação do seu modelo de negócios, a fim de validá-lo junto ao cliente e rever premissas iniciais. Segundo ele, nenhum plano de negócios sobrevive a um primeiro contato com o cliente. Afirma ainda que, além do processo de desenvolver produtos, é preciso desenvolver clientes, pois em modelagem de negócios inovadores o problema e a solução são desconhecidos.

Modelos de negócios seriam totalmente dinâmicos, enquanto planos de negócios são estáticos. Com isso, Blank e Sant'Anna (2012) diz que o planejamento é importante, mas antes é preciso adaptar-se às demandas dos clientes. Nessa dinâmica, a dica principal é construir e testar um modelo de negócios e só após isso desenhar um plano de negócios. Essa postura de testar e experimentar está diretamente relacionada com o DT.

A inovação do modelo incide na forma como o produto ou o serviço é oferecido ao mercado, ou melhor, na maneira como ele é adquirido pelo consumidor, não requer, necessariamente, mudanças no produto ou no processo de produção (ALVES; FREITAS; ROLON, 2014).

Recrutar modelos de negócios e construir mercados inteiramente novos, que vão ao encontro de necessidades humanas não atendidas, segundo Vianna et al. (2012), são parte de um processo de inovação. Tal ideia está em conformidade com Magretta (2002), que reconhece que as organizações conseguem um desempenho superior quando são únicas, quando fazem algo que nenhum outro negócio faz de maneira que nenhuma outra empresa possa copiar, ao passo que, se todos oferecerem os mesmos produtos e serviços aos mesmos clientes, nenhuma empresa prospera. Contudo, acabam restringindo-se a modelos de negócios já existentes, uma vez que modelos tradicionais são incrementais, previsíveis e sujeitos a cópias, ao contrário de novas ideias que são passíveis de incerteza (BROWN, 2010).

Arquétipos de negócios inovadores indicam uma ruptura aos tradicionais modelos de origem. Podem até ser inspirados ini-

cialmente por eles, mas em algum momento se desviam do que seria o esperado: *When a new model changes the economics of an industry and is difficult to replicate, it can by itself create a strong competitive advantage*¹, afirma Magretta (2002, p.7). Todavia, qualquer modelo de negócio só será efetivamente viável a partir da existência da figura do empreendedor, que é motor da inovação (SCHUMPETER, 1997). Esse é o foco do próximo item.

2.4 O empreendedor criativo

A modelagem de um negócio inovador de sucesso nasce, costumeiramente, na figura de um empreendedor criativo. Schumpeter (1997), em sua teoria do desenvolvimento, distingue o capitalista do empreendedor (empresário). Para ele, empreendedor é a pessoa capaz de converter uma nova ideia ou invenção em uma inovação de sucesso. Dolabela contribui:

“Ser empreendedor não é somente uma questão de acúmulo de conhecimento, mas a introjeção de valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo em si mesmo voltado para atividades em que o risco, a capacidade de inovar e de conviver com a incerteza são elementos indispensáveis. (DOLABELA, 1999, p.44)

O *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), uma pesquisa anual que estuda o empreendedorismo mundial, define o empreendedorismo como “[...] qualquer tentativa de criação de um novo empreendimento, como, por exemplo, uma atividade autônoma, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente” (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2016, p.7).

Segundo o *Global Entrepreneurship Monitor* (2016), o Brasil é o segundo colocado entre os países que mais aceitam o empreendedorismo como uma opção válida de vida: 75% da população vê esse caminho com otimismo, em primeiro está a Guatemala com 78%. O *Global Entrepreneurship Monitor* (2016) aponta ainda que o Brasil exporta pouco. Em torno de 92% das empresas estão totalmente direcionadas ao mercado doméstico. Em 2016, havia cerca de 48 milhões de empreendedores no país, dos quais 26 milhões tinham começado há menos de quatro anos, e desses, 11 milhões por necessidade. Isto é, 42% dos empreendedores do país abrem seus negócios por necessidade. Nessa circunstância, o empreendedor precisa observar o mercado de forma diferente, enxergar o que os demais não percebem (DOLABELA, 1999).

Validando esse pensamento, Arden (2008) incentiva as pessoas a irem na contramão do senso comum, a rever o significado de um padrão estabelecido no coletivo e, assim,

inspirar um pensamento original. Propõe uma ruptura do padrão, assumindo mais riscos, porém, desfrutando de mais chances de sucesso. Segundo ele, a maneira errada de pensar seria a maneira certa de vencer. Reflexão apoiada também por Brown, que propõe o fim das velhas ideias: “[...] a previsibilidade leva ao tédio e o tédio leva à perda de pessoas talentosas. Também leva a resultados que os concorrentes consideram fáceis de copiar. É melhor assumir uma abordagem experimental.” (BROWN, 2010, p. 17).

Brown (2010) e Arden (2008) sugerem uma nova forma de pensar, através da fuga dos padrões preestabelecidos. De acordo com Filion (1999), o empreendedor possui de forma intrínseca características como criatividade, alta capacidade de atingir objetivos, consciência do ambiente; detecta oportunidades de negócios; toma decisões moderadamente arriscadas; objetiva a inovação. Porém, “o progresso depende da habilidade de instituir métodos de trabalho e de se concentrar em uma ou algumas visões emergentes.” (FILION, 1999, p.13).

Pensando nas características e em uma tomada de decisão centrada na figura do empreendedor criativo, procurou-se um olhar real de mercado, para compreender se métodos de trabalho voltados à criatividade, no início do processo de modelagem de negócios, são instituídos de maneira decidida ou intuitiva, realizando um levantamento de dados junto a empreendedores brasileiros, fundadores de empresas que promovem pontos de inovação se comparado ao modelo de negócios tradicional, dentro do seu mercado de atuação. Para alcançar os objetivos propostos são apresentados, na próxima seção, os procedimentos metodológicos utilizados.

3. Procedimentos metodológicos

Com vistas à construção da problemática do presente artigo, a abordagem da pesquisa foi qualitativa e exploratória. Para Gil (2002), o objetivo principal de uma pesquisa qualitativa é o de promover o aprimoramento de ideias. Segundo Mattar (2014), a pesquisa exploratória tem o intuito de proporcionar ao pesquisador maior conhecimento sobre o tema e aprofundar as questões estudadas, sendo o levantamento bibliográfico uma maneira rápida de ampliar o conhecimento em torno de um problema de pesquisa, através da utilização de trabalhos já realizados por outras pessoas.

Sendo assim, para responder aos objetivos aqui propostos foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos, que, de acordo com Gil (2002), podem conter estes passos: i) revisão bibliográfica com busca realizada em livros, artigos científicos, monografias, teses, dissertações, dicionários, jornais e

revistas; ii) análise documental em relatórios, manuais e sites sobre as empresas apresentadas como exemplos; iii) entrevistas semiestruturadas com empreendedores, criadores e gestores de modelos de negócios inovadores já estabelecidos e considerados referência no seu mercado de atuação. O Quadro 1 apresenta as perguntas e o embasamento teórico para cada um dos temas tratados durante as entrevistas.

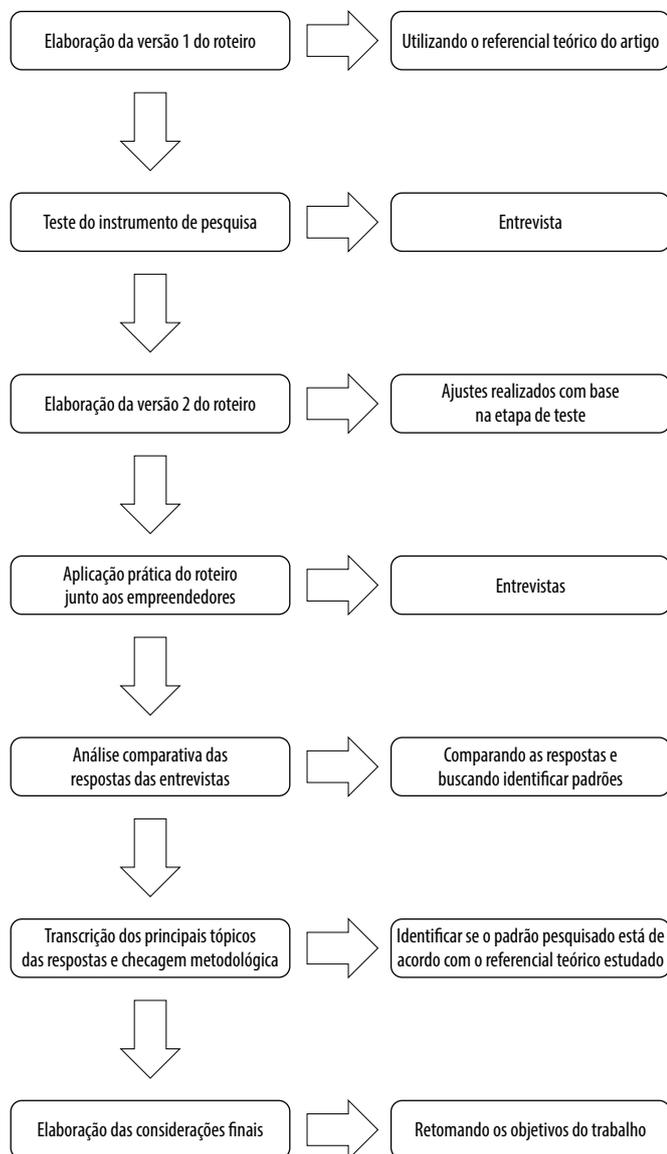
Quadro 1: Roteiro de entrevista e embasamento teórico

Pergunta	Embasamento Teórico
Qual é o propósito/conceito do seu negócio?	Blank; Sant’anna (2012); Osterwalder; Pigneur (2011)
O que o seu negócio traz de novo ao mercado – qual a principal inovação?	Vianna et al (2012)
Os clientes reconhecem claramente essa solução e as necessidades que ela supre?	Blank; Sant’Anna (2012); Vianna et al. (2012); Osterwalder; Pigneur (2011)
Como surgiu a ideia do negócio – o que inspirou sua criação?	Belsky (2012); Lemos (2000)
Ao que você credita o fato de ter criado algo inovador: 1) ao acaso (a ideia simplesmente “surgiu”) ou 2) ao esforço ou método (era o objetivo desde o início e havia consciência do processo de busca por algo inovador)?	Brown (2010)
Nesse processo de idealização e criação do negócio, você contou com a ajuda de aceleradoras ou fez uso de algum método criativo para estruturar o seu novo modelo de negócios? Se sim, qual(is)?	Brown (2010); Filion (1999); Magretta (2002)
Você considera a criatividade um diferencial no processo de modelagem do negócio? Se sim, por quê?	Brown (2010); Kneller (1999); Spadari; Nakano (2015); Borchardt; Santos (2014)
Qual a estrutura do seu negócio (tamanho da equipe, quantidade de pontos de venda, cadeia de fornecedores etc.)?	Global Entrepreneurship Monitor (2016); Osterwalder; Pigneur (2011)
Houve alguma rejeição ao modelo de negócios pelo público-alvo? Se sim, qual(is)? Essa dificuldade provocou mudanças no modelo de negócios inicialmente pensado? Se sim, qual(is)?	Blank; Sant’anna (2012); Magretta (2002)
Como pretende se manter competitivo e inovador a longo prazo?	Magretta (2002); Truong (2016)
Quais conselhos você gostaria de ter recebido quando estava começando e que poderia dar aos novos empreendedores que buscam um modelo de negócios que foge do padrão tradicional?	Arden (2008); Brown (2017);

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 2 descreve o protocolo aplicado na elaboração do artigo. Está dividido na ordem em que as etapas foram executadas, com as respectivas técnicas aplicadas em cada um dos momentos.

Quadro 2 – Protocolo de pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

A amostra de empreendedores foi selecionada levando em consideração o perfil disruptivo do modelo de negócios que estes fundaram, regularmente inspirados em diferentes mercados de atuação. Ao todo, foram cinco entrevistados com os seguintes perfis:

Quadro 3 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado 1	Homem, quarenta anos, empresário. Fundou em 1997 uma rede de cosméticos que foi vendida, em 2013, para uma multinacional do setor. Atualmente empreende no segmento alimentício, em Porto Alegre (RS), em um negócio socioambiental que pretende redefinir o futuro da alimentação por meio de uma rede de microfazendeiros urbanos, que são os fornecedores de insumos para o negócio e vivem em locais próximos ao restaurante.
Entrevistado 2	Homem, quarenta anos, publicitário formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e considerado um dos cinquenta profissionais de comunicação mais inovadores do Brasil pela Revista ProXXI. É cofundador de uma escola livre de atividades criativas com matriz em Porto Alegre (RS) e atualmente com sede em mais quatro capitais brasileiras. A escola sugere um aprendizado baseado na experiência, em um ambiente leve e divertido, com professores parceiros que são referência no mercado.
Entrevistado 3	Mulher, 37 anos, administradora formada pela UFRGS, com MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Atua em uma consultoria de gerenciamento de negócios que propõe uma metodologia própria, baseada em ferramentas já estabelecidas, como a The Lean Startup e modelos de negócios. O objetivo central da empresa é o de desenhar e executar programas de educação empreendedora para fomentar o crescimento de empresas inovadoras em parceria com fundações, empresas e governo.
Entrevistado 4	Mulher, 63 anos, formada em administração de empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Educação Física pelo Centro Universitário Metodista (IPA), com especialização em Marketing e Negócios Familiares pela PUCRS. Fundou, em 1996, uma marca de vestuário feminino esportivo casual, considerada a maior exportadora Brasileira de activewear (vestuário esportivo), exportando para os cinco continentes. O objetivo da empresa é o empoderamento feminino, com produtos que se comprometem a aumentar a confiança e estimular o movimento do corpo, para uma vida mais feliz e saudável.
Entrevistado 5	Mulher, 35 anos, formada em Empreendedorismo e Sucessão pela PUCRS, e especialista em Marketing Internacional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Empreende no varejo calçadista com uma marca própria. A empresa tem o propósito de ser uma boutique-outlet, com produtos de design arrojado, inspirados em uma moda atual e em grandes nomes da moda internacional, produzidos com alta qualidade e vendidos a preços acessíveis.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A intenção dessa pesquisa não foi analisar estatisticamente a percepção e os métodos utilizados por esses empreendedores, mas sim verificar diferentes pontos de vista sobre a importância do uso de processos criativos no desenho de novos modelos de negócios e o quanto dessas técnicas são utilizadas de maneira intencional ou apenas empírica na sua gestão. Na seção a seguir, são apresentados os resultados e a análise dos resultados.

4. Resultados e análise dos resultados

Nesta seção, são apresentados os resultados e a análise das informações a respeito da percepção dos entrevistados sobre a importância do uso de processos criativos no desenho de novos modelos de negócios e quanto desse conceito é aplicado na sua gestão no intuito de incentivar a criatividade e, conseqüentemente, propiciar a inovação.

4.1 Resultados da pesquisa

A pesquisa foi realizada através do roteiro semiestruturado, e as respostas foram gravadas para análise dos dados coletados. Os principais pontos levantados nas questões são apresentados a seguir, compilados por grupos de assuntos similares e análogos.

A maioria dos entrevistados credita sua inspiração a um sonho pessoal. Foram conduzidos por vocação ao empreendedorismo, impulsionados pela paixão pelo produto/segmento de atuação, ou, ainda, pelo propósito que iriam provocar nas pessoas e na sociedade como um todo, ao realizar tal negócio; como afirma o Entrevistado 2: “Pessoas apaixonadas pelo que fazem são apaixonantes”. A maioria desses empreendedores deixa transparecer uma alegria e uma vontade de fazer em suas falas que podem ser determinantes no sucesso do negócio e servem também de inspiração para as equipes que os cercam.

Nenhum dos entrevistados contou com a ajuda de aceleradoras. Constatou-se na pesquisa que grande parte dos entrevistados, mesmo tendo por base a criação do seu modelo de negócios criativos, realizou-o de maneira empírica. Muitas vezes, foram levados pelos erros e acertos de negócios anteriores já vivenciados ou pelo talento natural em relação ao empreendedorismo, que faz com que enxerguem a oportunidade onde a maioria não a vê. Os Entrevistados 1 e 2 afirmaram ter feito uso de algum método. O Entrevistado 1 fez uso da técnica de *benchmarking*, ou seja, foi ao mercado olhar as melhores práticas dentro do seu segmento e, com base nessa observação, buscou inspiração e definiu os fatores-chave que o ajudaram na construção do modelo que estava criando. O Entrevistado 2 fez uso da técnica de *brainstorming*, junto com seus demais sócios, por ser um processo que já dominavam na profissão (todos são publicitários e na época trabalhavam na área de criação em agências de publicidade).

Grande parte dos entrevistados acredita que criatividade é algo importante na modelagem do negócio, mas de maneira introdutória, como uma etapa, quer dizer: ela não é um diferencial isolado. O Entrevistado 2 afirma: “Embora nos fascinem, as ideias são apenas uma parte de algo muito maior [...] Muita gente tem boas ideias. O difícil é tirá-las do papel”. Assim, ele reforça que o esforço de ter muitas ideias pode auxiliar no sucesso da melhor ideia, mas também é importante concretizar um produto criativo.

Ainda sobre criatividade, o Entrevistado 2 considera que ela não está atrelada apenas à capacidade de resolver problemas, mas funciona como uma competência mental de conseguir imaginar e conceber algo que ainda não foi visto. Tudo isso é baseado em um repertório pessoal, que ele define como um conjunto de conhecimentos que cada pessoa acessa para buscar soluções. Confirmando essa fala, a Entrevistada 3 destaca que as ideias precisam de validação do público para o entendimento sobre se são tecnicamente viáveis. Já o Entrevistado 1 julga o fato dos fundadores não se distanciarem de suas paixões, algo mais determinante para o sucesso de um negócio do que a criatividade.

Quando questionado sobre seus clientes terem clareza do conceito da solução que se entrega ao público final, o Entrevistado 1 afirma que “o propósito da marca é o protagonista de qualquer modelo de negócios”. Ele é o responsável por conectar as diversas cadeias que o envolvem.

“ Talvez as pessoas tenham que sentir o que o negócio quer transmitir, porque está cada vez mais difícil os negócios dizerem o que são, podem ser tantas coisas. O transporte coletivo pode ser uma tele-entrega. O Uber agora é tele-entrega [...] aqui, o nosso objetivo é que as pessoas se sintam em um lugar que é positivo, e que se apaixonem e busquem conhecer mais [...] obviamente que tu teres uma comunicação entendível é muito importante. (ENTREVISTADO 1)

Todos os entrevistados discorrem sobre a rapidez com que tudo está mudando, o quanto as pessoas estão buscando inovações e a necessidade de acompanharem esse mundo em transformação. Sobre inovação, destaca-se a declaração do Entrevistado 2, que enfatiza:

“ Criatividade é uma habilidade que pode ser treinada e desenvolvida, e inovação é coragem, e coragem é escolha [...] Entendendo que a inovação é algo que acontece o tempo todo, todos os dias, ela não é um departamento, ela é muito mais uma visão. A inovação acontece de vez em quando, mas se eu quero ser uma empresa ou pessoa inovadora tenho que fazer isso todo dia. Faz parte da personalidade. Uma pessoa educada não é uma pessoa que falou *por favor* e *obrigada* só uma vez, é uma pessoa que expressa isso todo tempo [...] Ser inovador em longo prazo é ter uma inquietação constante sobre o que dá para melhorar, o que dá pra mudar, o que eu posso fazer diferente. Se alguém vai criar um competidor para me tirar do mercado, por que eu mesmo não crio? [...] É a gente tentar se levar à falência todos os dias. (ENTREVISTADO 2)

O entrevistado 2 relata uma persistência típica de grande parte nos empreendedores interrogados, que optaram por uma escolha ousada e fora do padrão ao modelar seus negócios, se comparados ao seu modelo tradicional. Nenhum dos empreendedores

citou ter identificado uma rejeição forte a ponto de influenciar no modelo de negócios, mas quase todos ressaltaram a necessidade de se acreditar em si e persistir para que dê certo.

Sobre como manter-se competitivo, a Entrevistada 5 versa sobre a necessidade de permanecer atualizada, com um olhar sempre voltado ao mercado. Já o Entrevistado 1 crê que é preciso observar cada vez mais para a sua empresa e melhorar aquilo que se faz, reforçando seus valores. Quer dizer, o foco não está em matar o concorrente, mas crescer com ele. O Entrevistado 1 afirma: “A cópia (do modelo de negócios) benfeita aumenta o mercado. A cópia malfeita gera experiência negativa para o segmento como um todo”. Parece ser uma regra importante voltada aos mercados de nicho: quando um cresce, traz consigo todo um segmento atrelado a ele. Três dos entrevistados também apontam a importância de entender que gestão e empreendedorismo são coisas diferentes, já que “empreender é persuadir as pessoas através da paixão. Gestão é entender de pessoas, é ter cadência, planejamento e consistência. Enquanto o empreendedor abre a mata, o gestor asfalta”, diz o Entrevistado 1.

4.2 Análise dos resultados

Os resultados da pesquisa ajudam na compreensão de que, embora a maioria dos entrevistados reconheça a importância da criatividade, ela seria apenas o passo inicial do negócio. Significa que um lampejo criativo sozinho não é suficiente. É importante tirar a ideia do papel para tornar real o negócio. Para isso, o empreendedor que deseja concretizar um projeto e transformar a realidade normalmente faz uso de algum método, como propõe Belsky (2012) e Brown (2010), mesmo que à sua maneira ou de forma totalmente empírica. Quem possui visão plena do processo tende a ter negócios estruturados e com clareza de propósito; esses conseguem explicar sobre sua proposta de valor com mais facilidade.

Alinhado com Filion (1999), que afirma que os empreendedores são pessoas capazes de reconhecer oportunidade onde outros não a veem, as entrevistas evidenciaram algumas das características dos empreendedores. A maioria afirmou que, para haver dedicação, é indispensável que o negócio seja fruto de uma paixão, já que será necessário investir muito tempo até que ele se materialize. Além disso, o desafio para qualquer um que pretende levar adiante um projeto é, em alguma medida, modificar a realidade ao seu redor, não importando em que campo esteja atuando. Os fatores comuns entre os entrevistados são a forma como olham para a concorrência na busca de boas práticas e inspiração na geração de valor único para o negócio, como defende Magretta (2002), e a realização da etapa de validação do negócio, defendida por Blank e Sant’Anna (2012). Isso quer dizer que vale a pena conversar com as pessoas que potencialmente serão afetadas pelo projeto e escutar suas opiniões a respeito, uma vez que nem sempre a solução imaginada é viável para execução.

O modelo de negócios dos empreendedores entrevistados foi construído com bases sólidas sobre o problema central dos seus respectivos segmentos de atuação. Eles criaram assim novos mercados, como sustenta Vianna et al. (2012), quando fazem do problema da maioria o seu principal diferencial. Logo, geram um ponto central de inovação e, dessa forma, apresentam um desempenho superior frente aos demais concorrentes (MAGRETTA, 2002).

Por exemplo, o restaurante e sua cadeia de produtores (quando a maioria não consegue garantir a origem dos insumos, eles criaram uma rede de fornecedores própria); a loja de calçados *outlet* e a qualidade e *design* dos produtos (quando a maioria das lojas de calçados em promoção tende a oferecer produtos de baixa qualidade); a escola que acredita no entretenimento como um incentivador do aprendizado de maneira séria e responsável (quando as escolas tradicionais são como lugares ultrapassados e sem graça).

As entrevistas validaram de maneira prática muitos dos pontos estudados no referencial teórico. Da mesma forma, evidenciaram uma característica peculiar do perfil empreendedor, que é a motivação por um sentimento que leva a acreditar no melhor para o negócio (o que poderia ser traduzido como uma intuição baseada em suas experiências anteriores), sem base científica para isso ou análises profundas dos seus segmentos de atuação. Porém, vale ressaltar que o perfil dos entrevistados é o do empreendedor por vocação, não por necessidade.

Os entrevistados deixam evidente que ousadia e persistência são fundamentais para fazer um empreendimento dar certo. Quando questionados sobre as dicas que gostariam de ter recebido quando começaram, salientam:

Entrevistado 1: “Não aceite o não e quebre paradigmas. Estude, leia, mas realize”.

Entrevistado 2: “Não se preocupe, vai dar certo! Toca, porque mesmo quando tu errares, esse erro vai se transformar e vai ser processado em algo que vai dar certo”.

Entrevistada 3: “Valide suas hipóteses [...] Quando vamos para o mercado com as perguntas certas, às vezes voltamos com as respostas que não queremos. Mas é um vai ou racha que deve ser visto pelo lado bom”.

Entrevistada 4: “Tenha um diálogo direto com seu cliente”.

Entrevistada 5: “Não descarte os processos, mas também não fique preso a eles”.

As dicas refletem a crença que cada entrevistado tem sobre o seu negócio e a forma como o conduzem. Validam a atenção que se deve ter para aliar experiência (aprendizado empírico) à técnica (aprendizado científico).

No próximo tópico são apresentadas as considerações finais.

5. Considerações finais

Criatividade supõe ideias livres. Inovação pressupõe organização, disciplina e processo. Criatividade está relacionada com o potencial de gerar novas ideias. Inovação com o trabalho indispensável para viabilizar uma ideia. Na figura do empreendedor, encontra-se o responsável por transformar essas ideias em ação. Contudo, nesse processo, é necessário ter critério para identificar as boas ideias. Quer dizer que quem quer materializar um projeto empresarial e modificar a realidade precisa de método. Não seria questionar o que fazer, mas, sim, investigar o propósito de fazer. É procurar uma vocação para a empresa, focando no desenho de um modelo de negócios criativo e inovador, ou seja, viável de executar.

O presente artigo buscou compreender os processos criativos utilizados na geração de ideias voltadas à inovação, dando certa ênfase ao *Design Thinking*. Além disso, analisou-se a origem de modelo de negócios inovadores, através da entrevista com empreendedores que se destacam dentro do seu mercado de atuação, por promoverem uma ruptura quando comparados a modelos tradicionais. As dicas dos empreendedores refletem a crença que cada entrevistado tem sobre o seu negócio e a forma como o conduzem. Validam a atenção que se deve ter para aliar experiência (aprendizado empírico) à técnica (aprendizado científico). Observou-se, nessa etapa, que o empreendedor que consegue aliar talento ao método concebe modelos de negócios com maior possibilidade de sucesso, uma vez que há mais entendimento sobre todas as estruturas que tornam esse negócio algo sólido no curto e longo prazo. Percebe-se que esses empreendedores reconhecem a importância da criatividade nas etapas iniciais do negócio, mas não a têm como um diferencial isolado. Para a maioria, a paixão pelo que faz é a principal fonte geradora de ânimo, o que os incentiva a seguir adiante, e também imprime no negócio uma distinção maior em relação a seus concorrentes.

Na elaboração deste artigo, a principal dificuldade encontrada foi a falta de identificação direta nas entrevistas do uso de procedimentos criativos voltados à inovação. A maioria dos entrevistados não têm consciência desse processo. Manter esse estímulo à criatividade ou fazer uso de métodos criativos que auxiliem nessa busca pela inovação de maneira constante ainda não faz parte da rotina da maioria dos empreendedores. Muitos o implementam de uma forma empírica, ao final creditando resultados positivos ao talento e não ao método, muito provavelmente porque o perfil dos entrevistados acabou limitado ao empreendedor por vocação.

Com isso, reforça-se a intenção inicial de desmitificar a criatividade e, a partir dela, a inovação, mostrando que é possível vê-las menos como talento nato e mais como prática metodológica quando o perfil é de um empreendedor por necessidade. Procura-se, assim, descortinar a tendência natural de se buscar modelos prontos quando se decide empreender, já que a maioria das pessoas não se

julga criativa. É possível pensar modelos de negócios alternativos que consigam entregar melhores resultados quando fogem do padrão. Isso depende mais de transpiração (trabalho árduo) do que inspiração (talento nato). Com base em todo o exposto acima, os objetivos específicos deste artigo foram atingidos.

Os estímulos proporcionados por métodos como o do *Design Thinking* têm a capacidade de auxiliar a exercer a criatividade que há dentro de cada pessoa e que muitas vezes é deixada de lado. Quanto mais se estimula a capacidade criativa inerente a todo ser humano, mais se fica habituado ao processo criativo, facilitando, assim, quebrar paradigmas e vencer o lugar-comum e o conformismo. Logo, abre-se uma porta de estudos para trabalhos futuros que busquem também difundir tais técnicas, fazendo-as chegar cada vez mais ao grande público e colaborando, dessa maneira, com criação, planejamento, tomada de decisão e implementação de modelos de negócios inovadores e prósperos.

Notas

- ¹ – “Quando um novo modelo altera a economia de uma indústria e é difícil de replicar, pode, por si só, criar uma forte vantagem competitiva” (tradução nossa)

Referências

- ADOBE STATE OF CREATE STUDY. Abril 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/DmA5c4>>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- ADOBE STATE OF CREATE: 2016. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/qADtBQ>>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- ALVES, Elizeu Barroso; FREITAS, Renan Figueiredo de; ROLON, Vanessa Estela Kotovicz. Modelos inovadores como diferencial competitivo de negócios. **Revista Organização Sistêmica – Uninter**, Curitiba/PR, v. 5, n. 3, p. 76-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/1q6amC>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- ARDEN, Paul. **Tudo o que você pensa, pense ao contrário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- AZEVEDO, Priscilla et al. *Design Thinking: uma nova forma de pensar*. **Revista Científica das Escolas de Comunicação, Artes e Educação – Quipus – Universidade Potiguar**, Natal/RN, ano II, n. 2, p. 31-40, jun./nov. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/Xn5qyy>>. Acesso em: 02 out. 2017.
- BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade no trabalho e na vida**. São Paulo: Summus, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Ya12Rd>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

- BELSKY, Scott. **A ideia é boa. E agora?** São Paulo: Saraiva, 2012.
- BLANK, Steven Gary; SANT'ANNA, Maria Cristina. **Do sonho a realização em 4 passos:** estratégias para a criação de empresas de sucesso. São Paulo: Évora, 2012
- BORCHARDT, Pietra; SANTOS, Glicia. Gestão de ideias para inovação: transformando a criatividade em soluções práticas. **RAI Revista de Administração e Inovação – USP**, São Paulo/SP, v. 11, p. 203-237, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/ZYkLVE>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- BROWN, Tim. **Design Thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- DICIONÁRIO MICHAELIS LINHA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos, 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 29 out. 2017.
- DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor.** São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor.** São Paulo: Entrepreneurship, 2003.
- FILION, Louis Jacques. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 6-20, out./dez. 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/oWc9Ps>>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/KkNGLz>>. Acesso em: 29 out 2017.
- GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM) – Empreendedorismo no Brasil. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/URU7uq>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- KNELLER, George F. **A arte e a ciência da criatividade.** 15.ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.
- LAND, George; JARMAN, Beth. **Ponto de ruptura e transformação:** como entender e moldar as forças da mutação. São Paulo: Cultrix, 1994.
- LEMOS, Cristina. Inovação na era do conhecimento. **Parcerias Estratégicas**, Brasília/DF, v. 5, n. 8, p. 157-179, maio 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/SNUEhA>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- MAGRETTA, Joan. Why business models matter. **Harvard Business School Publishing Corporation**, Cambridge/EUA, maio 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/Rfy7k2>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- MATTAR, FauzeNajib. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento, execução e análise. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Y56CW7>>. Acesso em: 28 out. 2017.
- OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation:** inovação em modelos de negócios. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/LdtXyr>>. Acesso em: 29 out. 2017.
- SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico:** uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/qVcv7A>>. Acesso em: 17 dez. 2017.
- SELEME, Robson; STAEDLER, Humberto. **Controle da qualidade:** as ferramentas essenciais: abordagem gerencial. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto organizacional: revisão de pesquisas. **Revista Sul Americana de Psicologia – Unisal**, Campinas/SP, v. 3, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JJoxgS>>. Acesso em: 29 out. 2017.
- TRUONG, Alice. After analyzing 200 founders postmortems, researchers say these are the reasons startups fail. **Quartz**, maio 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/JqC8Yy>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- VIANNA, Maurício et al. **Design Thinking:** Inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. E-book. Disponível em: <<http://www.livro-designthinking.com.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. 3.ed. Campinas: Duo Paper Gráfica Expressa, 2008.

A evasão escolar na educação profissional: uma análise dos cursos ofertados pelo Pronatec no campus Natal-Central do IFRN

School evasion in professional education: an analysis of the courses offered by PRONATEC at IFRN Natal - central campus

Jássio Pereira de Medeiros* Lanisa Viana Araújo** Lenin Cavalcanti Brito Guerra***

Informações do artigo

Recebido em: 03/11/2017

Aprovado em: 29/10/2018

Palavras-chave:

Evasão escolar. Pronatec.
Educação profissional.

Keywords:

School evasion. Pronatec.
Professional education.

Autores

* Doutor em Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
jassio.pereira@ifrn.edu.br

** Graduada em Gestão Pública - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
lanisa.araujo@gmail.com

*** Doutor em Administração - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
lenin.cavalcanti@ifrn.edu.br

Como citar este artigo:

MEDEIROS, Jássio Pereira de; ARAÚJO, Lanisa Viana; GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito. A evasão escolar na educação profissional: uma análise dos cursos ofertados pelo Pronatec no campus Natal-Central do IFRN. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, para expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Objetiva-se, pois, analisar os motivos que ocasionaram a evasão de estudantes ingressados no período de 2012 a 2014 nos cursos de Formação Inicial e Continuada oferecidos pelo Pronatec, no IFRN, campus Natal-Central. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizadas bases teóricas envolvendo Políticas Públicas, Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e Evasão Escolar. A metodologia adotada foi uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva e caracterizada como estudo de caso. Os questionários foram aplicados a 251 alunos evadidos, aos professores e aos membros do comitê organizador do Programa e buscaram mapear o perfil desses atores, assim como identificar e analisar os motivos que causaram a evasão. Verificou-se que os principais fatores para o abandono escolar foram o trabalho, a falta de interesse, a motivação, a afinidade com o curso e o horário das aulas. Ao final, foram apresentadas sugestões de melhorias, tais como um maior acompanhamento por parte da instituição (com o registro dos motivos para o abandono) e melhores critérios na seleção dos candidatos aos cursos.

Abstract

The National Program for Access to Technical Education and Employment (Pronatec) was created in 2011, to expand, interiorize and democratize the offer of professional and technological education courses in the country. This study aims to analyze the reasons that led to the evasion of students enrolled between 2012 and 2014 in the Initial and Continuing Education offered by Pronatec, at IFRN Natal-Central Campus. To base the research, theoretical bases were used involving Public Policies, Professional and Technological Education in Brazil, Pronatec, and School Evasion. The adopted methodology was descriptive-exploratory research, characterized as a case study. The questionnaires were applied to 251 evaded students, to teachers and to members of the organizing committee of the Program, and searched for a profile map of these actors, as well as for data concerning the reasons for the evasion. It was found that the main factors for students' dropout were work, lack of interest, as well as of motivation and connection with the course, and the class schedule. At the end, suggestions were presented for improvements, such as greater follow-up by the institution (recording reasons for dropout) and better criteria in the selection of candidates for the courses.

1. Introdução

O Pronatec foi criado pelo governo federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Por meio dele, são oferecidos cursos gratuitos, principalmente, nos institutos e escolas técnicas federais, escolas técnicas estaduais e nas escolas do “Sistema S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); e ainda o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (Senat).

Esse Programa foi decorrente da iniciativa do Ministério da Educação (Brasil) para oferecer cursos técnicos e de rápida qualificação profissional para jovens que não têm condições financeiras ou que estão desempregados, e, assim, prepará-los, da melhor maneira, para o mercado de trabalho.

No IFRN, *campus* Natal-Central, o Pronatec foi iniciado em meados de 2012, e, inicialmente, foram ofertados Cursos FIC de Auxiliar Administrativo, Auxiliar em *Web Designer*, Auxiliar de Arquivo, Inspetor Escolar e Montador e Reparador de Computadores.

Na Tabela 1, a seguir, é possível observar a evolução anual do número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede de ensino ofertante, no período de 2011 a maio de 2014.

Tabela 1 - Evolução anual do número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede de ensino ofertante, 2011 a maio/2014.

Redes de Ensino	2011	2012	2013	2014	Total Geral
SENAI	12.123	295.427	265.862	578.569	1.151.981
SENAC	9.469	198.781	248.656	403.722	860.628
Rede Federal	1.133	82.932	147.980	215.268	447.313
Rede Privada	-	-	116.496	176.054	292.550
Rede Estadual	-	29.458	47.566	76.291	153.315
SENAR	-	18.345	26.819	37.149	82.313
SENAT	-	5.841	47.233	80.231	133.305
Rede Municipal	-	-	95	367	462
Total Geral	22.725	630.784	900.707	1.567.651	3.121.867

Fonte: BRASIL, 2014.

Contudo, de acordo com os dados divulgados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, relativos ao ano de 2015, dos 2.490.119 indivíduos matriculados no Pronatec Bolsa Formação (não incluídos os estudantes de cursos técnicos), entre janeiro de 2012 e maio de 2014, 336.700 (13,5%) abandonaram o curso. Esse índice, entretanto, aumenta para 28,1% nos cursos ofertados pelo Pronatec no IFRN, *campus* Natal-Central¹.

Tendo em vista os aspectos então apresentados, assim como a pouca abordagem dada à evasão nesse Programa, como objeto de estudo, o presente trabalho objetiva analisar os motivos que ocasionaram a evasão de estudantes ingressados no período de 2012 a 2014 nos Cursos FIC oferecidos pelo Pronatec, na unidade do IFRN, *campus* Natal-Central.

O estudo das causas de evasão contribui, também, de maneira local, com as políticas de acesso e permanência, voltada para grupos com maior vulnerabilidade socioeconômica e pedagógica, tendo em vista vislumbrar estratégias preventivas, quanto ao abandono escolar, e que contribuam para a formação profissional dos discentes, de maneira permanente e continuada, possibilitando a minimização do problema em questão.

2. O PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi instituído pelo governo federal em 2011, através da Lei nº 12.513/2011, tendo como objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público” (BRASIL, 2011). Além disso, o Pronatec também busca a ampliação das oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda (BRASIL, 2011).

Os cursos oferecidos por esse Programa são financiados pelo governo federal e ofertados, gratuitamente, por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e pelas redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. As instituições do “Sistema S” também são ofertantes, assim como as instituições privadas devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a sê-lo a partir de 2013 (BRASIL, 2011).

Os dados oficiais também mostram que foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, sendo 2,3 milhões em cursos técnicos e 5,8 milhões em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no período de 2011 a 2014, por meio do Pronatec (MONTAGNER; MULLER, 2015).

A Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011), em seu art. 1º, Parágrafo único, enumera os objetivos do Pronatec, quais sejam:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

A Lei supracitada (BRASIL, 2011) também enumera, em seu artigo 2º, o público-alvo que será atendido de forma prioritária pelo Programa:

- “ I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - trabalhadores;
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

Em seu público prioritário, o Pronatec inclui trabalhadores com agricultura familiar, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. Além disso, o Programa fornece estímulo à participação de pessoas com deficiência (com observação das condições plenas de acessibilidade e participação), assim como à participação de povos indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e, também, de mulheres responsáveis pela unidade familiar que são beneficiadas por programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2011).

Com relação aos cursos oferecidos, o Programa engloba três tipos: Técnico, com duração mínima de um ano, para quem concluiu o Ensino Médio; Técnico, com duração mínima de um ano, para quem está matriculado no Ensino Médio; Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, com duração mínima de dois meses, para trabalhadores, estudantes de Ensino Médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda (MEC, 2016).

Para Saldanha (2012), a relevância desses cursos é fundamentada na formação mais completa para jovens que têm necessidade de se profissionalizarem, ainda durante o Ensino Médio, isto é, apresentam uma dupla dimensão, que visa à transformação e à reprodução do conhecimento, integrando o Ensino Médio com a educação profissional. Assim, os cursos ofertados por meio do Programa possibilitariam a compreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos e, ao mesmo tempo, socioculturais, permitindo uma formação crítica do jovem juntamente com a formação profissional, que permitirá sua inserção no mercado de trabalho.

Castioni (2013), por sua vez, destaca uma série de medidas instituídas pelo Pronatec, como, por exemplo, i) alteração no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), permitindo que, além dos cursos

de graduação, a educação profissional também fosse atendida; ii) mudança do Programa Seguro-Desemprego, o qual passou a exigir frequência a um curso de qualificação para o recebimento do seguro; pois, com a publicação do Decreto nº 7.721/2012, o governo federal passou a exigir a frequência em algum curso de formação profissional para o trabalhador que tiver sido beneficiado pela terceira vez com o recebimento do seguro-desemprego, num período de dez anos; iii) criação do Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional; e iv) transferência, ao MEC, da capacidade de habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais e deu autonomia às entidades do “Sistema S”, às universidades e aos institutos federais para a criação de cursos.

Mesmo com essas medidas, Contarine e Oliveira (2014, p. 111), levantaram alguns questionamentos e críticas feitas aos Programa. Dentre elas, as autoras remetem

“ à transferência de recursos públicos para instituições privadas, especialmente, por meio da parceria pública/privada; ao reducionismo curricular; [...] às semelhanças do Pronatec com os programas conservadores e liberais, como Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor).

Talvez por isso, mesmo com a grande procura pelos cursos ofertados por meio do Pronatec, a taxa de evasão tem sido relevante. Por isso, conforme Feitosa (2012), a evasão escolar tem sido um tema de bastante relevância no âmbito das políticas públicas e da educação, fazendo parte dos debates e reflexões da educação pública brasileira.

3 Evasão escolar

Segundo Silva, Pimentel e Finardi (2014, p. 245), a evasão ocorre com a separação gradual entre estudante e instituição escolar e está relacionada a fatores demográficos, econômicos, relacionados à família, relacionados à escola e a fatores individuais, todos esses não excludentes, que influenciam na decisão de deixar a escola.

De acordo com Queiroz (2001), de maneira geral, os estudos que analisam o fracasso escolar o fazem a partir de duas abordagens diferentes: a primeira, que busca explicar por meio de fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos são apontados a necessidade de o(a) aluno(a) trabalhar, as condições de aprendizagem da criança, as condições da família, e as desigualdades sociais. E dentre os fatores internos, são apontados a própria escola, a linguagem e o professor.

Ceratti (2008), por sua vez, afirma que existem estudos que apontam o fracasso escolar como um conjunto de fatores vinculados aos estudantes (capacidades, motivação ou herança genética). Entretanto, existem outras perspectivas que priorizam os fatores sociais e culturais, pelo simples fato de que as classes socialmente desfavorecidas apresentam índices de desistência superiores. E existem, também, estudos que apontam o próprio sistema educacional, o funcionamento das escolas e a forma de ensino dos professores como fatores prioritários ao fracasso dos estudantes.

Para Queiroz (2001, p. 3), “o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível de escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento”. Dessa forma, a família é parte importante para determinar o fracasso escolar da criança, seja pelas suas condições de vida, seja pelo não acompanhamento dos alunos nas atividades da escola.

As desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, segundo Arroyo (2006), são consequência das diferenças de classes e marcam o abandono escolar nas camadas mais baixas: não são as diferenças regionais e climáticas que marcam o sucesso ou fracasso escolar, mas sim a desigualdade social, já que é a escola das classes trabalhadoras que vêm fracassando em todos os lugares.

Outro fator apontado como determinante para a evasão escolar é a necessidade de os educandos de cursos noturnos serem “obrigados” a trabalhar para o sustento próprio e da família, ficando cansados da maratona diária e, conseqüentemente, desmotivados pela baixa qualidade do ensino, fazendo com que muitos desistam dos estudos (MEKSENAS, 2012). Essa é uma realidade que é diferente para os alunos e alunas de classes dominantes, já que, enquanto estes últimos têm mais tempo para se dedicarem aos estudos e a outras atividades de lazer, os alunos e alunas das camadas populares não têm possibilidade de frequentar outros cursos complementares e de aperfeiçoamento.

Neri et al. (2009) ainda acrescentam à discussão que as taxas de abandono escolar são mais altas em regiões mais ricas e que têm maiores oportunidades de trabalho, como é o caso de São Paulo e Porto Alegre. A combinação da demanda agregada de trabalho com a necessidade individual de jovens pobres suprirem a renda da família (como o caso de filhos de mães com baixa instrução ou de pais desempregados), gera as maiores taxas de evasão escolar. Ou seja, o problema da evasão escolar é agravado quando se junta a oportunidade de trabalho com a carência de renda.

Dessa forma, a criança ou o jovem podem ser *culpabilizados* pelo seu próprio fracasso escolar por motivos como a pobreza, a desigualdade social, a necessidade de trabalhar, a falta de esforço, ou o desinteresse (QUEIROZ, 2001).

Nos estudos realizados por Ceratti (2008), foi constatado que os cursistas alegam que o ensino é difícil porque estão muito cansados devido ao trabalho diário, que aprendem a disciplina dependendo da explicação do professor, ou que não aprendem direito porque não gostam de ler. Ou seja, na percepção da autora, por trás do que os estudantes alegam, existem razões que implicam a evasão escolar: medo do fracasso ou de se esforçar, necessidade de preservar a autoestima, a dificuldade de enfrentar dificuldades, entre outras. Dessa forma, há uma crença de que o fracasso escolar tenha suas causas no próprio estudante, implicando uma neutralidade da escola.

Outros autores, como Medina (2012, p. 6), afirmam que “a evasão é produto do enfraquecimento das intenções iniciais e da persistência dos alunos”. O apoio familiar, as expectativas de sucesso, as percepções sobre as dificuldades dos estudos, as metas e valores dos alunos também influenciam no sucesso escolar (MEDINA, 2012).

No entanto, segundo palavras de Ceratti (2008, p. 13),

“Às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar, é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar. Mas em outras ocasiões não é assim. O aluno faria um esforço se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados, com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena. Quando, pelo contrário, descobre que aprender supõe apenas memorizar certos conteúdos distantes para recuperá-los depois em uma prova, sua atitude defensiva diante da aprendizagem vai se consolidando. Pouco a pouco, seu atraso vai se ampliando e chega um momento em que a distância com o ritmo médio da turma se torna intransponível.

Ou seja, muitas vezes o educando que tem dificuldades específicas de aprendizagem não apresenta problemas de motivação, mas de forma progressiva vai se sentindo incapaz de realizar as atividades propostas e, como consequência, abandona qualquer tentativa de superar as dificuldades.

Existem outros autores que afirmam que o fracasso escolar não está atrelado a fatores externos, e sim que a instituição educativa é responsável pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, levando em consideração explicações como o papel e a prática pedagógica do professor (QUEIROZ, 2001), o que tende a ser agravado em se tratando de cursos técnicos ministrados no turno noturno.

Responsabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar parte do pensamento educacional da doutrina liberal, que fornece argumentos os quais legitimam a sociedade de classe, e também tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável pelo sucesso ou fracasso social é o próprio indivíduo e não a organização social (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Dentro desse contexto, Saldanha (2012) aponta os fatores tidos como causas do processo de evasão são diversos, sendo os mais preponderantes os problemas de saúde e outros problemas pessoais, assim como a aprovação em outro curso. Outro fator importante apresentado seria a dificuldade para conciliar horários. Há, por exemplo, os estudantes que não se identificaram com o curso ou que abandonaram por terem sido aprovados em processos seletivos de cursos superiores. Assim, os evadidos foram inclinados a abandonar o curso do Pronatec em virtude de um novo direcionamento profissional (SILVA; PIMENTEL; FINARDI, 2014).

Em relação ao perfil dos cursistas evadidos, Medina (2012) sugere que a educação dos pais e o tipo de escola secundária que o aluno frequentou são fatores que determinam tanto as taxas de graduação como as de evasão. Além disso, o estudo mostrou, também, que os homens têm maior probabilidade de se evadir dos cursos do que as mulheres. Variáveis como estado civil, morar com a família e situação ocupacional também influenciam na evasão escolar.

Silva, Pimentel e Finardi (2014) ainda acrescentam que os estudantes evadidos, geralmente, apresentam família com baixa renda, baixos níveis educacionais e pais separados. Em consequência disso, é provável que muitos estudantes tenham de trabalhar para compor a renda dos seus lares. Muitos estavam trabalhando ou estagiando quando abandonaram o curso e sentiram dificuldade para estudar por falta de tempo.

Na mesma linha de análise, Medina (2012, p. 16), ao estudar o Pronatec – Osasco Sem Miséria, constatou que características socioeconômicas do público-alvo são fatores determinantes para a evasão. Entre essas características, destacou a falta de disponibilidade dos estudantes para participar dos cursos. A pesquisa revelou que “a carga horária, as restrições familiares, as questões de saúde e busca por fonte de renda dificultaram a permanência dos alunos”.

Ainda segundo Medina (2012, p. 16), a maioria dos estudantes precisa preocupar-se, primeiramente, em conseguir sustento, depois em realizar um curso de qualificação profissional. A difícil situação econômica dos estudantes os força a realizarem atividades informais para subsistência, impedindo-os de frequentarem as aulas. Assim, grande parte dos beneficiários do Programa “não consegue dimensionar o potencial transformador do curso de qualificação antes de vivenciá-lo”. Esse fato gera como consequência, uma falta de interesse pelos cursos de qualificação profissional.

Verifica-se, portanto, o que Neri et al. (2009) consideram o “paradoxo da evasão”: a necessidade de sustento no curto prazo faz com que o aluno, ou aluna, não perceba o impacto que a educação exerce na renda. Segundo o autor, as taxas de ocupação e renda aumentam de acordo com o aumento na escolarização. A saúde do indivíduo também é afetada positivamente pelo maior nível educacional. Entretanto, todos esses retornos só serão percebidos no médio/longo prazo. Dessa forma, os jovens que, a curto prazo, abandonam a escola para trabalhar, estão minando melhores oportunidades de emprego e renda no futuro, caso continuassem a estudar.

Além disso, Medina (2012) afirma, também, que os beneficiários do Pronatec são pessoas muitas vezes carentes de serviços básicos como saúde, saneamento básico e moradia justa, gerando uma situação de vulnerabilidade social. “Muitas delas têm problemas intrafamiliares e são vítimas de violência e marginalização social” (MEDINA, 2012, p. 16). Todos esses fatores aumentam, potencialmente, os índices de evasão nos cursos de qualificação profissional.

Medina (2012) também listou falhas na operacionalização do Programa que contribuem para um maior índice de evasão. Essas falhas remetem à lentidão no repasse de recursos e auxílio aos participantes e no oferecimento de vale-transporte e vale-alimentação com valores abaixo do necessário para fornecer condições, aos estudantes, de participar das aulas. Outro problema se refere à falta de orientação profissional no processo de escolha dos cursos:

“Muitos dos beneficiários interessados nos cursos nunca fizeram uma reflexão sobre sua perspectiva profissional, não tendo clareza sobre qual curso escolher e qual profissão buscar. Acabam escolhendo cursos que não são exatamente o que querem, nem com os quais mais se identificam, o que afeta os níveis de adesão e evasão, além de prejudicar as chances de conseguirem inserção no mercado (MEDINA, 2012, p. 16).

E, ainda, a falta de um acompanhamento sistemático aos educandos que abandonaram o curso, ou seja, os ofertantes não possuem registros das causas de evasão, e, dessa forma, não tomam medidas para evitá-la no futuro (MEDINA, 2012).

Esse fato também foi observado por Silva, Pimentel e Finardi (2014). Segundo esses autores, não havia interação entre as famílias e a escola. Aparentemente, as famílias, os estudantes e a própria escola não veem necessidade de realizar reuniões pedagógicas e de acompanhamento. Não houve procura do aluno, por parte da escola, após a decisão de deixar o curso, e os alunos não receberam apoio pedagógico durante o curso. Os autores constataram que os pedagogos responsáveis pelo curso exerciam funções administrativas em detrimento do acompanhamento pedagógico do seu público-alvo.

Assim, com vistas a respaldar teoricamente o presente estudo, buscou-se apresentar, ao longo desse referencial, motivos e causas do processo de evasão escolar, os quais, em certo grau, podem estar ocorrendo, nos cursos ofertados por meio do Pronatec no IFRN, *campus* Natal-Central.

4. Metodologia

A presente pesquisa, quanto aos objetivos, tem caráter exploratório-descritivo, uma vez que tem como principal objetivo analisar os motivos que ocasionaram a evasão dos estudantes ingressados no período de 2012 a 2014 nos Cursos FIC oferecidos pelo Pronatec, na unidade do IFRN, *campus* Natal-Central. Quanto aos procedimentos utilizados, esta pesquisa é caracterizada como estudo de caso, o qual irá tanto investigar o fenômeno atual dentro do contexto da realidade, assim como descrever a situação do contexto em que está sendo feita a investigação, conforme definição proposta por Yin (2015).

Assim, a população desta pesquisa compreendeu os alunos e as alunas que abandonaram os cursos do Pronatec, ofertado pelo *campus* Natal-Central do IFRN durante os anos de 2012 a 2014, assim como os representantes institucionais, aqui separados em professores e membros do comitê organizador do Programa na Instituição.

Em relação aos educandos, essa população compreendeu 251 indivíduos, dos quais obteve-se um retorno de 68 questionários, e que estão distribuídos pelos cursos do Pronatec conforme Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Quantidade de alunos evadidos por curso.

Cursos Oferecidos	Evadidos
Agente de Gestão de Resíduos Sólidos	13
Auxiliar Administrativo	53
Auxiliar de Arquivo	16
Auxiliar em Web Designer	25
Espanhol Básico	20
Inspetor Escolar	21
Instalador e Reparador de Redes de Computadores	16
Introdução à Interpretação em Língua Brasileira de Sinais	9
Montador e Reparador de Computadores	40
Operador de Computadores	21
Reparador de Circuitos Eletrônicos	17
Total	251

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos representantes institucionais, a população da pesquisa compreendeu 78 professores, dos quais 23 responderam ao questionário, e mais vinte membros do comitê organizador institucional, dos quais onze responderam ao questionário. O objetivo da abordagem era levantar os motivos que levaram os alunos e as alunas a abandonarem os cursos oferecidos pelo Programa no caso em estudo.

No que tange à coleta dos dados, houve um levantamento de dados a partir do sistema acadêmico da instituição. Esses dados eram referentes aos estudantes (nome, curso, contato telefônico) e ao fluxo dos estudantes dos Cursos FIC do Pronatec, IFRN, *campus* Natal-Central, que ingressaram no período de 2012 a 2014.

Para abordagem dos sujeitos da pesquisa, foram elaborados três formulários. Os formulários elaborados tinham tanto perguntas abertas (também chamadas de livres ou não limitadas), quanto perguntas fechadas (limitadas ou de alternativas fixas), e foram aplicados no período de janeiro a março de 2016, através do contato telefônico com os estudantes que interromperam definitivamente suas trajetórias acadêmicas no âmbito desse nível de escolaridade. Também foram abordados, através do contato por e-mail, os professores que lecionaram nas turmas, assim como os membros do comitê organizador do Pronatec do *campus*, visando à identificação e à análise a respeito das causas da evasão dos estudantes.

A aplicação dos formulários tinha como objetivo determinar o perfil dos estudantes e dos professores e membros do comitê organizador, assim como verificar os motivos que os levaram a abandonar o curso. Os professores e membros do comitê organizador responderam, ainda, se havia alguma forma de acompanhamento e controle da frequência dos cursistas, e quais medidas tais atores consideravam importantes para evitar a evasão.

Portanto, como se pode perceber, o estudo envolve a utilização de métodos de análise tanto quantitativa quanto qualitativa. As análises quantitativas foram realizadas através de técnicas estatísticas descritivas e de frequência, para melhor visualização dos dados e, também, como facilitador da análise desenvolvida pela pesquisadora, subsidiando e classificando as informações levantadas.

Com relação à análise qualitativa, foi feita uma análise de conteúdo das respostas dadas ao formulário, mais especificamente das perguntas abertas, aplicando a técnica de classificar as respostas em categorias específicas para facilitar o julgamento. A análise de conteúdo procurou, portanto, conforme recomendação de Silva e Fossá (2015), analisar as comunicações, isto é, analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, buscou-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliassem na compreensão do que estava por trás dos discursos.

5. Análise dos resultados

A partir dos dados levantados identificou-se o perfil dos alunos e das alunas evadidos dos cursos FIC ofertados por meio do Pronatec no *campus* Natal-Central do IFRN. Esses eram, em sua maioria, mulheres, jovens (com menos de trinta anos), solteiras, com ensino médio completo, que se declararam brancas ou pardas, em situação de desemprego, com renda familiar mensal abaixo dos três salários mínimos e sem filhos, conforme pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Perfil dos respondentes

SEXO	Masculino	Feminino					
%	38	62					
Faixa etária	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	Mais de 45
%	25	16	22	12	3	9	13
Estado civil	Solteiro	Casado	Separado	Viúvo	União estável		
%	60	25	7	3	5		
Escolaridade	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Outro	
%	1,5	16	65	10	6	1,5	
Raça/etnia	Branca	Negro	Parda	Amarela			
%	37	19	43	1			
Situação socioeconômica	Desempregado	Trabalhando com registro	Trabalhando sem registro	Autônomo	Buscando 1o. Emprego	Outro	
%	54	16	6	9	9	6	
Renda familiar mensal	Até 1 salário	Entre 1 e 3	Entre 3 e 5	Mais de 5	Não informou		
%	26	52	6	1	15		
Quantidade de filhos	Nenhum	1	2	3	4	5	
%	54	24	9	9	1	3	

Fonte: Elaborado pelos autores

A maior presença feminina matriculada nos cursos aponta para uma busca, por parte das mulheres, de se inserir no mercado de trabalho. Fatores a serem descritos mais adiante podem explicar a desistência do curso por parte desse público. Destaca-se, ainda, que se tratava de indivíduos em plena idade produtiva e com ensino médio completo que sentiram dificuldade em conciliar o horário das aulas com o trabalho ou com outras atividades, como o ingresso em cursos superiores. Provavelmente por ser um público jovem, a maior parte dos indivíduos apresentava o estado civil de solteira e não tinha filhos.

Em relação ao fato de que grande parte dos respondentes possuía baixa renda familiar e estar em situação de desemprego, destaca-se a possível necessidade de priorizar a entrada no mercado de trabalho em detrimento da continuidade dos estudos ou de capacitação. Ao mesmo tempo, o fato de estar desempregado é, possivelmente, algo que impulsiona o sujeito a procurar um curso do Pronatec, como meio para se qualificar e garantir maiores oportunidades de emprego, sendo este um dos objetivos do Programa. Aqui repousa uma das grandes contradições: criado para fomentar o ingresso no mercado de trabalho, muitos educandos abandonam o curso antes de concluí-lo, justamente porque foram empregados.

Por fim, quanto ao perfil dos evadidos, a prevalência da cor parda, entre os sujeitos da pesquisa, pode se justificar por se referir a cor de pele predominante nos indivíduos da região metropolitana de Natal, de acordo com o Censo Demográfico de 2010.

Por fim, quanto ao perfil dos evadidos, a prevalência da cor parda, entre os sujeitos da pesquisa, pode se justificar por se referir a cor de pele predominante nos indivíduos da região metropolitana de Natal, de acordo com o Censo Demográfico de 2010.

Considerando que os estudantes em questão são a maioria entre os demais atores pesquisados, e o fato de eles presenciarem, efetivamente, a realidade do abandono do curso, pode-se deduzir que eles apresentem maior peso no que se refere aos motivos que causaram a evasão. Entretanto, a visão dos professores e dos membros do comitê organizador é importante para corroborar o que foi afirmado pelos alunos. Por isso apresenta-se, na sequência, na Tabela 3, um comparativo entre a opinião desses atores em relação aos motivos que levariam a evasão escolar nos cursos do Pronatec, em estudo.

Tabela 3 - Comparativo entre as perspectivas dos estudantes, professores e membros do comitê organizador.

MOTIVOS DA EVASÃO	ALUNOS	PROFESSORES	MEMBROS COMITÊ ORGANIZADOR	MÉDIA PONDERADA
Trabalho	32,50	21,43	17,86	28,43
Filhos	5,00	0,00	3,57	3,72
Distância entre residência e a escola	3,75	2,38	10,71	4,19
Falta de alimentação	2,50	0,00	0,00	1,67
Dificuldade financeira	5,00	11,90	3,57	6,40
Carga horária muito grande	1,25	0,00	0,00	0,83
Dificuldade de relacionamento com professores	3,75	0,00	0,00	2,50
Dificuldade em aprender o conteúdo ensinado pelos professores	3,75	14,29	17,86	7,65
Problemas de saúde	12,50	0,00	0,00	8,33
Horário das aulas	10,00	11,90	14,29	10,89
Outro	20,00	38,10	32,14	25,39

Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados da tabela anterior revelam que, em sua maioria, os educandos afirmaram ter desistido do curso porque ou começaram a trabalhar, na época que estavam fazendo o curso (32,5%), ou porque o horário do trabalho os impedia de chegar em tempo hábil para as aulas (10%), que eram ministradas no turno noturno. Além disso, muitos educandos afirmaram que havia outros motivos pelos quais abandonaram o curso, dentre eles podem ser citados: problemas de saúde, próprios e de familiares (12,5%); o horário das aulas, que terminava “muito tarde”, dificultando o retorno às suas casas (3,75%). Quanto ao horário das aulas, na aplicação dos questionários era relatado, pelos respondentes, preocupação com os horários do transporte coletivo e, também, com a violência urbana.

Na categoria “outro” foram inseridos alguns motivos, citados com menor frequência pelos respondentes, como falta de interesse/identificação pelo curso, uma vez que, inicialmente, queriam ter se matriculado em outro curso mas, pela falta de vagas, acabaram entrando em curso distinto; e, ainda, a obrigação de se matricular no curso para receber o benefício do Seguro-Desemprego.

Esses resultados corroboram aqueles encontrados por Meksenas (2012), visto que o autor aponta como um dos fatores determinantes para a evasão escolar a necessidade que os estudantes de cursos noturnos têm de trabalhar para o sustento próprio e da família, ficando cansados da maratona diária e, conseqüentemente, desmotivados pela baixa qualidade do ensino. Nesse mesmo sentido, Medina (2012) afirma, também, que os beneficiários do Programa em estudo são pessoas, muitas vezes, carentes de serviços básicos como saúde, saneamento básico e moradia justa, gerando uma situação de vulnerabilidade social. Ainda segundo a autora, “muitas delas têm problemas intrafamiliares e são vítimas de violência e marginalização social”. Todos esses fatores aumentam, potencialmente, os índices de evasão nos cursos de qualificação profissional (MEDINA, 2012, p. 16).

Do ponto de vista dos professores que lecionam nesse Programa, fatores como o trabalho e a dificuldade do estudante em aprender o conteúdo ministrado no curso despontam como fator determinante para a desistência do curso. Aliado a isso, os professores acrescentam outros fatores não listados em um primeiro momento no questionário, tais como, a falta de interesse, por parte do cursista; e a motivação e afinidade com o curso. De forma a apoiar as opiniões expostas pelos professores, Medina (2012), argumentava que muitos dos beneficiários desses tipos de cursos nunca fizeram uma reflexão sobre sua perspectiva profissional, não tendo clareza sobre qual curso escolher e qual profissão buscar. Assim, acabam escolhendo cursos que não são exatamente o que querem, nem com os quais se identificam, o que afeta os níveis de adesão e evasão, além de prejudicar as chances de conseguirem inserção no mercado.

Enquanto isso, na perspectiva de um terceiro ator envolvido no contexto em estudo, tem-se a opinião dos membros do comitê organizador do Pronatec na instituição. Esses atores também salientam o trabalho e a dificuldade de aprendizagem do estudante como fatores que podem gerar a evasão. Somado a esses fatores os membros do comitê também enfatizam, enquanto fatores outros, a falta de interesse e motivação com o curso. Ainda merece destaque, novamente, como fator determinante para a desistência do educando, o turno no qual as aulas eram ministradas. Portanto, na visão dos membros do comitê organizador, os estudantes abandonaram o curso, principalmente, devido à falta de interesse e motivação em dar continuidade aos estudos, aliada a problemas pessoais, como trabalho e dificuldade em aprender os conteúdos.

Sobre esse pensamento de associar ao cursista às causas da evasão, estudo realizado por Ceratti (2008) constatou que, por trás das dificuldades dos alunos, existem razões que implicam na evasão escolar, como o medo do fracasso ou de se esforçar, necessidade de preservar a autoestima, dificuldade de enfrentar dificuldades, entre outras. Dessa forma, critica a autora, há uma crença de que o fracasso escolar tenha suas causas no próprio educando, implicando uma neutralidade da escola.

Assim, realizando um comparativo entre os três pontos de vista aqui apresentados, verifica-se que o motivo “Trabalho”, de uma maneira geral, é o mais citado como gerador do abandono do curso pelo(a) aluno(a), seguido da falta de interesse; e motivação e afinidade com o curso. O horário das aulas também tem uma parcela significativa de citações.

Importa registrar, contudo, que, enquanto a maioria dos estudantes abordados afirmou que o principal motivo para a desistência do curso foi o trabalho (32,5%), os professores e membros do comitê organizador conferiram uma menor importância a essa variável, com (21,43% e 17,46% respectivamente). Estes afirmaram que os principais fatores seriam a dificuldade em aprender o conteúdo ensinado pelos professores, motivo apontado por apenas 3,75% dos estudantes, mas por 14,29% dos professores e por 17,89% dos membros do comitê organizador. Também merecem destaque a falta de interesse e motivação com o curso, motivos esses citados, em sua maioria, de maneira indireta, na categoria “Outro”.

Dentro desse contexto, Medina (2012) alerta que a maioria dos estudantes desse tipo de curso está mais preocupada em conseguir dinheiro para sobrevivência do que em realizar um curso de qualificação profissional. A difícil situação econômica dos cursistas os força a realizarem atividades informais para subsistência, impedindo-os de frequentarem as aulas. A autora constatou que grande parte dos beneficiários do Programa “não consegue dimensionar o potencial transformador do curso de qualificação antes de vivenciá-lo” (MEDINA, 2012, p. 16).

Neri et al. (2009) também enfatizam a questão do trabalho como fator determinante para a evasão escolar. Segundo o autor, as taxas de abandono são mais altas em regiões em que há maiores oportunidades de emprego. A combinação da demanda agregada de trabalho com a necessidade individual de jovens pobres suprirem a renda da família (como o caso de filhos de mães com baixa instrução ou de pais desempregados) gera as maiores taxas de evasão escolar. Ou seja, o problema da evasão escolar é agravado quando se junta a oportunidade de trabalho com a carência de renda.

Dessa forma, pode-se deduzir que uma jornada diária e cansativa de trabalho pode gerar, nos cursistas, uma falta de interesse e motivação pelo curso, fazendo com que ou chegassem tardiamente às aulas ministradas, no período noturno, ou cansados demais para dar continuidade aos estudos.

Além disso, pode-se constatar, também, que há alguns pontos divergentes entre as percepções de cada ator envolvido: enquanto para os membros do comitê organizador a distância entre a residência e a escola é um fator importante para o abandono dos estudantes, esse fato não é tão relevante para os próprios estudantes e para os professores. Ao mesmo tempo, o motivo “dificuldade financeira” se mostra relevante para os professores, embora não tão importante para os estudantes e para os membros do comitê organizador.

De outra forma, tanto os professores quanto os membros do comitê organizador afirmaram que os educandos têm dificuldade em aprender o conteúdo ensinado, e isso ocasionaria sua evasão. Para os próprios alunos, todavia, esse motivo apareceu com pouca relevância. Por fim, enquanto para os alunos os problemas de saúde influenciam de forma significativa no abandono, esse motivo foi ignorado pelos professores e pelos membros do comitê organizador.

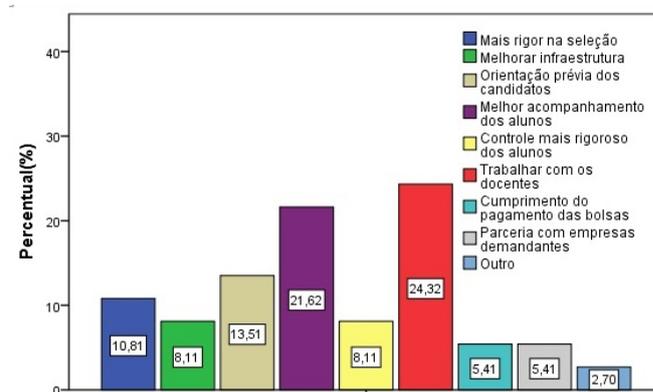
Tal cenário parece evidenciar certo grau de distanciamento e falta de comunicação existentes entre o corpo docente e os membros do comitê organizador, e destes com relação aos educandos, uma vez que as opiniões dos responsáveis pelos cursos muitas vezes destoam da realidade vivenciada pelos educandos e pelos professores.

Dentre as perguntas feitas no questionário aplicado aos professores, havia uma sobre alguma forma de controle e acompanhamento da frequência dos alunos, por parte dos professores, e se esta estava sendo aplicada corretamente. Todos os professores responderam afirmativamente, apontando que a forma mais utilizada para o controle da frequência dos alunos era a chamada oral, lista de frequência ou diário de classe. Essas mesmas ferramentas de controle também preponderaram entre aquelas mencionadas por membros do comitê organizador. O que se depreende dessa situação, portanto, é que o acompanhamento dos estudantes é somente realizado pelo registro da frequência, havendo uma ausência de comunicação entre o professor e o estudante faltoso, assim como uma falta de comunicação entre os professores e a

coordenação a respeito dos alunos ausentes. Esse fato, aparentemente, condiz com estudo realizado por Silva, Pimentel e Finardi (2014), quando afirmam que não há procura do educando pela escola, após a decisão de deixar o curso, e que eles não receberam apoio pedagógico durante o curso.

Os professores também foram questionados quanto às medidas que consideravam importantes para evitar a evasão dos estudantes. Conforme se observa no Gráfico 1, a maioria apontou a necessidade de se trabalhar mais com os docentes, com aulas bem planejadas e mais dinâmicas, a fim de que o educando se sinta mais motivado e permaneça frequentando as aulas. Em segundo lugar, eles apontaram a necessidade de melhorar o acompanhamento dos alunos, por meio de orientação pedagógica, social e psicológica.

Gráfico 1 - Medidas necessárias para evitar a evasão na percepção dos professores.

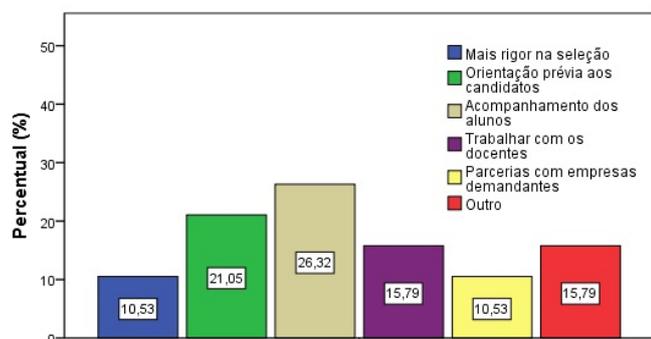


Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, pode-se observar que muitos professores assumem certa culpa pelo “abandono” do cursista, já que acreditam que aulas mais bem planejadas e mais dinâmicas seriam fatores essenciais para a permanência do cursista em sala de aula. Além disso, muitos professores culpam, também, a forma como esse estudante é acompanhado pela própria instituição de ensino. Ambas as justificativas corroboram afirmações de Queiroz (2001), o qual afirma que o fracasso escolar não está condicionado apenas a fatores externos às escolas. Segundo o autor, a escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos(as) alunos(as), levando em consideração o papel e a prática pedagógica do professor.

Quando questionados sobre quais medidas adotariam para evitar a evasão dos cursos, os membros do comitê organizador, em sua maioria, afirmaram a necessidade de um melhor acompanhamento dos educandos, por meio de orientação pedagógica e social, assim como entrar em contato com o educando e realizar pesquisas. Esses atores enfatizaram, também, a necessidade de orientação prévia dos candidatos quanto às características dos cursos e as possibilidades de emprego e atuação no mercado profissional, já que muitos cursistas desistem porque não tinham conhecimento sobre esse contexto. Tais opiniões podem ser observadas no gráfico a seguir.

Gráfico 2. Medidas necessárias para evitar a evasão na percepção dos membros do comitê organizador.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tal situação também é evidenciada pelos estudos realizados por Medina (2012), os quais afirmam que existem falhas na operação do programa que contribuem para um maior índice de evasão: “i) inadequação da instituição ofertante às regras estipuladas na Política, ii) insuficiência de orientação para o mundo do trabalho para os interessados no Programa, iii) falta de acompanhamento ao evadido” (MEDINA, 2012, p. 17). Segundo a autora, há uma falta de acompanhamento sistemático aos sujeitos que abandonaram o curso. As instituições ofertantes não possuem registros das causas de evasão, e, dessa forma, não tomam medidas para evitá-la.

6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar os motivos que ocasionaram a evasão dos estudantes ingressados, no período de 2012 a 2014, nos Cursos FIC oferecidos pelo Pronatec, campus Natal-Central do IFRN.

Constatou-se certa dificuldade na obtenção dos dados, uma vez que muitos dos cursistas evadidos não atenderam às chamadas telefônicas realizadas, não tinham interesse em responder a pesquisa ou tinham trocado o número de contato telefônico. Apesar disso, foi possível ter acesso a um número de indivíduos que se considerou relevante para o estudo ora desenvolvido. Esses estudantes eram, em sua maioria, do gênero feminino, eram solteiras, com a pele parda, não tinham filhos, tinham idade abaixo dos trinta anos e um grau de escolaridade equivalente ao ensino médio. Além disso, a maioria estava em situação de desemprego, e com uma renda familiar mensal abaixo de dois salários mínimos.

Confirmou-se que, na percepção dos educandos, os principais motivos para o abandono nos cursos do Pronatec foram trabalho, problemas de saúde e horário das aulas. Na visão dos professores, esses estudantes abandonaram o curso por diversos motivos, dentre os principais, a falta de interesse/motivação/afinidade com

o curso. Já na perspectiva dos membros do comitê organizador, os estudantes abandonaram o curso, principalmente, devido à falta de interesse e motivação em dar continuidade aos estudos, aliados a problemas pessoais, como trabalho, dificuldade em aprender os conteúdos e horário das aulas.

Fazendo um comparativo entre as respostas dos educandos, professores e membros do comitê organizador, considera-se que os principais motivos que ocasionaram a evasão dos educandos nos cursos do Pronatec foram o trabalho, a falta de interesse, motivação e afinidade com o curso e o horário das aulas. Dessa forma, pode-se deduzir que uma jornada diária e cansativa de trabalho pode gerar, nos estudantes, uma falta de interesse e motivação pelo curso, fazendo com que eles chegassem tardiamente nas aulas ministradas no período noturno ou cansados demais para dar continuidade aos estudos.

Pode-se depreender, também, que o acompanhamento dos estudantes dos cursos ofertados é somente realizado pelo registro da frequência, havendo uma ausência de comunicação entre o professor e o aluno faltoso, assim como uma falta de comunicação entre os professores e a coordenação a respeito das ausências dos alunos. Além disso, há uma carência de acompanhamento dos educandos, feita diretamente pelo comitê, o qual, em sua maioria, considera apenas um acompanhamento meramente processual e burocrático, preocupado apenas com o meio e não com os resultados.

Quanto às medidas necessárias para evitar a evasão dos educandos, pode-se constatar que muitos professores assumem certa culpa pelo “abandono” deles, já que acreditam que aulas mais bem planejadas e mais dinâmicas seriam fatores essenciais para a permanência do educando em sala de aula. Além disso, muitos professores *culpabilizam*, também, a forma como o educando é acompanhado pela própria instituição de ensino. Já os membros do comitê organizador sugeriram um melhor acompanhamento dos alunos e alunas, com orientação pedagógica e social, o contato com eles, além de orientação prévia aos candidatos sobre informações do curso e do mercado de trabalho. Tem-se, desse modo, uma falta de acompanhamento sistemático dos estudantes que abandonaram o curso, isto é, o IFRN não apresenta registros das causas de evasão, e, dessa forma, não pode tomar medidas para evitá-la.

Os motivos que levaram os estudantes a abandonarem o curso, em sua maioria, aparentemente, fogem da alçada da instituição, a exemplo do “trabalho”, “doenças” e “falta de afinidade com o curso”. Isto é, são fatores intrínsecos a cada educando. Entretanto, ao final do curso ofertado, não há contato com os sujeitos que se evadiram, com o intuito de fazer um acompanhamento e registro das causas do abandono. O registro dessas causas poderia fornecer subsídios para futuras formas e os critérios de seleção, fornecendo maiores informações aos candidatos a respeito do curso e enfatizando a importância do curso para a inserção no mercado de trabalho.

Diante do exposto, espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para aprofundar a discussão sobre a evasão no âmbito da educação profissionalizante, mais especificamente no Pronatec, ao mesmo tempo que se cria a expectativa de novos estudos sobre o Programa sejam realizados, em outros *campi* do IFRN ou em outras instituições ofertantes desse tipo de curso, de maneira a se construir um maior volume de informações sobre tal política pública.

Notas

- ¹ – Dados fornecidos pelo próprio comitê organizador do Pronatec do IFRN, campus Natal-Central.

Referências

- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p.19-50.
- BRASIL. Controladoria Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de Auditoria Anual de Contas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Exercício 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16416-setec-relatorio-de-auditoria-certificado-e-parecer-exercicio-2013&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- _____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- CASTIONI, Remi. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, v. 26, n. 1, p. 25-42, 2013.
- CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba/PR, 2008. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- CONTARINE, Maria Lindaura Maranhã; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Pronatec: estudo de caso realizado em um curso Técnico de Nível Médio, em Belo Horizonte. **Boletim técnico do Senac**: a revista da educação profissional / Senac, Departamento Nacional, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, jan./abr. 2014.
- FEITOSA, Gutembergson Martins. A evasão escolar no segundo ano da unidade escolar Mário Martins. In: **IV Fórum Internacional de Pedagogia**. Campina Grande, Realize Editora, 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/dd85d4f706e9c3c-93518421db93a70b4_1506.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- MEC. Ministério da Educação. **Cursos Pronatec**. Brasília (DF), 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/cursos-pronatec>>. Acesso em: 25 de ago. 2017.
- MEDINA, Maria Angélica Lozano. **Causas de evasão em programas de qualificação profissional**: análise dos casos de Osasco e Bogotá. Repositório Digital FGV. Coleções EAESP - MPGPP: Trabalhos Individuais, 2012.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MONTAGNER, Paula; MULLER, Luiz Herberto. Inclusão produtiva urbana: o que fez o pronatec / bolsa formação entre 2011 e 2014. In: **CADERNOS DE ESTUDOS DESENVOLVIMENTO SOCIAL EM DEBATE**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. n. 24, 2015.
- NERI, Marcelo et al. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, v. 3, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- SALDANHA, L. de L. W. O PRONATEC e a relação ensino médio e educação profissional. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9, 2012, Caxias do Sul. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012.
- SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.
- SILVA, Caio Ruano da; PIMENTEL, Beatriz Rios; FINARDI, Kyria Rebeca. Refletindo sobre a evasão em um Curso Técnico do Pronatec. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 239-247, out. 2014.
- SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A interação na educação superior a distância: um estudo de caso na Universidade Aberta do Brasil

Interaction in higher distance education: a case study in the open university of Brazil

Carolina Schmitt Nunes* João Peixoto** Karin Vieira da Silva*** Marilei Osinski****

Informações do artigo

Recebido em: 20/09/2017

Aprovado em: 26/09/2018

Palavras-chave:

Educação a distância. Interação.
Universidade Aberta do Brasil.

Keywords:

Distance Education. Interaction.
Brazilian Open University.

Autores

* Doutora em Engenharia e Gestão do
Conhecimento - Universidade Federal de
Santa Catarina
nunes.carolinas@gmail.com

** Professor Doutor do Instituto Superior
de Economia e Gestão da Universidade
de Lisboa
jpeixoto@iseg.lisboa.pt

*** Doutora em Sociologia Econômica e
das Organizações - Universidade de Lisboa
vieira.karin@gmail.com

**** Doutoranda em Engenharia e Gestão
do Conhecimento - Universidade Federal
de Santa Catarina
marileiosinski@gmail.com

Como citar este artigo:

NUNES, Carolina Schmitt et al. A interação na educação superior a distância: um estudo de caso na Universidade Aberta do Brasil. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

O objetivo deste trabalho é conhecer a percepção de alunos, tutores e professores ao longo de um curso de graduação a distância, no que se refere à interação estabelecida entre eles. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores (6), tutores presenciais (8), tutores a distância (2) e alunos concluintes (24) do curso de administração a distância ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina através do Sistema Universidade Aberta do Brasil. A análise de dados seguiu os preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2004). Os resultados indicam que as interações aconteciam presencialmente e virtualmente e que os alunos consideram a interação entre eles e com os tutores satisfatória. Entretanto, em relação aos professores, a satisfação tende a decrescer. Além disso, há evidências nos discursos dos entrevistados de que a interação pode afetar tanto no desempenho quanto na permanência dos alunos no curso, especialmente nos primeiros semestres.

Abstract

The objective of this work is to analyze the perception of students, tutors and professors regarding the interaction established between them in a distance education course. Data were collected through semi-structured interviews, with course coordinators (6), face-to-face tutors (8), distance tutors (2) and students (24) of the Business Program offered by the Federal University of Santa Catarina, through The Brazilian Open University System. Regarding data analysis, content analysis precepts of Bardin (2004) were used. The results indicate that interactions occur in person and virtually and that students consider their interaction with other students and with tutors as satisfactory, however, with professors, this satisfaction tends to decrease. In addition, there are evidences that interaction can affect students' performance and their permanence in the course, especially in the first semesters.

1. Introdução

Na primeira década do século XXI, houve um crescimento expressivo da modalidade a distância no nível de educação superior no Brasil. Esta modalidade é caracterizada pela separação geográfica entre aprendizes e docentes durante todo ou a maior parte do tempo no processo de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A educação a distância (EaD) apresenta muitas vantagens e está contribuindo significativamente para o democratização e interiorização da educação superior, no entanto, há pontos de atenção inerentes à modalidade, como por exemplo as menores possibilidades para a interação face a face, uma vez que estas são estabelecidas, na maioria das vezes, através de alguma tecnologia de informação e comunicação.

No ensino a distância, a interação entre os participantes é considerada um componente fundamental no processo de aprendizagem em todos os níveis educacionais, uma vez que é através dele que o estudante transforma a informação que lhe foi passada em conhecimento com aproveitamento pessoal e valor (ANDERSON, 2003; CHAO; HWU; CHANG, 2011).

Um dos fatores que contribuiu significativamente para a expansão da educação a distância no Brasil foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

“O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (UAB –BR, 2015, s/n).

O sistema UAB funciona em forma de parceria entre instituições públicas de ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) e governos estaduais e municipais.

O modelo pedagógico preconizado pelo Sistema UAB prevê a existência de polos de apoio presencial, que são estruturas físicas que oferecem suporte tecnológico e pedagógico para que o aluno desenvolva suas atividades acadêmicas. A operacionalização da educação a distância com polos afeta a maneira como os alunos interagem e as relações que criam entre eles e com os demais agentes do curso.

Considerando o crescimento da modalidade e a relevância da interação para o aproveitamento dos alunos, esta pesquisa busca conhecer a satisfação dos envolvidos no que se refere à interação estabelecida entre alunos, tutores e professores ao longo de um

curso de graduação a distância em Administração ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina através do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica do presente artigo apresenta inicialmente uma discussão sobre a educação a distância, e, em seguida, aborda a questão da interação nessa modalidade de ensino.

2.1 Educação a distância

Atualmente a tecnologia está presente em todas as áreas do conhecimento e da vida das pessoas, permeando todas as suas esferas. O uso da tecnologia propicia novas possibilidades e inovações. As inovações ocorrem, inclusive, no sistema educacional (em todos os níveis) e, mais significativamente, na educação a distância (EaD), cujas abordagens dinâmicas são essenciais tanto para atrair quanto para manter a atenção dos estudantes (OLIVER; OSA; WALKER, 2012).

Para Costa, Santos e Barbosa (2015) a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nos processos da educação possibilitam novas oportunidades de ensino para as pessoas, pois permitem mais acesso à informação e, conseqüentemente, mais conhecimento. O uso das referidas tecnologias contribui para o avanço do ensino, principalmente na modalidade de ensino a distância.

Tanto no ensino presencial quanto no híbrido e a distância, o uso de tecnologias educacionais vem aumentando consideravelmente e, diante desse ambiente tecnológico e inovador, é necessário que os professores se aperfeiçoem constantemente. A adequação às novas técnicas de ensino passa a ser parte da rotina dos professores, bem como o domínio das novas perspectivas de ensino/aprendizagem. Assim, encontrar novas formas para conciliar recursos tecnológicos à educação torna-se parte das atividades do professor (PARANÁ, 2008; ALMARASHDEH, 2016).

A ocorrência de mudanças institucionais e culturais são consideradas vitais por Delgaty (2017), que destaca as mudanças em relação aos papéis acadêmicos. Segundo ela, surgiram novas competências para os estudantes, que incluem a liderança e o gerenciamento. A autora destaca que existem obstáculos ao progresso da equipe educacional (tutores e professores), tais como a ambigüidade de papéis, a falta de liderança e a falta de preparação para responsabilidades, bem como o tempo e a carga de trabalho.

Nesse contexto, a educação a distância ganha espaço no cenário mundial por democratizar o acesso ao conhecimento, diversificar a gestão da aprendizagem e, ainda, ampliar espaços educacionais. As universidades de educação a distância permitem que esses fatos ocorram de forma mais expressiva que na educação presencial

(SARTORI; ROESLER, 2005). Além disso, Rocha (2013) afirma que a educação a distância é uma modalidade de ensino que pode facilitar o processo de aprendizagem e trata-se de uma ferramenta tecnológica. Finalmente, Pacheco (2010) considera que essa modalidade de ensino é um instrumento importante tanto para intercâmbio como para articulação de conhecimentos e informações que podem envolver diferentes comunidades virtuais de aprendizagem.

2.2 A interação na educação a distância

A interação na educação a distância é apresentada por Wagner (1994) como o conjunto de eventos recíprocos. Estes precisam no mínimo de dois objetos e de duas ações que, quando se influenciam mutuamente (objetos e eventos), podem gerar interação. Existem diversas possibilidades de interações na educação a distância, na qual estão contidos os atores que participam de sua dinâmica. Os referidos atores podem constituir-se tanto pelas diversas ferramentas que podem ser utilizadas como por alunos-alunos; alunos-professores; alunos-tutores; e, alunos-conteúdos etc.

Por sua vez, Belloni (2003) aborda os termos interação e interatividade de maneira diversa. Esclarece o autor que existe certa diferença entre o conceito sociológico da interação (que é uma ação recíproca entre dois ou mais atores, envolvendo o encontro de múltiplos sujeitos, podendo ser direta ou indireta) e a interatividade. Explica que o termo interatividade é usado, em alguns casos, sem distinguir os significados, que acabam sendo confundidos. O autor destaca a potencialidade técnica que pode ser oferecida por determinado meio de um lado e, de outro, a presença da atividade humana. Como processo social, a interação é determinante para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso. Isso se deve ao fato de que o conhecimento não fica restrito apenas ao nível individual, mas constrói-se, também, algum relacionamento entre os participantes (CHAO, HWU; CHANG, 2011).

Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam que a aprendizagem colaborativa e a interação ocorram entre seus participantes. Esses ambientes oferecem recursos capazes de disponibilizar conteúdos, ferramentas de avaliação e comunicação, facilitando a interação dos usuários. Os termos *interação* e *interatividade* são muito relevantes na educação a distância, mas geram divergências de significados entre os autores (FELIPE, 2013).

A interação entre a educação a distância e as bibliotecas universitárias pode ser relevante, conforme Costa, Santos e Barbosa (2015), devido ao subsídio oferecido pelas bibliotecas universitárias às bibliotecas dos polos de apoio presencial dos cursos a distância. Consequentemente, o apoio se estenderia aos usuários dessa modalidade educacional, ressaltando a necessidade de interação.

A interação pode ocorrer através da mediação tecnológica, conforme por Wagner (1994), embora alguns autores acreditem que as interações que são estabelecidas por meio de aparatos tecnológicos não são capazes de proporcionar uma comunicação real. Estes afirmam que os alunos são privados de estabelecerem vínculos (quando se limitam à tecnologia) e, conseqüentemente, o processo educativo é dificultado (SILVA, 2014).

A falta de vínculos pode agravar as barreiras enfrentadas pelos estudantes da modalidade a distância, que incluem o tempo, o medo, a relevância da aprendizagem e o isolamento, conforme Delgaty (2017). O isolamento poderia ser diminuído ou mesmo superado caso os estudantes tivessem mais interação entre si. Silva (2014) explica que, mediante a associação e o contraste diante de um objeto de aprendizagem – qualquer tipo de recurso digital que pode ser reutilizado para dar suporte ou facilitar o aprendizado de determinado assunto, segundo Wiley (2005) –, os alunos podem criar certa identificação (que não ocorre na mediação tecnológica). Dessa forma seriam capazes de interagir entre si e usufruir da interação, superando a mera e limitada reprodução de conhecimento.

Nesse sentido pode-se afirmar que cursos a distância oferecem possibilidades de interação entre os agentes envolvidos e os recursos digitais. No entanto a interação é diferente do que acontece tradicionalmente nos cursos presenciais, uma vez que na educação a distância a interação se dá, predominantemente, no ambiente virtual de aprendizagem e mediada por alguma tecnologia de informação.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa são de natureza qualitativa e quantitativa. Ressalta-se que essas duas orientações de pesquisa, embora distintas, não são excludentes, e visam a validar as informações encontrados no campo de uma forma mais consistente (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

O universo da pesquisa abrangeu os diplomados do curso de administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2010 e 2014, residentes em regiões não metropolitanas dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, os polos de ensino a que estão vinculados – nomeadamente, os polos localizados nas seguintes cidades: Jacuizinho, Tio Hugo, São Francisco de Paula, Tapejara, Laguna e Tubarão – e os principais atores envolvidos no processo de educação a distância, especificamente, coordenadores e tutores a distância e presenciais.

A limitação temporal da pesquisa deve-se ao fato de os primeiros diplomados em administração da EaD/UFSC terem concluído

o curso no ano de 2010 e da investigação ter iniciado no ano de 2015 e se estendido ao ano de 2016. Assim, o universo de pesquisa abrange 132 alunos. Já a escolha das localidades envolve a existência de um polo de ensino e a perspectiva de que as populações interioranas, de modo geral, encontram maiores dificuldade em aceder ao ensino superior e, portanto, o ensino a distância seria potencialmente mais relevante.

Relativamente aos instrumentos de pesquisa qualitativos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis coordenadores de polo (sigla Cⁿ), nomeadamente nos municípios de Jacuizinho, Tio Hugo, São Francisco de Paula, Tapejara, Laguna e Tubarão. Também foram entrevistados oito tutores (sigla Tⁿ) presenciais: um em Jacuizinho, um em Tio Hugo, um em São Francisco de Paula, dois em Tapejara, um em Laguna e um em Tubarão. Quanto às entrevistas com os alunos (sigla Aⁿ), a amostra incluiu 24 entrevistas com diplomados.

Visando a abranger integralmente os polos de ensino pesquisados, foram entrevistados cinco alunos de Tapejara, cinco alunos de Jacuizinho, cinco alunos de Laguna, três alunos de Tio Hugo, três alunos de Tubarão e três alunos de São Francisco de Paula. A realização das entrevistas ocorreu no decorrer do ano de 2015 e início de 2016, e sua duração média foi de 45 minutos. Elas foram encerradas após a consideração da saturação dos dados, em outras palavras, quando novos elementos de pesquisa deixam de aparecer e as informações passam a se repetir (ALBARELLO et al., 1997).

A análise desses dados foi realizada por intermédio da técnica de análise de conteúdo, baseada nas orientações de Bardin (2004), que destaca três etapas fundamentais, a saber: a pré-análise (organização do material recolhido), a descrição analítica e o tratamento dos resultados (interpretação dos dados).

No que tange aos instrumentos quantitativos de pesquisa, optou-se pela utilização da técnica de levantamento de dados, também denominada *survey*, que é uma investigação em que se coleta dados para descrever e estimar as características de uma determinada população, por meio de técnicas estatísticas (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016).

Para tanto, utilizou-se um questionário construído e alojado na plataforma Google Forms, que registra os dados em planilhas virtuais, composto de 74 questões, contendo tanto perguntas abertas quanto fechadas. Partindo dos dados de contato dos alunos fornecidos pela secretaria do curso de administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, foram realizados contatos intervalados via *e-mail*, contato telefônico e envio de mensagens via telefone e Facebook com o intuito obter respostas aos inquéritos. Obteve-se, no total, uma taxa de respostas de 47,7%. Destaca-se que o questionário foi desenvolvido em consonância com uma pesquisa de levantamento da Universidade Aberta de Portugal.

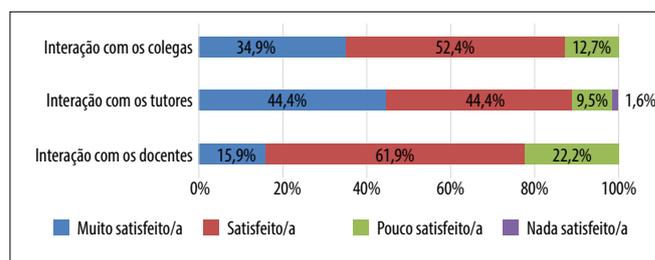
A análise desses dados foi realizada por meio de instrumentos da estatística descritiva, que se caracteriza pela soma dos dados e criação de ferramentas de análises, tais como gráficos e tabelas (HUOT, 2002). Como suporte para a análise dos dados quantitativos, recolhidos mediante a aplicação de questionários, foi utilizado o *software* SPSS, versão 22. O tratamento dos dados estatísticos recorreu a uma análise descritiva simples, apresentada por meio de gráficos e tabelas.

De forma pontual, nesta pesquisa, analisaram-se os seguintes critérios: i) interação dos alunos com seus pares; ii) interação entre os alunos e os tutores, e; iii) interação entre alunos e professores.

4. Discussão dos resultados

Uma das grandes discussões na educação a distância envolve a questão da interação. Na pesquisa aqui realizada, a interação com os colegas foi tida como muito satisfatória (34,9%) e satisfatória (52,4%) para 87,3% dos pesquisados, somente 13,7% a consideraram pouco satisfatória (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Interação com colegas, professores e tutores da UAB-UFSC.



Fonte: dados primários.

A fala dos entrevistados a seguir ilustra essa situação.

“Com os meus colegas, eu tinha [interação], a gente se falava mais *online* do que pessoalmente, mas a gente se falava bastante. Mesmo nos trabalhos, todo mundo se ajudava, a gente conseguia trocar bastante informações. (A7)

“No começo, foi difícil, sim. O primeiro passo foi complicado. Como hoje esses jovens são mais rápidos, um ajuda o outro, nós tínhamos uma turma de amigos e nós ficamos bem amigos, sabe? Daí um ajudava o outro, como é que faz, como não faz. Então, foi difícil no primeiro momento e graças à nossa união não ficou tão difícil, sabe? Creio que, se fosse sozinha, estivesse sozinha na cidade ou não tivesse feito amigos, teria sido mais difícil [...] um ganho no curso foi fazer amizades verdadeiras também. (A2)

“Além de colegas, tive vários amigos no curso. Foram feitas várias atividades, principalmente trabalhos em grupos em seminários, além da possibilidade de conversas *online* (A15).

A satisfação dos alunos com a interação com os colegas foi principalmente destacada pelas pessoas que residiam na cidade sede do polo de ensino ou região próxima. Para os que não estavam próximos ao polo de ensino, o discurso é diferenciado. Para esses, a distância e as dificuldades no uso amplo da tecnologia foram entraves à interação, conforme relatam os seguintes alunos:

“Foi satisfatória [a experiência no curso]. Não foi melhor porque a turma não interagiu muito. Tínhamos colegas de cidades muito distantes e não conseguimos formar grupos de estudo, por exemplo. Havia, também, pessoas de várias faixas etárias que não utilizavam as novas tecnologias de informação e comunicação, apesar de realizarem um curso a distância. (A17)

“Também não tinha contato muito de perto dos nossos colegas, né? Eu conhecia eles ou via eles a cada dois meses. (A6)

A Coordenadora 4 reconhece a existência de obstáculos na criação de relacionamento entre os alunos e afirma que, mesmo havendo iniciativas para tanto, não foram bem-sucedidas:

“[...] de repente, mais interação, se fosse mais exigido momentos no polo. Eu vejo que muitos deles [alunos] não se conhecem. Então, no final do ano, a gente marca um jantar, faz um amigo secreto, para tentar criar uma relação. Mas tem essa dificuldade no polo. E mesmo por ser a distância, eles não têm muito interesse. (C4)

Assim, verifica-se que a interação entre colegas de curso, nesse caso, consegue se expressar para uma grande parcela dos alunos pesquisados, entretanto, encontra alguns entraves especialmente para os discentes residentes em cidades distantes do polo. Esses, por vezes, não conseguem estabelecer relações próximas dos demais, seja pela questão da distância física, seja pelo não compartilhamento da mesma realidade local, o que pode distanciar os alunos.

Quanto à interação com os tutores, o nível de satisfação é igualmente elevado, totalizando 88,8% de alunos muito satisfeitos (44,4%) e satisfeitos (44,4%), e apenas 11,1% consideraram pouco satisfatória (9,5%) ou nada satisfatória (1,6%) (ver Gráfico 1).

No curso de administração da UAB-UFSC, a atuação dos tutores ocorre tanto presencialmente, com a atuação direta nos polos de ensino, como de forma virtual, com os tutores que dão apoio aos alunos por meio da plataforma *Moodle* e correio eletrônico e ficam localizados no campus de Florianópolis, da Universidade Federal de Santa Catarina.

De forma geral, dos depoimentos relacionados à atuação desses atores aparece positivamente, como apoiadores do processo de ensino (somente o entrevistado A17 declarou que os tutores “eram apáticos”), conforme é visualizado nas falas dos alunos a seguir:

“Estavam sempre dispostos a nos ajudar, sempre nos ajudando. A noite a gente sempre encontra eles no polo, então não tinha dificuldade nenhuma, falava por e-mail, a resposta era rápida. Eu tive muita sorte de ter uns tutores a distância muito bons também. (A3)

“Elas [as tutoras] eram sempre atenciosas, nos respondiam, nos ajudavam, foi muito bom. (A2)

“Tinha os tutores que estavam sempre dispostos, sempre à nossa disposição. Então, acho que não, eu não tive [dificuldades]. (A13)

“No início foi bem difícil a adaptação, como todo curso, seja presencial ou não. Mas depois que começa a engrenar o curso fluiu tranquilamente até o seu final. Mas eu tive uma ótima assessoria dos tutores, tanto presenciais como os a distância. (A18)

Assim, os dados dão indicativos de que a distância, no caso da interação dos alunos com os tutores, não parece ser um obstáculo para a criação de relações que facilitem o processo educacional. Isso porque a postura proativa por parte dos tutores pode atuar como facilitadora para o estabelecimento de relações mais próximas e produtivas. Vale ressaltar que os tutores se configuram como um dos elos mais estreitos entre alunos e a Universidade e, por isso, possuem um papel essencial para o sucesso acadêmico dos primeiros e para o êxito do segundo, nos projetos de educação a distância.

Quanto aos docentes, esse nível decresce, mas permanece sendo considerado com muita satisfação (15,9%) e satisfação (61,9%) para 77,8% dos pesquisados. Entretanto, ressalta-se que é em âmbito dos docentes que aparece o maior valor de pouca satisfação com a interação – 22,2% (ver Gráfico 1).

Nesse contexto, julga-se importante conhecer os motivos que levaram uma parcela dos alunos a demonstrar certo nível de insatisfação com as interações desenvolvidas no curso, pois, como ressalta Pacheco (2010), a falta de contato direto com colegas, tutores e docentes dificulta o processo de aprendizagem e pode levar o aluno ao abandono do curso.

Nos depoimentos dados pelos alunos, é possível notar que a comunicação ainda é um obstáculo a ser ultrapassado pela educação a distância, relativamente à relação com os professores. Muitos deles ressaltam as dificuldades encontradas nesse âmbito:

“A comunicação no EaD não é legal. [...] a parte que a gente tinha, que foi presencial, era mais tranquilo. (A5)

“[O que poderia ser melhorado no curso] Maior interação entre alunos e professores. (A17)

“ Acho que tem que melhorar a atenção dada aos alunos por alguns professores e um melhor preparo de alguns para trabalharem na modalidade a distância. (A11)

“ Os tutores também, tanto os presenciais como os a distância, eram bem acessíveis. Acho que mais essa questão da interação com o professor mesmo [foi uma dificuldade]. (A23)

“ Acho que poderia melhorar sim [a interação], com certeza. Como eu fiz o curso presencial, eu pude ver que essa parte com os professores era um pouco deficiente a distância, porque tu acabas não pegando, os professores têm uma bagagem, né? [...] e acabava ficando um pouco precário nesse sentido. (A7)

“ Dá para construir uma aproximação aluno-professor na EaD? Dá, claro que dá! Basta querer. Querendo, tu desenvolves formas criativas para isso, e o *chat* pode ser um. Deixar o *chat* aberto para interagir com o professor e com todo mundo, mas ele é monótono, WhatsApp, por exemplo, nossa turma interage direto ali, então, dá para arrumar uma forma de aproximar o aluno do professor no EaD. Tem que achar as formas, e cada aluno é um aluno, tem as suas particularidades, e em um curso de EaD em que o professor tem aluno do Rio Grande do Sul e de Roraima, por exemplo, são dois cenários, completamente diferentes, e o professor é o mesmo. Mas tem como aproximar sim, e acho necessário, acho que o professor tem que se aproximar, sim, tem que se construir, eu não tenho a receita de bolo para isso, mas sei que é importante aproximar. (A4)

O fato de alguns alunos não se sentirem completamente à vontade para interagir com os professores é percebido e destacado pontualmente pelo Tutor 3:

“ Eles [os alunos] tinham contato com os professores, mas não muito. Eles eram mais retraídos, aí no contato com os professores eles não interagem muito [...] eles ficavam intimidados. (T3)

Essa dificuldade foi também relatada por alguns alunos. Os trechos a seguir demonstram claramente o desconforto e inibição diante da interação com os professores:

“ Eu tinha dificuldade [de interação]. A gente tinha videoconferência, mas eu sempre ficava meio insegura se tu podias ou não perguntar, ou se aquilo que tu ias perguntar não era alguma coisa errada, tu não ias dar uma bola fora, alguma coisa assim sabe? (A1)

“ A distância teu contato é por e-mail, tu não sabes, como que tu vais escrever o e-mail para teu tutor, como tu vais escrever um e-mail para o professor. (A6)

“ Talvez, se tivesse mais contato motivaria a se expressar mais, porque como é a distância você nunca sabe como o professor vai reagir. Então, a gente não se arrisca tanto, inibe o aluno, e perde um pouco daquela

partilha que pode ser passada por eles [...] por exemplo, como não tem tom de voz e essas coisas, a gente fica mais suscetível, porque, por exemplo, o humor das pessoas já pode influenciar o que ela está lendo. (A23)

Os impasses no processo de comunicação apresentam implicações diretas no processo de aprendizagem dos alunos. O Coordenador 3 ressalta um problema bastante comum encontrado pelos alunos:

“ Nessa questão, uma coisa que a gente percebe nos alunos também é que falta muito o *feedback* dos professores e isso é o que mais influência na aprendizagem deles e que os fazem reclamar. Mas, em última instância, já avançou muito, vem avançando (C3).

Nesse sentido, os alunos também destacam alguns problemas recorrentes, derivados da falta de um relacionamento mais próximo, especialmente no que tange às dificuldades para realização das atividades acadêmicas e à demora no tempo de resposta dos professores e tutores:

“ O que eu vi como dificuldade pode até já ter sido solucionado, mas as maiores dificuldades foram relacionadas à nossa adaptação à nova modalidade, ao tempo de resposta dos professores. (A12)

“ A distância, os professores [maior dificuldade. [...] Muitas vezes a gente tinha um pouco de dificuldade de conversar com eles [...]. Eu acredito que já tenha melhorado bastante, mas no início a gente demorava para ter resposta de alguma coisa. Mas, no final, a gente já estava vendo mudanças, daí também não era só o professor já tinham os tutores para ajudar. (A1)

“ O tempo de resposta dos professores e tutores era demorado [...]. Na hora de fazer uma atividade, a resposta às dúvidas não era imediata. Às vezes você começava um raciocínio e surgia uma dúvida, como saná-la? (A14)

“ [...] tinha muitas coisas que era difícil de conseguir e a gente tinha que mandar e-mail, e mandar de novo, e tinha prazo, e não tinha resposta, e, então, a resposta vinha, mas não atendia, daí você tinha que mandar de novo [...]. Eu acho que essa questão da comunicação tinha que ser [...] não sei, um canal de comunicação melhor ou mais tutores, muitas vezes o tutor ele ajudava a gente, só que demorava para vir uma resposta. (A5)

“ A maior dificuldade para mim foi, realmente, tirar as dúvidas, pelo fato de não ter um professor ao lado que te ajude, que tire a dúvida na hora. A educação a distância é mais difícil nesse sentido, por não ter o professor no momento. (A9)

Nesse contexto, os dados sugerem que o processo de interação entre professores e alunos encontra dificuldades. Os discentes, em geral, parecem não conseguir estabelecer relações próximas com os professores e, dentre os principais empecilhos, destacam-se o fato de os alunos não se sentirem à vontade na comunicação com os docentes e a demora destes em dar *feedback*. Tal configuração pode afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, ao contrário dos tutores, que têm um vínculo que lhes permite destinar toda a sua carga horária de vínculo com o projeto de EaD para o atendimento aos alunos, os professores têm certas limitações, visto que precisam conciliar as suas atividades em EaD com os demais compromissos docentes no ensino presencial.

A solução encontrada por alguns alunos para superar as dificuldades encontradas em algumas disciplinas, especialmente as de ciências exatas, foi a contratação de explicadores, conforme os depoimentos a seguir:

“[...] a gente, muitas vezes, teve que fazer grupo de estudo, se reunir, pagar professor particular para conseguir correr atrás. Querendo ou não, tu tens as aulas, mas, de certa forma, vai de ti [buscar a informação]. A questão de matemática foi muito difícil para mim, várias vezes eu fazia aula particular até conseguir entender. (A8)

“Essa é uma parte bem, que nós estudamos bastante [matemática financeira]. Vamos ter que puxar [esforçar] bastante, porque a parte financeira a distância é difícil. Vamos pegar professores particulares, foi bem puxado.

“A EaD tem os seus prós e contras. Acredito que até mais prós. Achei difícil somente o fato de ter que fazer algumas matérias de exatas à distância, como: matemática, estatística, e algumas outras. Acabamos tendo que pagar um professor particular para poder acompanhar o conteúdo. Isso, na verdade, para os alunos que realmente queriam aprender, e não somente o canudo [diploma]. (A12)

“Algumas disciplinas, mais específicas, foi como por exemplo, matemática [tive dificuldade]. A matemática básica que não era nada básica, nós até, nessa disciplina, contratamos um professor para nos explicar (A3).

“Pensei muito em desistir quando me deparei com disciplinas complicadas como estatística e pesquisa operacional, mas fui com fé e consegui concluir. (A22)

Importante destacar a fala do último aluno, que revela um aspecto interessante, uma vez que as dificuldades de entendimento em algumas disciplinas podem levar à desmotivação e afetar o desempenho no curso ou mesmo provocar o abandono.

Nesse mesmo âmbito, é perceptível, na fala dos alunos, que a figura e a proximidade dos docentes é um fator bastante valorizado:

“A gente teve um professor, na época, que nos marcou bastante por ele veio várias vezes para cá [polo de ensino], por conta própria. Acho que ele tinha família por aqui, então isso nos marcou, porque foi uma interação diferenciada. (A8)

“Então, se tu tens um contato maior com os professores, essa distância diminui um pouco, porque as pessoas estão ligadas, vão indo no polo. Eles [os alunos] vão ver fisicamente o professor [...]. Quando eu tinha que ir no seminário e chegavam os professores, você via que não era só videoconferência, tu vias que eles existiam. Os polos são longe, então notava que eles [os professores] também tinham interesse, porque eles iam até lá. Acho que curso a distância tem que ter esse contato, a pessoa tem que ir [até o polo], se eles não vão aí complica. (A6)

Na visão do aluno 23, a maior interação na modalidade a distância é um fator importante, mas ressalta que isso, por si só, não garantiria um maior aprendizado por parte dos alunos:

“Seria muito bom se tivesse mais interação, eu não tenho dúvida. Mas, também, eu acho que numa modalidade a distância a gente compreende que se faz o máximo que pode ser feito. Se tivesse maior interação, seria melhor, mas eu acho que não dá para dizer que isso iria garantir mais aprendizado. (A23)

Dessa forma, vê-se que a proximidade do professor é capaz de estabelecer vínculos diferenciados e atenuar o sentimento de distanciamento sentido pelos alunos na educação a distância. Vale ressaltar que a falta de proximidade com a Universidade e seus atores é um dos fatores motivadores do abandono na educação a distância (PACHECO, 2010).

5. Considerações finais

A temática da interação é um aspecto controverso na educação a distância. Por um lado, há os que acreditam que as tecnologias da comunicação e da informação são capazes de criar condições favoráveis à interação entre os atores envolvidos no processo educacional. Por outros, há os que defendem que as relações, no âmbito da educação, só podem ocorrer por meio da interação presencial.

Na pesquisa aqui apresentada, foram encontrados indicativos de que a interação entre os alunos é vista de forma satisfatória por eles. Apenas pessoas residentes em localidades distantes dos polos de ensino encontram algumas dificuldades; todavia, a generalidade dos alunos reside nas imediações dos polos e não vê a interação com os colegas como problemática. A soluções de comunicação oferecidas pelas redes sociais e programas/aplicativos, tais como o *Skype*

(ferramenta de comunicação *online*, por meio de áudio e vídeo), surgem como alternativas eficazes encontradas pelos alunos para interagir com os seus pares.

Relativamente aos tutores, os alunos demonstraram estar bastante satisfeitos com a interação estabelecida tanto com os tutores presenciais, sediados no polo de ensino, quanto com os tutores a distância, que ficam no campus da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Nesse âmbito, foram encontrados indicativos de que o suporte oferecido pelos tutores é de grande relevância para o sucesso acadêmico e para fazer com que os alunos se sintam mais próximos da instituição.

A última modalidade de interação pesquisada, entre discentes e docentes, foi a que demonstrou maior complexidade. Na perspectiva dos alunos, a relação com os professores é mais distante e afetada por laços frágeis de segurança, especialmente para que os alunos se sintam à vontade para se expressar, e pela demora na obtenção de *feedback*, o que acaba por dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que essa categoria foi a apresentou maior divergência entre os dados estatísticos e as entrevistas, dado que os níveis de satisfação apresentados nos questionários não foram integralmente constatados nas entrevistas.

Essa dificuldade pode ter relação com o formato no qual a educação a distância pública é oferecida no Brasil, configurando-se como projetos dentro das Universidades Federais. Isso faz com que os docentes tenham que se dividir entre as tarefas do ensino presencial e as do ensino a distância, para além das demais atividades administrativas, de pesquisa e extensão em que atuam. Assim, a carga horária destinada à EaD é, inevitavelmente, reduzida.

Assim, acredita-se necessário refletir sobre a forma como a EaD está estruturada no Brasil, inspirando-se, por exemplo, no caso da Universidade Aberta de Portugal, uma instituição voltada exclusivamente à educação a distância, na qual todos os seus integrantes podem se dedicar a essa modalidade de ensino, aprimorando-a continuamente.

Por fim, ressalta-se que a interação entre os atores envolvidos na educação a distância se mostra possível, todavia, depende de condições e dinâmicas específicas que a favoreçam. Vale ressaltar, entretanto, que este estudo não buscou analisar em profundidade essas interações, embora se julgue interessante que esse aspecto seja objeto de pesquisa de trabalhos futuros.

Referências

- ALBARELLO L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALMARASHDEH, I. Sharing instructors experience of learning management system. **Journal Computers in Human Behavior**, v. 63, n. C, p. 249-255, oct. 2016. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2988661>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, G. **Handbook of Distance Education**. NJ: Erlbaum, 2003. p. 129-144.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2004.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- CHAO, C-Y.; HWU, S-L.; CHANG, C-C. Supporting interaction among participants of online learning using the knowledge sharing concept. **Journal of Educational Technology**, v. 10, 2011.
- COSTA, M. E. de O.; SANTOS, M. S.; BARBOSA, A. L. da R. Educação a distância e as bibliotecas universitárias: uma interação necessária. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 20, n. 2, p. 38-57, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1939/1615>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- DELGATY, L. E. Redefining practice: challenging academic and institutional traditions with clinical distance learning. **Electronic Journal of e-Learning**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2017. Disponível em: <www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=565>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- FELIPE, M. W. F. **Moodle monitor: um instrumento computacional para acompanhamento da interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem dos cursos de graduação a distância da UAB/UECE**. 103 f.. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada). Mestrado profissional em computação aplicada – MPCOMP da Universidade Estadual do Ceará e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=584208>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- HUOT, R. **Métodos quantitativos para as ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD**, 2016. Disponível em: <<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2620>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- OLIVER, A. OSA, J. O., WALKER, T. M. Using instructional technologies to enhance teaching and learning for the 21st century Prek-12 students: the case of a professional education programs unit. **International Journal of Instructional Media**, v. 39, Issue 4, p. 283-295, 2012. Disponível em: <<https://www.highbeam.com/doc/1G1-311499605.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

- PACHECO, A. S. V. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 298 f.. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94131/278671.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Tecnologias na educação**: caderno temático. Guaratuba: PR, 2008. 44 p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2552-6.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ROCHA, I. R. A. O novo cenário da educação e as redes sociais: desafios da docência na era da comunicação interativa. In: ALMEIDA, Luciane Infantini da Rosa (Org). **Questões atuais em educação**: sustentabilidade e redes sociais. Curitiba: Appris, 2013, p. 65-74.
- SARTORI, A., ROESLER, J. **Educação superior a distância**: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e *on-line*. Tubarão: Editora Unisul, 2005.
- SILVA, A. de L. As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.
- SIMONSON, M. Concepciones sobre la educación abierta y a distancia. In: BARBERÁ, Elena (Coord). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006. p. 13-48. Disponível em: <<http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140323/360f58b4260ba98ef0d6e245619b69cc.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- UAB-BR (2015). **Histórico**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>>. Acesso em: maio 2015.
- VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 7, n. 12, p. 139-48, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. Metodologias qualitativa e quantitativa. In: _____; _____; _____ (Org.). **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. p. 33-44.
- WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. **The American Journal of Distance Education**, v. 8 (2), p. 6-26, 1994.
- WILEY, David A. **Connecting learning objects to instructional design theory**: a definition, a metaphor, and a taxonomy. 2005. Disponível em: <http://wesrac.usc.edu/wired/bldg-7_file/wiley.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

Projeto interdisciplinar no ensino superior: análise da percepção de coordenadores e docentes em uma instituição privada

Interdisciplinary projects in higher education: an analysis of perception of coordinators and professors in a private institution

Mário Sergio Teixeira Marques* Max Cirino de Mattos** Yluska Bambirra Assunção***

Informações do artigo

Recebido em: 17/08/2018

Aprovado em: 27/11/2018

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade. Gestão do ensino superior. Metodologia do ensino superior. Projeto interdisciplinar.

Keywords:

Interdisciplinarity. Management of Higher Education. Methodology of Higher Education. Interdisciplinary Project.

Autores

* Mestre em Administração – Centro Universitário UNA
mario@lataci.org

** Doutor em Ciências da Informação – UFGM – Professor do Mestrado em Administração – Centro Universitário UNA
max@lataci.org

*** Mestre em Administração – Centro Universitário UNA
yluska@lataci.org

Como citar este artigo:

MARQUES, Mário Sergio Teixeira; MATTOS, Max Cirino de; ASSUNÇÃO, Yluska Bambirra. Projeto interdisciplinar no ensino superior: análise da percepção de coordenadores e docentes em uma instituição privada. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

Este texto analisa a percepção de coordenadores e docentes sobre a interdisciplinaridade no Projeto Interdisciplinar (PI) nos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior privado em Minas Gerais – Brasil. Tomando como base o estabelecido nas Diretrizes Curriculares dos cursos analisados. Frente a um cenário de profundas transformações tecnológicas com implicações no mundo do trabalho, não basta ter conhecimento específico de uma área; existe a necessidade de aprimorar a visão sistêmica do profissional do amanhã com a integração de conhecimentos de diversas áreas. Com abordagem qualitativa e pesquisa descritiva, a fundamentação teórica explorou os conceitos de disciplina e interdisciplinaridade. Foram realizadas entrevistas abertas com oito docentes, dos quais dois coordenadores de IES distintas e seis docentes de duas IES, quatro *campi* distintos e diferentes cursos, todos com ampla experiência em ministrar a disciplina de “Projeto Interdisciplinar” nas IES da organização educacional pesquisada. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Os dados foram organizados em categorias de análise assim distribuídas: 1 – Conceitos e objetivos; 2 – Estratégias e metodologia; 3 – Relevância; e 4 – Problemas/dificuldades. Os resultados permitem concluir que os coordenadores e docentes têm a intenção de promover um diálogo entre as disciplinas, mas o fazem por meio de uma metodologia multidisciplinar e não interdisciplinar.

Abstract

This text analyzes the perception of coordinators and professors on the interdisciplinarity in the Interdisciplinary Project (IP) in undergraduate courses of a private higher education institution in Minas Gerais – Brazil, based on the established in the Curriculum Guidelines of the courses analyzed. Faced with a scenario of deep technological transformations with implications in the world of work, it is not enough to have specific knowledge of an area; there is a need to improve the systemic vision of future professionals with the integration of knowledge from different areas. With a qualitative approach and descriptive research, the theoretical foundation explored the concepts of discipline and interdisciplinarity. Open interviews were carried out with eight professors, two of them are coordinators of different HEIs, and six professors from two HEIs, in four different campuses and from different courses, all with a vast experience in teaching the discipline of “Interdisciplinary Project” in the HEI of the educational organization researched. The interviews were recorded, transcribed and analyzed. The data were organized into analysis categories distributed as follows: 1 - Concepts and objectives 2 - Strategies and methodology; 3 - Relevance; and 4 - Problems/difficulties. The results allow to conclude that the coordinators and the professors intend to promote a dialogue between the disciplines, but they do it through a multidisciplinary methodology, and not an interdisciplinary one.

1. Introdução

A educação é considerada um dos principais e mais eficazes meios para o desenvolvimento de um país. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) – integrantes de setor cada vez mais competitivo – são cobradas não apenas em relação à capacitação dos alunos nas especializações tradicionais, mas também no desenvolvimento de competências e habilidades que se exigem dos futuros profissionais.

O crescimento mais rápido dos saberes tem tornado mais difícil organizar o conhecimento em torno de problemas fundamentais da existência. Com o predomínio da monodisciplina, perde-se a habilidade de contextualizar os saberes especializados: situar uma informação ou um saber em seu contexto natural (JAPIASSU, 2006).

Schwaninger, Ulli-Ber e Kaufmann-Hayos (2008) relatam que, em 1970, durante a realização na França da Primeira Conferência Internacional sobre Interdisciplinaridade, copatrocinada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já era nítida essa pressão por reformas das IES, criticadas por enfatizar o ensino de disciplinas únicas e isoladamente, não atendendo assim às verdadeiras necessidades da sociedade. A autora afirma ainda que o termo “transdisciplinaridade” foi criado neste evento, com o intuito de desenvolver uma forma de ensino mais objetiva.

A transdisciplinaridade também foi conceituada como uma construção epistemológica. Conforme Schwaninger, Ulli-Ber e Kaufmann-Hayos (2008), na conferência da OCDE, Jean Piaget tratou-o como um estágio mais elevado na epistemologia das relações interdisciplinares. Ele acreditava que a maturação de estruturas gerais e padrões fundamentais de pensamento em todos os campos levaria a uma teoria geral de sistemas ou estruturas.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC (2016) apontam que, em 2015, estavam matriculados 8.033.574 alunos no ensino superior, e eram ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 IES. Este número de IES supera o apresentado na estatística de 1995 em aproximadamente 265%, quando havia 894 IES, sendo 210 públicas e 684 privadas. O censo aponta ainda que, das 6,1 milhões de novas vagas em instituições públicas e privadas de ensino superior, somente 42,1% estavam preenchidas em 2015.

A forte expansão do número de organizações nesse segmento, segundo Esteves (2007), vem acirrando a competição entre as instituições de ensino privado no Brasil, em um segmento marcado até então por um ambiente de estabilidade e baixa concorrência. Considerando tais mudanças, De Marco e Fiates (2016) relatam um movimento por parte das IES no sentido de adaptação a este novo contexto mais competitivo, implicando a necessidade de mudanças de postura, de posicionamento estratégico e da forma de gestão.

De acordo com Deshields, Kara e Kaynak (2005), as IES reconhecem que o ensino superior é uma indústria de serviços e apresentam maior ênfase no atendimento de expectativas e necessidades de seus clientes, os alunos. Dadas as características distintivas das IES, o valor deve ser baseado nos interesses de longo prazo dos estudantes e da sociedade, e nas metas e compromissos institucionais. Mansilla (2008) alerta que as exigências das sociedades contemporâneas sobre os alunos convidam a uma mudança paradigmática na caracterização do aprendizado e do ensino para o futuro.

Segundo Bertucci (2008), as IES privadas são comprometidas com eficiência, atentas a custos e acostumadas a estruturas, processos e tecnologias estáveis. Seus dirigentes devem estar preocupados em introduzir um pensamento estratégico, por meio de um processo formalizado e claramente estabelecido como forma de enfrentar o crescimento da incerteza ambiental. A autora afirma ainda que esses dirigentes devem ter significativos impactos da revolução tecnológica sobre o futuro da universidade e atenção constante com certas questões, tais como o surgimento de novos entrantes no setor educacional, o acirramento da concorrência, a modernização como um critério de diferenciação institucional, as mudanças nas expectativas e no perfil dos clientes e a necessidade de aprimorar as formas tradicionais de transmissão de conhecimento.

No Brasil, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996), instituiu parâmetros mínimos de qualidade para os cursos de graduação, preconizando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao bom exercício profissional, ao invés de simplesmente trabalhar o acúmulo de conhecimentos disciplinares. O mercado também passou a exigir um profissional mais orientado para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, o que obriga as IES a adaptarem seus cursos para uma maior integração entre a teoria e a prática.

Diversos cursos de graduação no país apresentam suas abordagens interdisciplinares, e mesmo disciplinas específicas nomeadas de “Projeto Interdisciplinar” ou algum nome similar. O problema que se apresenta nesse contexto – e que motivou a realização da pesquisa, a partir da qual se originou este artigo – trata da efetividade dessas abordagens que têm a intenção de aproximação da teoria e da prática, e da sua contribuição para a formação de uma visão sistêmica nos graduandos. Nesse sentido, este artigo apresenta a análise das percepções de coordenadores e docentes de um grupo de ensino superior privado em relação à abordagem interdisciplinar adotada pela IES.

2. Referencial teórico

Discute-se, nesta parte, tendo em vista o recorte da pesquisa considerado para este artigo, os conceitos de disciplina, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

2.1 Disciplina

O significado etimológico da palavra “disciplina” trata de um espaço de conhecimento que reúne uma comunidade de mestres e discípulos unidos pelo projeto de compartilhar e aprofundar um mesmo campo de experiências e saberes (RAYNALD; ZANONI, 2011, p. 146).

Segundo Japiassu (2006, p. 38), o conceito “disciplina” evoca um recorte pedagógico delimitado a uma matéria a ser ensinada, estando intimamente ligado à organização do conhecimento científico, sendo um ramo autodeterminado do saber que coincide com uma “ciência ensinada”. Trata-se, assim, de conjunto específico de conhecimentos, possuindo atributos próprios no campo do ensino, da formação, métodos, mecanismos e materiais.

A disciplina é definida por Morin (2010) como uma casta organizadora dentro do conhecimento científico, responsável por instituir a divisão e a especialização do trabalho e replicar à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Não obstante uma disciplina faça parte de um conjunto mais amplo, conforme o autor, a disciplina tende à autonomia em decorrência da delimitação das fronteiras, da linguagem e do vocabulário que ela estabelece, das técnicas que elabora e a utiliza e, até mesmo em função de suas próprias teorias.

A ciência moderna, eleita a condutora da humanidade segundo Pombo (2006), organizou-se pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Essa metodologia permitia o “fatiamento” da totalidade, dividindo o todo em pequenas partes por meio de uma análise cada vez mais refinada. O conhecimento desenvolveu-se pela especialização e passou a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo, mais preciso, mais impessoal (TRINDADE, 2014, p. 43). Entretanto, apesar de ser importante reconhecer que a especialização que tem produzido resultados notáveis, também é importante considerar os custos trazidos pela especialização, principalmente ao próprio especialista, conforme já afirmava Gasset (1929):

“Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é um “homem de ciência” e conhece muito bem a sua pequeníssima parcela do universo. Temos que dizer que é um “sábio-ignorante”, coisa extremamente grave pois significa que é um senhor que se comporta em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio. (GASSET, 1929, p. 173, apud POMBO, 2006, p. 7)

Conforme Aldrich (2014, p. 13), “não se pode construir uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar, exceto com base em disciplinas, porque não há nada para ser ‘inter’ ou ‘trans’ sem antes haver as disciplinas”. Segundo esse autor, o conceito de disciplina evoca um recorte pedagógico delimitando uma matéria a ser ensinada, tendo em mente que a academia é construída em disciplinas e que os valores da academia são fundamentados nos valores de uma disciplina.

Ao criticar o conceito “monodisciplinar”, Japiassu (2006, p. 38) alega que as próprias disciplinas estabelecem a divisão e a especialização do trabalho ao adotarem suas fronteiras e seus conceitos próprios, isolando-se das demais. O sentimento de posse surge, proibindo qualquer invasão ao seu território, ou seja, em sua parcela do saber e poder.

Raynaud e Zanoni (2011) apresentam uma visão oposta. Para os autores, o recorte disciplinar está longe de apresentar um caráter absoluto e de ser estabelecido definitivamente. Ao contrário, é uma expressão circunstancial e instável de um certo equilíbrio entre um processo intelectual e as estratégias sociais. Os autores alegam que muitas vezes a definição dos campos de estudo, que se beneficiam institucionalmente do estatuto de disciplina, é mais ligada à história e à tradição do que a critérios puramente científicos.

Uma disciplina nasce em função dos progressos do conhecimento e dos novos espaços intelectuais que se abrem. Esses espaços apelam para referenciais teóricos e instrumentos metodológicos específicos. Para que um processo de transmissão do saber assim produzido possa ocorrer, é preciso constituir um *corpus* de saberes especializados. Raynaud e Zanoni (2011) citam como exemplo as novas ciências cognitivas, a astrofísica, a engenharia genética e a física molecular.

Os autores ainda afirmam que a extensão do saber é tão grande que uma única pessoa pode abraçar apenas uma pequena parcela deste universo. A evolução conduz os pesquisadores e as equipes a se concentrarem em um domínio limitado do conhecimento e da pesquisa, criando grupos de pesquisa que compartilham as mesmas interrogações, metodologias e conhecimentos especializados e tendem a afirmação de sua autonomia como disciplina.

Entende-se que disciplina compreenda a utilização de conteúdos, métodos e objetivos instrucionais cognitivos de uma única área de conhecimento para análise e solução um problema ou abordagem de um tema.

2.2 Multidisciplinaridade

De acordo com Sommerman, a crescente fragmentação do saber apoiada nas teorias do conhecimento racionalista (século XVII) e positivista (século XIX) – nas quais o pensamento reducionista

postulava recortar os objetos, fenômenos e sistemas em suas menores e mais elementares partes no intuito de compreendê-las – levou a uma hiperespecialização disciplinar, responsável por gerar a perda de uma visão global dos fenômenos.

Nesse contexto, mostravam-se cada vez mais necessários uma razão complexa, que buscasse estabelecer relações entre esses polos contraditórios e, também, diálogos cada vez mais amplos entre as disciplinas e entre os saberes, suscitando transferências de conceitos, de métodos e de abordagens e metodologias multidisciplinares e interdisciplinares.

A multidisciplinaridade, segundo Hadorn, Biber-Klemme e Grassenbacher-Mansuy (2008, p. 24) e Sommerman (2006; 2011), é a organização mais frequente do conhecimento, quando se recorre a várias disciplinas para a resolução de uma questão/problema sem que haja qualquer transferência de conceitos ou métodos entre elas. As disciplinas atuam assim de maneira independente e autocontida, com pouca fertilização cruzada entre disciplinas ou sinergia nos resultados.

De acordo com Klein (2005; 2013), abordagens multidisciplinares alinham duas ou mais disciplinas ou corpos de conhecimento em escalas ou unidades paralelas, focados em um problema, questão ou tema comum, mas de forma alguma modificadas, em que cada docente apresenta sua perspectiva separadamente. Nesse modelo, os alunos ganham ao promoverem conexões entre disciplinas, aumentando a amplitude do conhecimento, mas a análise explícita de perspectivas disciplinares e síntese entre disciplinas geralmente fica faltando.

Para Pires (1998), a multidisciplinaridade tende a se esgotar nas tentativas de trabalho conjunto pelos docentes de diferentes disciplinas que individualmente tratam de temas comuns sobre sua própria ótica. Segundo Almeida Filho (1997), na multidisciplinaridade, as pessoas – no caso, as disciplinas do currículo escolar – estudam perto, mas não juntas. A ideia que prevalece é de justaposição de disciplinas.

As abordagens disciplinares tradicionais e mesmo multidisciplinares são, em princípio, de acordo com Schwaninger, Ulli-Beer e Kaufmann-Hayos (2008, p. 218), insuficientes para lidar adequadamente com questões complexas. Portanto, um cenário deve ser criado onde a interação entre os detentores de diferentes tipos de especialização seja facilitada a partir de uma linguagem comum e integrativa.

Fazenda (2008, p. 26) constata que na escola há muitos professores que intuitivamente buscam a interdisciplinaridade, mas, devido ao afastamento da academia e da teoria, acabam realizando projetos multidisciplinares iludidos pelo senso comum de que são interdisciplinares.

O documento de área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (BRITO; DE LUCA; TEIXEIRA, 2013) e o documento da área Interdisciplinar (FALJONI-ALARIO; FORTES-DIAS; WINTER, 2016) entendem por “multidisciplinares” os estudos que agregam diferentes áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, sem que haja integração entre as áreas, ou seja, cada área ainda preserva sua metodologia e independência.

A crescente conscientização sobre a falta de transferência de conceitos e métodos nos modelos multidisciplinares tem estimulado (HADORN; BIBER-KLEMM; GRASSENBACHER-MANSUY, 2008, p. 24) abordagens integradoras denominadas “interdisciplinaridade” ou “transdisciplinaridade”.

Entende-se que a multidisciplinaridade compreende a utilização dos conteúdos, métodos e objetivos instrucionais cognitivos de duas ou mais áreas de conhecimento para a análise e solução de problemas ou abordagem de um tema, e que, nesse processo, a produção de conhecimento é restrita a cada área, sem que haja interação dos conhecimentos, métodos ou saberes.

2.3 Interdisciplinaridade

De acordo com Klein (1999), Japiassu (2006), Schmidt (2008), Porter, Roessner e Heberger (2008), Aldrich (2014) e Graff (2017), muito já se escreveu sobre a interdisciplinaridade. Entretanto, ainda não foi possível formalizar um conceito capaz de unir epistemólogos, filósofos e educadores em torno de um consenso. Segundo Porter, Roessner e Heberger (2008) e Aldrich (2014), na maior parte da literatura é aceita a definição dada por um estudo encomendado pela *National Academy of Science*:

“ A Pesquisa Interdisciplinar é um modo de pesquisa por equipes ou indivíduos que integra informações, dados, técnicas, ferramentas, perspectivas, conceitos e/ou teorias de duas ou mais disciplinas ou corpos de conhecimento especializado para promover a compreensão fundamental ou resolver problemas cujas soluções estão além do escopo de uma disciplina ou campo de prática de pesquisa. 1 (PORTER; ROESSNER; HEBERGER, 2008; ALDRICH, 2014)

A interdisciplinaridade, segundo Raynauld e Zanoni (2011), não deve ser vista como uma doutrina ou ideologia, pois caracteriza-se por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução. O autor enfatiza ainda que o pensamento racional científico e os instrumentos conceituais e tecnológicos que são utilizados para conhecer melhor o mundo, nunca deixarão de evoluir e de se transformar ao longo da história.

A necessidade de se estabelecer uma forma de interação entre as diversas áreas especializadas já era uma preocupação e tema de

estudo no início do século XX. Segundo Mattos e Dudley (2012), o russo Alexander Alexandrovich Malinovsky – mais conhecido por Bogdanov (1873-1928) – foi um cientista, economista, filósofo, médico, poeta e revolucionário que já pesquisava o tema, vindo inclusive a propor uma terminologia comum para a ciência, sendo esse um dos fundamentos de sua principal teoria, a Tectologia.

A partir dos anos 1960, a interdisciplinaridade se apresenta como importante precursora não somente na crítica, mas, sobretudo, na busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica. Em função da sua proposta, ela passa a constituir um modo inovador na produção do conhecimento científico, sendo considerada uma alternativa e ao mesmo tempo um complemento ao modo disciplinar do pensamento (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005; POMBO, 2006).

Jantsch (1967) já concebia uma coordenação sistêmica multinível de pesquisa, inovação e educação. De acordo com Klein (2004, p. 1), Piaget, na década de 1970, já tinha esperança de que o amadurecimento das estruturas gerais e padrões fundamentais do pensamento em todos os campos levaria a uma teoria geral de sistemas ou estruturas. Porém, tanto Piaget quanto Jantsch admitiram que a transdisciplinaridade, naquela época, como diria o primeiro, ainda era “um sonho”.

Segundo Demo (1997), houve um movimento permanente de interação entre as áreas, formando assim a totalidade do conhecimento, não podendo o estudo de determinada área comprometer a dimensão de unidade do conhecimento. Embora a produção do conhecimento e os processos de pesquisa e aprofundamento ocorram em um campo específico, estes devem estar em consonância com a interação das diferentes áreas. Para o autor, a interdisciplinaridade pode ser definida como “a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (DEMO, 1997, p. 88).

O papel da colaboração e intercâmbio interdisciplinar continuava crescendo dentro e fora da academia, conforme afirma Klein (2005). No governo, na indústria, na medicina e no ensino superior, os problemas são examinados e resolvidos reunindo pessoas treinadas em diferentes campos, e essa abordagem integrada de saberes é importante para a solução prática de problemas sociais.

Japiassu (2006) acrescenta ainda que, em um mundo onde as pessoas se entendem cada vez menos, é importante a realização de uma reforma do pensamento e da educação, no intuito de integrar e religar as diferentes disciplinas de modo a entender os grandes problemas que desafiam a sociedade, valorizando os conhecimentos multidisciplinares e interdisciplinares e promovendo o ensino e a pesquisa propriamente transdisciplinar.

Trata-se, segundo afirma Pombo (2006), de os pesquisadores reconhecerem que há necessidade de abertura de determinadas investigações para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só por meio dessa abertura é possível ascender a diferentes conhecimentos da realidade que se pretende estudar. “Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar” (POMBO, 2006, p. 9).

Fazenda (2008) afirma que esse tipo de pesquisa só é possível quando várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, sendo para isso necessário que se crie uma situação-problema. Conforme a autora, essa situação-problema ocorre no sentido empregado por Freire (1974), no qual a ideia de projeto surja do reconhecimento dos pesquisadores da sua complexidade e da disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Nesse caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada.

Newell e Klein (1997) apresentaram a primeira definição de estudo interdisciplinar no *Handbook of the Undergraduate Curriculum*:

“Os estudos interdisciplinares podem ser definidos como um processo de resposta a uma pergunta, resolvendo um problema ou abordando um tópico muito amplo ou complexo para ser tratado adequadamente por uma única disciplina ou profissão.[Ele] se baseia em perspectivas disciplinares e integra seus *insights* por meio da construção de uma perspectiva mais abrangente”². (KLEIN;NEWELL, 1997, p. 393-3944)

O termo “interdisciplinaridade” geralmente se refere à combinação adequada de conhecimento de duas ou mais especialidades e/ou disciplinas diferentes como um meio de lançar nova luz sobre um problema real (BREWER, 1999). O autor afirma ainda que o método é notoriamente eficiente e a combinação de disciplinas agrega valor, sendo o total mais interessante do que a soma das contribuições ou partes individuais.

Na visão de Graff (2017), a interdisciplinaridade é definida e construída por questões e problemas teóricos e práticos, conhecimentos ou condições de vida e meios desenvolvidos para responder a essas perguntas de maneiras novas e diferentes.

Sharon Derry, psicóloga educacional da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, que estuda a interdisciplinaridade, afirmou, em entrevista concedida a Heidi Ledford, da revista *Nature*, que “Os problemas no mundo não são problemas dentro da disciplina”, sugerindo ainda que “devemos trazer pessoas com diferentes tipos de habilidades e conhecimentos para atuarem juntas. Ninguém tem tudo o que é necessário para lidar com as questões que estamos

enfrentando” (LEDFOORD, 2015, p. 310). Estudantes dirigidos para carreiras profissionais ainda precisarão de conhecimentos especializados, mas com flexibilidade, mobilidade e uma boa visão sistêmica de observação na economia de hoje (LYALL et al., 2015).

Golding (2009) afirma que o aprofundamento unidisciplinar é essencial para investigar questões complexas, mas também é necessário formar profissionais com mentes sintetizadoras. Os pesquisadores devem compreender e sintetizar conhecimentos interdisciplinares como parte de equipes multidisciplinares ou individualmente, com o objetivo de desenvolver quadros mais completos do que seria possível em qualquer perspectiva disciplinar. Golding (2009) afirma ainda que a educação interdisciplinar não deve ser vista como uma exceção, mas como um caminho comum para as IES modernas.

O documento de área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo considera os estudos interdisciplinares como aqueles “desenvolvidos a partir de várias disciplinas cujos *corpus* de conhecimento e métodos de investigação são integrados, criando uma nova perspectiva para analisar um fenômeno e expandindo as fronteiras do conhecimento” (BRITO; DE LUCA; TEIXEIRA, 2013, p. 7).

O documento da área Interdisciplinar da CAPES apresenta uma definição mais detalhada e abrangente de estudos interdisciplinares:

“ A convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. (FALJONI-ALARIO; FORTES-DIAS; WINTER, 2016, p. 9)

Sorensen (2010, p. 147) faz severas críticas ao modo de pensar descontextualizado que domina a academia. Alega o autor que pesquisadores de áreas que se diversificaram e se especializaram separadamente estão cada vez mais descobrindo que têm questões e conhecimento em comum, que precisam pensar “fora da caixa” e para além da disciplina, questionando a suposição fundamental sobre como o conhecimento e a mente que cria e descobre são organizados. Os acadêmicos agora reconhecem amplamente que o *insight*, a invenção e a criatividade são profundamente informados por seu contexto social e cultural.

Em síntese, percebe-se que a interdisciplinaridade compreende a integração de profissionais, pesquisadores, disciplinas, conhecimentos, saberes e métodos de diferentes áreas para a análise e solução de problemas complexos ou abordagem de um tema, bem como a produção de novos conhecimentos, saberes e métodos. Esse processo demanda flexibilidade, cooperação, humildade e diálogo entre todos os envolvidos.

3. Procedimentos metodológicos

Foi utilizada uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que se pretendeu levantar a percepção de coordenadores e docentes de cursos de graduação sobre a abordagem interdisciplinar à qual são submetidos em suas respectivas instituições.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas ou parcialmente estruturadas, guiadas por relação de pontos de interesse do entrevistador que a explora ao longo de seu curso (TRIVIÑOS, 2006). A entrevista, de acordo com Gil (2010, p. 114), pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde.

O roteiro utilizado para as entrevistas tratou de cinco questões, que buscavam: a) o entendimento do entrevistado quanto a um projeto interdisciplinar (PI); b) o modo como ocorrem estes projetos na instituição; c) reconhecimento dos pontos fortes e fracos dos projetos interdisciplinares; d) a percepção do entrevistados quanto ao impacto dos projetos interdisciplinares na formação dos alunos e e) as expectativas dos entrevistados quanto a uma nova proposta de projeto interdisciplinar que envolvesse diferentes cursos em uma experiência para solução de problemas fora do meio acadêmico. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas.

Os sujeitos pesquisados foram ou são docentes e coordenadores com ampla experiência em ministrar a disciplina de “Projeto Interdisciplinar” nas IES da organização educacional pesquisada. Escolheram-se, de modo intencional, oito docentes, dos quais dois coordenadores de IES distintas e seis docentes de duas IES, quatro *campi* distintos e diferentes cursos. Os cursos de atuação desses entrevistados são: Administração de Empresas, Contábeis, Logística, Publicidade, Engenharia de Produção, Ciências Biológicas, Gestão Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Relações Públicas, Nutrição e Gastronomia. O entrevistado com menor experiência está no grupo há cinco anos; e o mais experiente, há quinze anos. Quanto à titulação dos sujeitos pesquisados, dois são doutores, cinco são mestres e um é especialista.

4. Discussão dos resultados

Os dados foram organizados em categorias de análise assim distribuídas: Categoria 1 – Conceitos e objetivos; Categoria 2 – Estratégias e metodologia; Categoria 3 – Relevância; e Categoria 4 – Problemas/dificuldades.

4.1 Categoria 1: Conceitos e objetivos

Em relação aos conceitos do Projeto Interdisciplinar (PI), algumas falas tratam da interação entre as disciplinas e conhecimentos:

“ Primeiro basicamente um PI é a articulação de um determinado tema promovendo o diálogo entre duas ou mais disciplinas, ou seja, a gente sai de um monólogo para um diálogo interdisciplinar. (S1)

“ PI é tentar fazer a conexão com as demais disciplinas. (S3)

“ Articular conhecimentos de esferas diferentes dentro de uma coisa só. (S4)

“ Seria a integração de diversos conhecimentos de áreas diferentes de forma complementar e integrada. (S8)

Essas ideias assemelham-se às preocupações de Brewer (1999), Sommerman (2006; 2011) e De Boix Mansila e Duraisingh (2007) sobre a necessidade de se estabelecerem relações e diálogos entre as disciplinas, suscitando transferências de conhecimento e conceitos.

O Sujeito 2, embora fale da relação de uma disciplina com a outra no início de sua fala, logo em seguida demonstra sua concepção multidisciplinar, conforme constatado por Fazenda (2008, p. 26), na qual muitos professores que intuitivamente buscam a interdisciplinaridade acabam realizando projetos multidisciplinares iludidos pelo senso comum de que são interdisciplinares.

“ Quando estou em banca de projeto, fazer essa questão: Qual foi a contribuição desse módulo para o seu conhecimento? Me fale do ponto de vista da interdisciplinaridade, me fale como cada disciplina contribuiu para o seu projeto. Quando eles me dão *feedback* positivo, você percebe quando o aluno está empolgado, ele fala assim: a disciplina tal contribuiu com isso, a tal com aquilo, eu consegui aplicar esse conhecimento nesse projeto. (S2)

Apesar do avanço destacado pelo entrevistado em relação à possibilidade de integração entre disciplinas, Hadorn, Biber-Klemme e Grassenbacher-Mansuy (2008, p. 24) e Sommerman (2006; 2011) afirmam que pouca fertilização cruzada é gerada quando se recorre a várias disciplinas atuando de maneira independente para a resolução de uma questão/problema, sem que haja qualquer transferência de conceitos ou métodos.

Essa percepção de que, em um PI, o aluno deve ser capaz de descrever como cada disciplina isoladamente colaborou na execução do projeto demonstra claramente que, embora tenham recorrido a mais de uma disciplina para resolver o problema, não se trata de Interdisciplinaridade, pois não houve transferência de conceitos ou métodos entre as disciplinas. Esses fatores, de acordo com Hadorn, Biber-Klemme e Grassenbacher-Mansuy (2008, p. 24) e Sommerman (2011), caracterizam a organização mais frequente do conhecimento: a multidisciplinaridade.

A definição de que o entendimento interdisciplinar consiste na capacidade de integrar conhecimentos e modos de pensar oriundos de duas ou mais disciplinas, com o objetivo de produzir avanços cognitivos (BOIX MANSILLA; DURAISINGH, 2007) fica clara na seguinte fala:

“ Interdisciplinaridade não é o fruto da soma de uma disciplina com a outra, mas, na verdade, o diálogo entre elas, de onde nasce um segundo, terceiro ou quarto ponto, (S1)

A busca para a solução de situações/problemas por meio de estudos interdisciplinares é defendida por Newell e Klein (1997). Também Sharon Derry reforça esse ponto em sua entrevista concedida a Heidi Ledford da revista Nature: “ninguém isoladamente tem as respostas para os problemas do mundo e que as respostas não se encontram dentro de uma única disciplina” (LEDFORD, 2015, p. 309). Esse aspecto pode ser percebido no decorrer das seguintes falas:

“ O paradigma muito grande de que interdisciplinaridade é falar um pouquinho de cada disciplina. (S1)

“ PI consiste na relação de uma disciplina com a outra e como pode ser aplicado para o aluno no dia a dia (S2).

“ A proposta é de mostrar para o aluno que, quando ele consegue juntar vários conhecimentos para aplicação, ele traz um resultado melhor, uma sinergia. Eu vejo essa sinergia aplicada a uma atividade prática. (S2)

“ O PI tem que ser baseado em temáticas e fazer com que diferentes conteúdos resolvam uma situação problema [...] pois os problemas não se resolvem só numa área do conhecimento. (S5)

“ Não existe nenhuma ciência que é a dona da razão [...] O aluno vai desenvolver alguma situação para resolução de problema. (S6)

“ Acontece quando várias disciplinas conversam ou se conectam para dar solução ou para dar um resultado. (S7)

Algumas falas demonstram um entendimento mais transdisciplinar, que, conforme Japiassu (2006, p. 39), é mais livre para atravessar as disciplinas:

“ Interdisciplinaridade perpassa tanto por conhecimento específico dentro das disciplinas quanto pode navegar por conhecimentos em outras áreas. (S5)

“ O que tem mais relevância é fazer com que os alunos vejam que as coisas têm conexão entre si, inclusive coisas que às vezes o aluno não vê. (S3)

Dessa forma, percebe-se que, em relação aos conceitos e objetivos do Projeto Interdisciplinar, existe uma visão dos entrevistados sobre a importância da integração entre conteúdos – ainda que seu discurso esteja preso ao conceito de disciplina proposto por Montuori (2005) – para a solução de problemas. Eles também percebem a relevância dessa atitude integrada para a formação dos alunos.

Logo, de acordo com a literatura consultada, atuar de maneira independente para a resolução de uma questão/problema sem que haja qualquer transferência de conceitos ou métodos é uma forma limitada de trabalhar de forma interdisciplinar (SCHWANINGER; ULLI-BEER; KAUFMANN-HAYOS, 2008, p. 218).

4.2 Categoria 2: Estratégias e metodologias

Algumas narrativas apontaram o quanto as metodologias usualmente adotadas se distanciam daquela necessária para promover a interdisciplinaridade:

“As metodologias, a que ainda estamos amarrados, elas não promovem de forma tão significativa a questão da interdisciplinaridade. (S6)

Numa tentativa de ressaltar a importância da metodologia adotada pela instituição, o Sujeito 8 comentou como vem se realizando o projeto interdisciplinar na instituição:

“A instituição estabeleceu uma disciplina em cada período dos seus cursos superiores como obrigatória, denominadas de PI – Projeto interdisciplinar. Cada período tem uma proposta diferente para desenvolver determinada competência no aluno. Atuei tanto na graduação quanto na graduação tecnológica. As disciplinas de PI propõem parte presencial em sala de aula ou em outro ambiente e parte *on line*. Uma trilha *on line* disponível no sistema. Cada período tem uma proposta diferente para desenvolver determinada competência no aluno. (S8)

O mesmo sujeito explica como a equipe de docentes é escolhida, levando em consideração as habilidades consideradas necessárias para o papel de mediador:

“A equipe de professores é escolhida, ou deveria ser, de acordo com as habilidades consideradas necessárias para esse papel mais mediador do que de mestre. Eu vejo aqui o primeiro ponto de atenção que a meu ver não foi cumprido direito. [...] Os professores recebem treinamentos e oficinas específicas para sua preparação para a aplicação do projeto proposto. [...] A metodologia estava previamente definida, com poucas possibilidades de adaptação. Isso causava conforto para alguns e desconforto para outros. (S8)

Essa fala relaciona-se às observações de Bushfield (2005) ao descrever o programa interdisciplinar utilizado na Universidade do Arizona,

no qual o professor procede como facilitador, auxiliando o envolvimento de todos e direcionando e dando foco aos esforços do grupo.

Nesse sentido, fica clara a necessidade de envolvimento de todos os cursos, como menciona o Sujeito 4, ao expor que a disciplina de PI estabelece um elo entre as ações que integram o projeto pedagógico:

“Hoje tem um PI e todos os cursos são obrigados a passar por isso; então você tem, ao longo do semestre, cinco disciplinas sendo uma dessas disciplinas é a de PI. Ela vai ter um projeto que faz parte do projeto pedagógico do curso. (S4)

Como se pode inferir das narrativas desses profissionais, a estratégia utilizada insere o PI em todos os cursos em consonância com o projeto pedagógico do curso e em formato de disciplina, para viabilizar a interdisciplinaridade. Essa estratégia envolve tanto os alunos quanto os professores, reservando a cada personagem um papel e garantindo a ligação entre as ações que compõem o projeto pedagógico, a exemplo do apregoado por Bushfield (2005).

4.3 Categoria 3: Relevância

Ao buscar formas mais eficazes de educar e desenvolver habilidades, Hollister (1976, p. 49) utiliza o termo *Integrative Learning* (IL), definindo-o como uma oportunidade do tipo “*put it all together*”, quando são combinadas as aprendizagens didáticas e experienciais, gerando novas e mais efetivas habilidades de desempenho pessoal. A preocupação da interdisciplinaridade coincide com a da IL, tal como o autor expressa ao referir-se à sua relevância para a aprendizagem de modo geral. O Sujeito 3 menciona essa relevância do seguinte modo:

“O aluno pega disciplinas que ele tem que fazer obrigado e aí ele vê, não é que isso aqui tem a ver, me ajuda, faz sentido aquelas disciplinas que para ele anteriormente não faziam sentido estar na grade, de repente começam a fazer sentido. (S3)

A interdisciplinaridade, definida por Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005) e também por Pombo (2006), é apontada como um modo inovador na produção do conhecimento científico e fonte precursora do pensamento crítico. O comentário apresentado a seguir condiz com o ponto de vista desses autores:

“Eu acredito, acho funcional e extremamente positivo para a formação, porque gera um aluno crítico, com uma percepção de território e de cenários, seja ele econômico, político diferenciado. A parceria e o trabalho em rede tão falados nos dias de hoje, a formação interdisciplinar traz. (S5)

A pesquisa interdisciplinar é descrita por Klein e Newell (1997) como um modo de pesquisa realizada por grupos ou indivíduos que integra informações de duas ou mais disciplinas ou corpos de conhecimento especializado. Conforme os autores, essa integração é fundamental para promover a compreensão ou resolver problemas cujas soluções estão além do escopo de uma disciplina ou campo de prática de pesquisa. Esse pensamento pode ser observado nas falas dos Sujeitos 6 e 8:

“Acho muito louvável a aplicação prática. Nela os alunos interagem, trocam experiências, há divergências, há discórdias, mas favorece o comprometimento, favorece a união em muitos casos a gestão do planejamento dentro da gestão. Tudo isso os alunos passam a executar e tudo isso é muito interessante. (S6)

“A aplicação prática da integração de diferentes conhecimentos para desenvolver as competências dos alunos. Seria ideal para a formação do aluno, implicando no seu modo de interagir de forma ativa com situações práticas e cotidianas lançando mão de uma bagagem de conhecimentos e habilidades. (S8)

Pode-se concluir que as narrativas dos entrevistados coincidem com as citações feitas por autores especialistas sobre a interdisciplinaridade. É oportuno citar novamente Pombo (2006), que afirma que o importante é a integração de diferentes conhecimentos e tanto multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e IL buscam justamente isso.

4.4 Categoria 4: Problemas e dificuldades

Apesar da relevância da interdisciplinaridade e dos métodos adotados para implantá-la, problemas e dificuldades nesse processo foram apontados por todos os entrevistados. Um desses problemas refere-se às mudanças que têm sido realizadas nas grades curriculares e à falta de comunicação entre os professores, visando a organizar o trabalho.

“Hoje o processo está confuso em função das mudanças que eles estão fazendo nas grades, entrando EAD muito forte e disciplinas híbridas [...]. Ainda tem a falta de comunicação dos professores do módulo, do que é o projeto e do que cada um pode contribuir [...]. Fazemos reuniões no começo do semestre, o que eu acho pouco, eu acho muito pouco, e, lógico, tudo depende da disponibilidade dos professores, nem todos têm a disponibilidade daquele horário para conversar. Um dá o primeiro horário outro dá o segundo, um está em um *campus* outro está em outro. A gente tenta reunir ou conversar via WhatsApp, mas até então não existe nada de concreto para poder mudar essa situação. Tem professor que ajuda muito, tem professor que não contribui absolutamente com nada. (S2)

“Existe uma reunião que é quase que proforma, pois o projeto já está bem desenhado; entra professor, sai professor e não muda o produto. O problema é que ele integra de fato pouco. Ele integra quase que

na força física [...]. Você pega um professor que vem e define o negócio e pronto é assim, não discute muito, outro professor discorda ou concorda em alguns casos fica cada um puxando a corda para o seu lado e o negócio não andando como poderia andar. (S3)

“Nem sempre os professores, que estão em um semestre, têm a clareza do projeto no início do semestre. Falta a conversa entre as disciplinas para que possam alinhar melhor a conversa do que vai ser feito, e no final um resultado mais interessante. (S4)

Huber e Hutchings (2004) sugerem que a interdisciplinaridade ocorre no intuito de compartilhar o que aprendem, desenvolver novas ideias e aprender com os projetos de cada um. Essas autoras sugerem que sejam formados grupos de educadores que trabalhem com objetivos semelhantes e que possam contribuir para a construção e divulgação de conhecimento, promovendo a aprendizagem integrativa nas instituições de ensino superior. As autoras apontam a importância da atuação dos docentes, que, segundo a narrativa do Sujeito 5, ainda deixa a desejar e é vista como problema ainda não resolvido.

“Eu não vejo muito uma preparação do professor, do aluno para aceitar a ideia. Eu acho a ideia válida, mas, quando fica muito pasteurizado e você não dá margem para a criatividade, perde-se um pouco desse contexto interdisciplinar. Nós temos uma instituição hoje que abrange realidades muito diferentes, de Estado, são territórios distintos, culturas distintas, você pode querer chegar no mesmo resultado, mas o processo tem que ser diferente. (S5)

“A amarração de ideias. Do registro de um processo academicamente falando, seguindo normas da ABNT como no mundo acadêmico no mundo inteiro. (S6)

O envolvimento dos alunos é apontado por alguns entrevistados como outra dificuldade da aplicação de uma metodologia interdisciplinar:

“Embora os alunos tenham duas horas livres por semana para se articularem dentro da faculdade, porque nesses projetos você tem num dia quatro horas aulas, metade das aulas você fica com o professor para ele poder trabalhar o grupo. A gente sabe que na prática o aluno vai para casa, às vezes por de falta de maturidade no aluno para desenvolver isso de fato. (S4)

“Alguns alunos querem e esperam o modelo tradicional, e esse tipo de projeto incomoda porque os faz se movimentarem e se comprometem. Por parte dos professores, eles são pouco preparados para lidar com esse tipo de projeto e falta conexão entre os professores das disciplinas envolvidas. Falta apoio da instituição para os desdobramentos de projetos: novas parcerias, viabilidade de materiais, transporte etc. [...] O sistema *on line* falha muito; acesso, prazos, atividades indisponíveis; acaba havendo uma perda de controle dos projetos. (S8)

A título de conclusão, verifica-se a falta de comprometimento de alguns dos agentes envolvidos, e, conforme descrito por [Ferren e Anderson \(2016, p. 38\)](#), para que isso se resolva é necessária uma cultura de pesquisa que aborde questões importantes e desafiantes para os alunos. Os autores advertem ainda que mais importante do que o conteúdo, a estrutura ou o método de ensino, as IES devem fornecer as ferramentas, a inspiração e o espaço de apoio para que os alunos possam desenvolver as capacidades necessárias para atuar com responsabilidade em um mundo complexo e interconectado.

5. Considerações finais

A fundamentação teórica deste trabalho apresenta a necessidade e a evolução da forma como o meio acadêmico trabalha as conexões e o diálogo entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento para lidar com os problemas do mundo da vida. De acordo com a visão dos entrevistados, percebe-se que existe, por parte da instituição, dos coordenadores e docentes, uma preocupação em promover uma melhor eficácia da prática pedagógica. Dessa forma, busca-se incrementar a formação e desenvolver as habilidades e competências de seus alunos por meio de aplicações práticas do conhecimento aprendido em sala, promovendo a conexão entre diferentes disciplinas. Acredita-se que dessa forma seja possível despertar a percepção dos discentes de que os problemas do mundo são complexos e não se encontram dentro de uma única disciplina.

Foram realizadas entrevistas com coordenadores e docentes envolvidos há no mínimo cinco anos com projetos interdisciplinares dentro da instituição estudada. A partir da literatura levantada e da análise dessas entrevistas, foi possível concluir que esses coordenadores e docentes têm a consciência e a intenção de promover um diálogo entre as disciplinas, mas o fazem por meio de uma metodologia multidisciplinar, pretensiosamente interdisciplinar, ainda presa aos conceitos de disciplinas dentro de uma grade curricular. Ressalte-se que a própria atividade de Projeto Interdisciplinar é uma disciplina na grade, sob a responsabilidade de um único professor, e não uma atividade integradora de disciplinas.

Esse cenário vai ao encontro daquele descrito por [Fazenda \(2008, p. 26\)](#), no qual o senso comum leva muitos professores a realizarem projetos multidisciplinares na ilusão de estarem buscando a interdisciplinaridade. Verificou-se que a organização estudada adota uma disciplina denominada “Projeto Interdisciplinar”, colocando como um de seus recursos de competitividade a interdisciplinaridade, mas nem todos aqueles que lidam com esse método têm conhecimento adequado sobre o significado do termo.

Cabe ressaltar que, de acordo com [Klein \(2005; 2013\)](#), mesmo em um modelo multidisciplinar de projeto, os alunos apresentam efetivo aumento da amplitude do conhecimento, pois são

promovidas as conexões entre disciplinas. Entretanto, a análise explícita de perspectivas disciplinares e a síntese entre disciplinas geralmente fica faltando.

As IES vêm tentando superar o desajuste entre a produção de conhecimento na academia e a crescente demanda de sua utilização para resolver problemas da sociedade. Abordar as demandas de conhecimento da sociedade a partir da concepção de processos de pesquisa de forma inter e transdisciplinar tem várias implicações importantes.

Nesse cenário, torna-se necessário transgredir fronteiras entre diferentes culturas acadêmicas, como, por exemplo, entre as ciências humanas e as ciências naturais. Os pesquisadores devem estar preparados para entrar em campos problemáticos, envolvendo-se em aprendizagem mútua com as pessoas no mundo da vida. Ao fazê-lo, os padrões disciplinares de produção do conhecimento são sacrificados ([LYALL et al., 2015](#))

Durante a revisão de literatura realizada para esta pesquisa, identificou-se o termo *Integrative Learning* (IL) como uma inovação estratégica de metodologia de ensino mais abrangente que a interdisciplinaridade. O termo é definido por [Klein \(2005\)](#) como um termo guarda-chuva para estruturas, estratégias e atividades que envolvem diversos níveis escolares, como o ensino médio e a faculdade, a educação geral e os níveis básicos, introdutórios e avançados, experiências dentro e fora da sala de aula, teoria e prática, e disciplinas e *campi*.

Segundo [Klein \(2005\)](#) e [Lardner e Malnarich \(2009\)](#), interdisciplinaridade é um subconjunto da IL que promove conexões entre disciplinas e campos de conhecimento, podendo ainda integrar métodos acadêmicos de investigação com experiências pessoais. A proposta da IL pode proporcionar aos alunos oportunidades por meio das quais eles consigam refletir sobre as suas experiências e sobre os grandes problemas da sociedade e do mundo no qual estão inseridos.

Na instituição pesquisada, a prática da multidisciplinaridade está sendo entendida como interdisciplinaridade. Considerando-se que a interdisciplinaridade e a IL são metodologias mais abrangentes que a multidisciplinaridade, sugere-se a realização de novas pesquisas em outras instituições no intuito de averiguar qual metodologia está sendo adotada na prática, bem como a realização de testes empíricos da interdisciplinaridade e da *Integrative Learning*.

Notas

- ¹ – Tradução livre, do autor, do texto original: “*Interdisciplinary Research is a mode of research by teams or individuals that integrates information, data, techniques, tools, perspectives, concepts and/or theories from two or more disciplines or bodies of specialized knowledge to advance fundamental understanding or to solve problems whose solutions are beyond the scope of a discipline or field of research practice.*” (PORTER; ROESSNER; HEBERGER, 2008; ALDRICH, 2014).
- ² – Tradução livre, do autor, do texto original: “*Interdisciplinary studies may be defined as a process of answering a question, solving a problem or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession. IDS draws on disciplinary perspectives and integrates their insights through construction of more comprehensive perspective.*” (KLEIN; NEWELL, 1997).

Referências

- ALDRICH, J. H. (Org.). **Interdisciplinarity: its role in a discipline-based academy**. [S.l.]: Oxford University Press, 2014.
- ALMEIDA FILHO, N. DE. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 2, p. 5–20, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231997000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- ALVARENGA, A. T. DE; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. DE S. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- BERTUCCI, J. L. DE O. Ambiente, estratégias, estruturas e recursos: as PUCs em busca de efetividade. **Revista Economia & Gestão**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/economiaegestao/article/view/125/116>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BOIX MANSILLA, V.; DURAISINGH, E. D. Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework Proposed. **The Journal of Higher Education**, v. 78, n. 2, p. 215-237, 2007. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/journal_of_higher_education/v078/78.2boix_mansilla.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BRASIL. 9394. . LEI No 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dez. 1996.
- BREWER, G. D. The challenges of interdisciplinarity. **Policy sciences**, v. 32, n. 4, p. 327-337, 1999. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/index/r05l67126511h613.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2017.
- BRITO, E. P. Z.; DE LUCA, M. M. M.; TEIXEIRA, A. J. C. **Documento de área – Administração, Ciências Contábeis e Turismo**: Relatório Técnico. [S.l.]: CAPES-MEC, 2013.
- BUSHFIELD, S. Field clusters online. **Journal of Technology in Human Services**, v. 23, n. 3-4, p. 215-227, 2005. Disponível em: <<http://www.haworthpress.com/web/JTHS>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- DE MARCO, R. A.; FIATES, G. G. S. O processo de formação de estratégias em instituições de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 9, n. 1, p. 211, 13 abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n1p211>>. Acesso em: 2 jul. 2017.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- DESHIELDS, O. W.; KARA, A.; KAYNAK, E. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 2, p. 128-139, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/09513540510582426>>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- ESTEVES, P. C. L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina**. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90143>>. Acesso em: 1 de fev. 2018.
- FALJONI-ALARIO, A.; FORTES-DIAS, C. L.; WINTER, E. **Documento de Área Interdisciplinar: Relatório Técnico**. Brasil: CAPES-MEC, 2016.
- FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. DE S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/viewFile/173/147>>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREN, A. S.; ANDERSON, C. B. Integrative Learning: Making Liberal Education Purposeful, Personal, and Practical: Integrative Learning. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2016, n. 145, p. 33-40, mar. 2016.
- GASSET, J. O. Y. **La rebelión de las masas**. Madrid: Revista de Occidente, 1929.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDING, C. Integrating the disciplines: successful interdisciplinary subjects. Parkville, Vic: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, 2009.
- GRAFF, H. J. Undisciplining Knowledge: Interdisciplinarity in the Twentieth Century. Edição: Reprint ed. Place of publication not identified: Johns Hopkins University Press, 2017.
- HADORN, G. H.; BIBER-KLEMM, S.; GRASSENBACHER-MANSUY, W. The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research. In: HIRSCH HADORN, G. (Org.). **Handbook of Transdisciplinarity research**. Zurich Switzerland: Springer, 2008.
- HOLLISTER, W. G. The faculty-fellow consultation firm: An integrative learning experience. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, v. 4, n. 1, p. 49-53, 1976. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02253274>> Acesso em: 25 jul. 2017
- HUBER, M. T.; HUTCHINGS, P. **Integrative Learning mapping the terrain**. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities,

- 2004.
- INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- JANTSCH, E. **Technological forecasting in perspective**. [S.l.]: Citeseer, 1967.
- JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.
- KLEIN, J.T. Communication and collaboration in interdisciplinary research. *Enhancing Communication & Collaboration in Crossdisciplinary Research*, edited by M. O'Rourke, S. Crowley, SD Eigenbrode, and JD Wulforst, p. 11-30, 2013. Disponível em: <<https://msu.edu/~orourke51/800-Phil/Handouts/Readings/ID/02-Oroure.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2017.
- KLEIN, J.T. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. **Peer Review**, v. 7, n. 4, p. 8-11, 2005. Disponível em: <<https://www.juniata.edu/academics/departments/integrated-media-arts/media/integrative-learning-and-interdisciplinary.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017
- KLEIN, J. T. **Mapping interdisciplinary studies**. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 1999. Disponível em: <<http://books.google.com/books?id=KW0SAQAAMAAJ>>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- KLEIN, J. T. Prospects for transdisciplinarity. **Futures**, v. 36, n. 4, p. 515-526, maio 2004. Disponível em: <http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetilis%20seminarid_2009%20s%C3%BCgis/3_seminar_IDENTITET_24.11.2009/Prospects_of_transdisciplinarity_2004.pdf>. Acesso em 27 jul. 2017.
- KLEIN, J.T.; NEWELL, W. H. Advancing interdisciplinary Studies. In: GAFF, J. G.; RATCLIFF, J. L. (Org.). **Handbook of the undergraduate curriculum: a comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
- LARDNER, E.; MALNARICH, G. When faculty assess integrative learning. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 41, n. 5, p. 29-35, 2009. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.41.5.28-37?journalCode=vchn20>>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- LEDFORD, H. Team science. **Nature**, v. 525, n. 7569, p. 308, 2015. Disponível em: <<https://www.nature.com/nature/volumes/525/issues/7569>>. Acesso em 24 abr. 2017.
- LYALL, C. et al. **Interdisciplinary provision in higher education**. York: York: Higher Education Academy, 2015. Disponível em: <http://www.heacademy.ac.uk/system/files/interdisciplinary_provision_in_he.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- MANSILLA, V. B. Integrative learning setting. **Peer Review**, v. 10, n. 4, 2008. Disponível em: <<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/integrative-learning-setting-stage-pedagogy-contemporary>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- MATTOS, M. C.; DUDLEY, P. Uma introdução à tectologia de Bogdanov: Reflexões para a transdisciplinaridade? **PRISMA. COM**, n. 18, 2012. Disponível em: <<https://pentaho.letras.up.pt/ojs/index.php/prisma-com/article/view/1954>>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- MONTUORI, A. Gregory Bateson and the promise of transdisciplinarity. **Cybernetics & Human Knowing**, v. 12, n. 1-2, p. 147-158, 2005. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/af57/4ea4faa818c61c8db8a1fe7a4ed61987845c.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2010.
- PIRES, M. F. DE C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, p. 173-182, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30363/S1414-32831998000100010.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em 5 fev. 2018.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- PORTER, A. L.; ROESSNER, D. J.; HEBERGER, A. E. How interdisciplinary is a given body of research? **Research Evaluation**, v. 17, n. 4, p. 273-282, 1 dez. 2008. Disponível em: <<https://academic.oup.com/rev/article/17/4/273/1556668>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- RAYNAUD, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In: PHILIPPI, J. (Org.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri: Manole, 2011.
- SCHMIDT, J. C. Towards a philosophy of interdisciplinarity: An attempt to provide a classification and clarification. **Poesis & Praxis**, v. 5, n. 1, p. 53-69, fev. 2008. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/SCHTAP-9>>. Acesso em: 5 de mar. 2018.
- SCHWANINGER, M.; ULLI-BEER, S.; KAUFMANN-HAYOS, R. Policy Analysis and Design in Local Public Management: A System Dynamics Approach. In: HADORN. **Handbook of transdisciplinary research**. Dordrecht ; London: Springer, 2008.
- SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. **Terceiro Incluído**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14390>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.
- SORENSEN, V. Citizenship, media and the technology. In: PENA, S. D. J. (Org.). **Themes in Transdisciplinary Research**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TRINDADE, D. F. Ciência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**. [S.l.]: Atlas, 2006.

A imagem organizacional de uma instituição pública federal de ensino sob a perspectiva dos estudantes

The organizational image of a federal public education institution from the students' perspective

Aridelmo Teixeira* Rosangela Salvador Biral dos Santos**

Informações do artigo

Recebido em: 26/03/2018

Aprovado em: 09/08/2018

Palavras-chave:

Imagem organizacional.
Instituição pública de ensino.
Níveis educacionais.

Keywords:

Organizational Image.
Public Education Institution.
Educational Levels.

Autores

* Doutor em Controladoria e Contabilidade pela USP
aridelmo@fucape.br

** Mestre em Administração pela Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças
birals@gmail.com

Como citar este artigo:

TEIXEIRA, Aridelmo; SANTOS, Rosangela Salvador Biral dos. A imagem organizacional de uma instituição pública federal de ensino sob a perspectiva dos estudantes. *Competência*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

A imagem organizacional de uma instituição de ensino pode ser única para os alunos de cada segmento educacional atendido, por isso este estudo teve como objetivo comparar os atributos que influenciam a imagem organizacional percebida dos alunos do ensino técnico de nível médio e do ensino superior de uma mesma instituição de ensino. Identificar se cada um dos públicos atendidos percebem a imagem da escola por atributos iguais ou diferentes possibilita à gestão da organização melhorar sua atuação no mercado, especialmente na captação e na manutenção de novos alunos. Após a revisão da literatura, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, quantitativa, de corte transversal junto a uma amostra de alunos dos cursos do ensino técnico de nível médio e dos cursos do ensino superior do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Para atender ao problema e ao objetivo proposto, utilizou-se um questionário fechado, com base nos atributos cognitivos, funcionais e afetivos formadores da imagem de instituições de ensino, discutidos na literatura. Os resultados mostraram que a imagem organizacional observada por cada segmento de aluno é influenciada em partes pelos mesmos atributos afetivos, mas por diferentes atributos cognitivos e/ou funcionais.

Abstract

The organizational image of an Education Institution may not be the same for each of the students in each educational segment served, so this study aimed to compare the attributes that influence the organizational image perceived by students of technical education of high school and higher education at the same Education Institution. Identifying how each of the target public served perceives the school image, whether the attributes are the same or different, enables the organization's management to improve its performance in the market, especially in attracting and maintaining new students. After reviewing the literature, a descriptive research was developed, It is quantitative, cross-sectional, along with a sample of students of technical education of high school courses and higher education courses at the Federal Institute of Espirito Santo (IFES). To meet the proposed objective, a closed questionnaire was used, based on cognitive, functional and affective attributes discussed in the literature. These attributes are responsible for developing the image of Education Institutions. The results of this study showed that the organizational image observed by each student segment is influenced partly by the same affective attributes, but by different cognitive and functional attributes.

1. Introdução

As constantes mudanças ambientais – envolvendo inovações tecnológicas, acirramento da concorrência, qualidade de produtos e serviços, mudança de comportamento do consumidor, dentre outros vários fatores – fazem com que as organizações, independentemente da área de atuação, tenham de, constantemente, repensar seus objetivos, metas e processos, para continuar sobrevivendo no mercado (NEVES; RAMOS, 2002).

Nesse cenário, altamente mutável e dinâmico, também se encontram as instituições de ensino, que passaram a estabelecer uma gestão baseada em estratégias que possibilitem melhores resultados. Gestores escolares, há tempos, iniciaram uma discussão sobre como atuar melhor junto ao seu público-alvo, e uma importante ferramenta estratégica disponível encontrada foi a imagem organizacional (NEVES; RAMOS, 2002; RODRIGUES, 2012; SINANOVIC; PESTEK; 2014).

Para que uma organização estabeleça uma imagem forte e positiva, é preciso conhecer de fato quais são os atributos que influenciam a imagem organizacional percebida pelos clientes, tendo em vista que a literatura aponta a imagem organizacional como fruto do conjunto das percepções, sentimentos e impressões de uma pessoa, ou um grupo delas, acerca do comportamento da organização (PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002; SINANOVIC; PESTEK, 2014; SUNG; YANG, 2008; TUBILLEJAS; CUADRADO; FRASQUET, 2009). Isso ocorre ainda que os indivíduos tendam a desenvolver a imagem de uma organização com base em diversos atributos, dentre eles a qualidade dos produtos e/ou serviços ofertados, a estrutura, o preço e a atuação responsável e estratégica no mercado (MONKEN et al., 2015; MORAES, et al., 2014; RUÃO, 2005).

Uma vez que a imagem organizacional é percebida por diferentes atributos, e de maneira única, pelos indivíduos ou por um grupo deles, é razoável considerar que uma única instituição possa ter várias imagens organizacionais, sob o prisma de seus vários observadores: empregados, fornecedores, *stakeholders*, clientes e, até mesmo, segmentos diferentes de clientes (GIL; GUTIÉRREZ; PÉREZ, 2009; RODRIGUES, 2012). Dessa forma, uma instituição de ensino, por exemplo, pode ter entre seus alunos diferentes imagens organizacionais, se considerada uma segmentação deles por nível do curso frequentado, fase escolar, classes econômicas diferentes, entre outros segmentos que podem ser construídos no conjunto (GIL; GUTIÉRREZ; PÉREZ, 2009; WILKINS; HUISMAN, 2013).

Por isso, neste estudo procurou-se segmentar o conjunto de alunos de uma instituição de ensino e responder à seguinte questão: existe diferença nos atributos que influenciam a imagem organizacional percebida pelos alunos do ensino técnico de nível médio e pelos alunos do ensino superior de uma mesma instituição de ensino?

Estudos anteriores também examinaram a questão da imagem das instituições de ensino relacionando-a à qualidade de ensino (NEVES; RAMOS, 2002), à satisfação percebida (DORNELAS et al., 2009; PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002), à reputação da Instituição de Ensino Superior – IES (SUNG; YANG, 2008; VALERIO; PIZZINATTO, 2004), à associação ao planejamento estratégico (GALVÃO, 2004), à compreensão dos antecedentes e consequentes da imagem da marca das IES (HOSSEINI; NAHAD, 2012) e, de maneira direta ou indireta, à identificação da imagem global das instituições (DUARTE; ALVES; RAPOSO, 2010; NAGHI; TIPLEA, 2012; PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002; RODRIGUES, 2012), sempre sob a perspectiva do elemento aluno, sem segmentação.

Para a proposta deste estudo, entende-se que ser necessário comparar os atributos que influenciam na imagem organizacional percebida pelos diferentes segmentos de alunos e a possibilidade de identificar a imagem organizacional que cada um apresenta, e se essas são semelhantes, diferentes ou idênticas entre si (RODRIGUES, 2012), contribuindo com a geração de informações à gestão, que poderá atuar com maior eficácia na captação e manutenção de alunos, e ainda explorar esses atributos nas estratégias de *marketing* a serem desenvolvidas.

Para tanto, foi conduzida uma pesquisa quantitativa com base num questionário e numa escala já validados por Palacio, Meneses e Pérez (2002) com os alunos dos cursos técnico/médio e do ensino superior, matriculados nas séries (anos/semestre) ingressantes e concluintes dos anos de 2015 e 2016, do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (IFES).

2. Referencial teórico

2.1 A imagem organizacional

O conceito de imagem organizacional tem sido alvo de muitas discussões e de falta de convergência entre as opiniões dos autores. A maior parte das definições propostas se concentra em destacar a imagem como um conjunto de representações das crenças, atitudes, impressões e/ou atributos percebidos e mantidos na mente de um indivíduo ou um grupo deles, os quais podem ser internos ou externos à empresa (MILAN; DE TONI; BARAZETTI, 2005; MARIC; PAVLIN; FERJAN, 2010; MONKEN et al., 2015; SUNG; YANG, 2008; SOUZA; LARA, 2011).

Nguyen e LeBlanc (2001) descrevem que a imagem organizacional é o resultado de um processo agregado, através do qual o público compara e contrasta os vários atributos das organizações.

Em relação aos atributos, Sung e Yang (2008) evidenciam que não é fácil identificar todos eles ou as combinações possíveis para a constituição da imagem da organização, tendo em vista que pessoas diferentes combinam elementos diferentes, levando membros de uma mesma organização a terem diferentes percepções da sua imagem.

Atributos podem ser definidos como aspectos tangíveis e intangíveis dos produtos, dos serviços ou da empresa como um todo, transmitidos por ela, via processos formais ou informais de comunicação, aos indivíduos internos e externos da organização, os quais os interpretam e utilizam para a construção da imagem organizacional em suas mentes (MILAN; DE TONI; BARAZETTI, 2005; RUÃO, 2005, SINANOVIC; PESTEK, 2014).

Independentemente da ação ou da omissão da empresa a respeito da construção da imagem organizacional, essa se constituirá na mente das pessoas, principalmente dos clientes, os quais normalmente são os grandes emissores de opinião da atuação de mercado de uma empresa (FAVEIRO, 2003; GRZESZCZESZYN; VIEIRA, 2012; SINANOVI; PESTEK, 2014).

Dessa forma, é interessante que a gestão da organização, quando possível, procure contribuir para a formação da sua imagem organizacional, ou seja, que ela tenha um planejamento de ações voltadas para a gestão da sua imagem, na tentativa de que os clientes, funcionários, concorrentes e demais públicos possam captar informações capazes de contribuir para a formação de uma imagem organizacional positiva, forte e favorável ao posicionamento de mercado que ela deseja (CARRILLO-DURÁN; NUÑO-MORAL, 2010; IQBAL; RASLI; HASSAN, 2012; VALERIO; PIZZINATTO, 2008).

Uma vez que existam divergências na definição do conceito e dos aspectos que formam a imagem organizacional, vale ressaltar que uma organização pode não ter uma única imagem, mas várias, principalmente porque em diferentes públicos, e até dentro de um mesmo segmento, os indivíduos podem produzir imagens distintas de uma mesma instituição, inclusive contraditórias entre si (GIL; GUTIERREZ; PÉREZ, 2009; RODRIGUES, 2012; STERN; ZINKHAN; JAJU, 2001).

2.1.1 A imagem organizacional das instituições de ensino

A imagem organizacional das instituições de ensino é ligada à percepção dos indivíduos aos aspectos relacionados com a educação em si e com questões centrais dos serviços educacionais, como, por exemplo, a infraestrutura e a vida acadêmica (DUARTE; ALVES; RAPOSO, 2010; BERGAMO et al., 2012).

A busca para compreender a formação da imagem das instituições de ensino gerou uma série de estudos, especulando quais seriam os atributos responsáveis pela construção de tal imagem (DUARTE; ALVES; RAPOSO, 2010; IQBAL; RASLI; HASSAN, 2012, MARIC; PAVLIN; FERJAN, 2010; NAGHI; TIPLEA, 2012; PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002; RODRIGUES, 2012; SUNG; YANG, 2008).

Os resultados mostraram que a imagem de uma instituição de ensino, quando caracterizada por seus clientes (alunos), é construída principalmente a partir dos seguintes atributos: reputação acadêmica, aparência do *campus*, distância em relação à casa do aluno, preparação para a vida acadêmica e profissional (RODRIGUES, 2012).

Iqbal, Rasli e Hassan (2012) constataram que a imagem é um fator determinante na decisão de seleção da instituição de ensino, estando ela estruturada por quatro fatores-chave: qualidade, prestígio, aceitação e incentivos financeiros, nessa ordem de valor, na questão da formação da imagem.

Duarte, Alves e Raposo (2010) realizaram uma pesquisa cujos dados coletados dos alunos ingressantes foram relacionados com atributos e fonte da imagem, existentes na literatura.

O modelo de formação da imagem proposto pelos autores mostrou que a imagem da instituição de ensino era formada por um conjunto de atributos de dimensão cognitiva, sendo eles: o reconhecimento acadêmico, a comunicação efetuada pelo estabelecimento de ensino, a opinião da família e amigos sobre a instituição e a relação com a oportunidade de emprego.

Palacio, Meneses e Pérez (2002) desenvolveram um estudo empírico com o objetivo de explicar o processo de formação da imagem por meio dos seus diferentes componentes, nas dimensões cognitivas e afetivas e, em seguida, analisar a relação imagem-satisfação dos alunos.

Os autores concluíram que, na dimensão cognitiva (atributos cognitivos e funcionais), alguns atributos tiveram maior significância positiva como formadores da imagem da instituição de ensino, entre eles: o fato de estar longe ou próximo aos estudantes, a orientação dos alunos para o mercado, a reputação e o prestígio da instituição, a questão da lotação e cursos ofertados, o custo, a relação prática e teórica, a facilidade ou não de entrada, o fato de ser popular ou elitista e a idade da universidade (PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002).

Na dimensão afetiva, a pesquisa revelou que no universo dos atributos de percepção entre agradável ou desagradável, chato ou estimulante, estressante ou relaxante, triste ou alegre – apenas o penúltimo não apresentou relação com a formação da imagem da instituição (PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002).

Após as análises realizadas, os autores observaram que os atributos de dimensão cognitiva da imagem eram significativamente influenciados pelos de dimensão afetiva, e que a formação da imagem global da universidade era mais influenciada por atributos afetivos do que funcionais ou cognitivos.

3. Metodologia

Para atender ao problema e ao objetivo proposto neste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, de caráter quantitativo, que utilizou um questionário estruturado e adaptado de [Palacio, Meneses e Pérez \(2002\)](#).

Para tanto, foi realizado um corte transversal simples, tendo em vista que os dados quantitativos foram coletados durante os meses de novembro e dezembro de 2015 e de março a maio de 2016, podendo ser classificados como primários, pois foram coletados especificamente para concluir esta pesquisa ([HAIR JR et al., 2005](#), [MALHOTRA, 2006](#)).

A pesquisa foi aplicada a uma amostra com 956 alunos dos cursos técnicos de educação nível médio e 452 alunos do ensino superior de sete *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), localizados em diferentes regiões do Estado do Espírito Santo.

Optou-se pelas características modalidade/nível de ensino e fase escolar do aluno, por considerar que elas caracterizam-no como clientes com experiências diferentes na escola, o que pode afetar a formação da imagem organizacional percebida por eles ([ARPAN; RANEY; ZIVNUSKA, 2003](#)).

Os dados quantitativos da pesquisa foram coletados pelo questionário disponibilizado impresso e eletronicamente pela ferramenta GoogleDocs®, estruturado e não disfarçado, podendo o estudante optar por uma das modalidades para preenchimento. A administração da aplicação foi de responsabilidade do pesquisador ([HAIR et al., 2005](#)). O preenchimento dos formulários ocorreu entre os dias 1º de novembro e 10 de dezembro de 2015, e 15 de março e 30 de maio de 2016.

Em seguida, os dados quantitativos foram tratados utilizando-se o software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 22, pelo qual se obteve:

- Frequência dos dados quantitativos referentes ao perfil dos participantes e o percentual de respondentes para as escalas utilizadas;
- Estatísticas descritivas (média e desvio-padrão);
- Regressão não linear pelo método Probit Ordinal (Ordered Probit Model), envolvendo a variável dependente (imagem organizacional) e as variáveis independentes (atributos cognitivos, funcionais e afetivos, média dos dados das fontes de informação e as variáveis de controle). O nível de confiança estabelecido foi de 95%.

4. Apresentação e análise dos dados

4.1 Caracterizações da amostra

Nesta primeira etapa, o objetivo foi conhecer a amostra dos estudantes respondentes. A Tabela 1, a seguir, apresenta um resumo das informações levantadas.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 1, observa-se que a maioria dos participantes é do gênero feminino (ensino técnico/médio = 50,40% e ensino superior = 54,40%) e que existem pelo menos duas faixas etárias predominantes para cada segmento (ensino técnico/médio = 93,50% entre 13 e 20 anos e ensino superior = 80,20% de 17 a 24 anos). Esses dados revelam que o perfil do aluno do IFES, atualmente, é composto por maioria do gênero feminino sendo uma população relativamente jovem.

Apesar da predominância dos respondentes matriculados em cursos técnico/médio estarem em Nova Venécia (28,00%) e Santa Teresa (25,80%), e no ensino superior em Colatina (32,10%), a pesquisa conseguiu atingir pelo menos três diferentes regionalidades onde existem a presença do Instituto, incluindo as escolas agrícolas (*campi* Alegre e Santa Teresa), aumentando a heterogeneidade dos dados.

Em relação à fase escolar, buscou-se abordar em cada *campus* o mesmo número de turmas ingressantes e concluintes, uma vez que era intenção observar o impacto dessa variável no resultado.

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

Variáveis		Ensino Técnico	Ensino Superior
		Fr(%)	Fr(%)
Gênero	Feminino	50,40	54,40
	Masculino	49,60	45,60
Faixa etária	Entre 13 e 16 anos	45,00	0,40
	Entre 17 e 20 anos	48,50	54,40
	Entre 21 e 24 anos	2,10	25,80
	Entre 25 e 28 anos	2,00	11,50
	Entre 29 e 32 anos	0,90	3,00
	Entre 33 e 36 anos	1,00	3,90
	Mais de 37 anos	0,50	1,00
Campus	Alegre	6,80	15,30
	Aracruz	6,40	17,30
	Cariacica	7,20	14,60
	Colatina	9,20	32,10
	Nova Venécia	28,00	4,20
	Santa Teresa	25,80	11,10
	Venda Nova do Imigrante	16,50	5,50
Fase escolar no curso	Ingressante em 2015	48,70	16,40
	Ingressante em 2016	10,60	58,00
	Concluinte em 2015	28,80	13,30
	Concluinte em 2016	11,90	12,40
Opção de ingresso	Processo seletivo ampla concorrência	67,30	57,70
	Processo seletivo, vagas afirmativas, escola pública e renda <i>per capita</i> menor ou igual a um salário mínimo	9,50	15,00
	Processo seletivo, vagas afirmativas, escola pública.	23,20	27,20

Fonte: Dados da pesquisa, dez. 2015 e mai. 2016.

Pela Tabela 1, nota-se que os ingressantes representaram um percentual maior dos participantes (ensino técnico/médio = 59,30% e ensino superior = 74,40%) em relação aos concluintes, os quais, no ensino médio, foram 40,70% e, no ensino superior, 27,70%.

Essa diferença entre ingressantes e concluintes pode estar relacionada a alguns fatores, como, por exemplo, a desistência e a evasão de alunos no decorrer do curso, e, especialmente no ensino superior, a inexistência de turmas concluintes, uma vez que os cursos foram recém-implantados.

4.2 Estatísticas descritivas

As Tabelas 2 e 3 mostram a percepção dos participantes quanto aos atributos que apresentaram nível de significância abaixo de 5% para a imagem organizacional percebida da Instituição em cada segmento de aluno pesquisado.

Nota-se que os atributos, de maneira geral, foram percebidos de forma positiva pelos estudantes de ambos os segmentos, uma vez que as médias acima de 5,0 indicavam para uma percepção positiva de cada atributo.

Tabela 2 – Atributos cognitivos e/ou funcionais relacionados a percepção da imagem da instituição significativos no método de regressão aplicado

Atributos cognitivos/funcionais	Ensino técnico/médio				Ensino superior			
	Média	Desvio Padrão	Aspecto Negativo (%)	Aspecto Positivo (%)	Média	Desvio Padrão	Aspecto Negativo (%)	Aspecto Positivo (%)
B16 Instalações do campus	5,684	1,313	6,100	81,500	5,511	1,5467	11,100	76,400
B17 Oferta de curso no campus	3,879	1,622	40,600	34,000	4,013	1,8478	39,800	39,400
B19 Processo seletivo	4,444	1,498	22,100	50,500	4,502	1,6481	23,500	50,600
B21 Qualificação dos professores	6,183	1,128	3,100	91,500	6,265	,9879	1,900	93,800
B25 Nível de exigência	5,845	1,339	6,300	85,000	5,896	1,2459	3,700	89,600
B26 Orientação e preocupação com o aluno	5,156	1,570	13,300	68,500	5,035	1,7425	17,100	67,000
B34 Prestígio da Instituição	5,894	1,377	5,300	82,700	6,159	1,1520	2,500	90,000

Fonte: Dados da pesquisa, dez. 2015 e mai. 2016.

Tabela 3 – Atributos afetivos relacionados a percepção da imagem da instituição significativos no método de regressão aplicado

Atributos Afetivos	Ensino técnico/médio				Ensino superior			
	Média	Desvio Padrão	Aspecto Negativo (%)	Aspecto Positivo (%)	Média	Desvio Padrão	Aspecto Negativo (%)	Aspecto Positivo (%)
C36 Atmosfera desagradável ou agradável	5,712	1,3827	6,500	81,200	6,137	1,0290	1,400	92,500
C37 Atmosfera chata ou estimulante	5,171	1,5106	12,700	70,700	5,429	1,3927	8,100	77,300
C38 Atmosfera estressante ou relaxante	3,783	1,8510	42,400	33,500	4,726	1,6298	18,900	57,100
C39 Atmosfera triste ou alegre	5,115	1,5577	12,800	67,000	5,595	1,3142	6,400	81,000

Fonte: Dados da pesquisa, dez. 2015 e mai. 2016.

4.3 Análise de regressão pelo método PROBIT ordenado

A fim de identificar os atributos que influenciam na imagem organizacional percebida pelos alunos do ensino técnico/médio e do ensino superior, foram realizadas regressões não lineares, utilizando-se o método probit ordenado – entre a variável dependente imagem organizacional, representada pela média dos dados das questões sobre a percepção da imagem organizacional (MIO) – e as variáveis independentes – atributos cognitivos e/ou funcionais, e os afetivos relacionados a formação da imagem das instituições de ensino –, além das variáveis de controle (idade, gênero, *campus*) e das variáveis *dummy* (fase escolar e opção de ingresso).

As Tabelas 7 e 8 apresentam a relação entre a variável dependente e as variáveis independentes que obtiveram nível de significância menor ou igual a 5%, para os dados referentes a 956 observações do ensino técnico/médio e 452 do ensino superior. Ambos os modelos apresentaram Prob > χ^2 igual a 0,000, ou seja, menor que 5%, validando o modelo.

Observa-se que, para os alunos dos cursos técnico/médio, os atributos cognitivos e/ou funcionais *instalações do campus*, *oferta de curso no campus*, *processo seletivo*, *qualificação de professores*, *orientação e preocupação da escola com o aluno* e *prestígio da instituição na sociedade*, e os atributos afetivos *atmosfera desagradável ou agradável*, *atmosfera chata ou estimulante*, *atmosfera estressante ou relaxante* e *atmosfera triste ou alegre*, os quais são relativos à percepção do aluno em relação à atmosfera encontrada na escola, são os atributos que influenciam a imagem organizacional percebida.

Tabela 4 – Relação da variável dependente “Mio (Média dos dados das questões sobre a percepção da Imagem Organizacional)” com as variáveis independentes – alunos do ensino técnico/médio

	Estimativa	Erro Padrão	Wald	df	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
[MIO = 1,000]	2,073	,475	19,057	1	,000	1,142	3,004
[MIO = 1,333]	2,288	,452	25,617	1	,000	1,402	3,174
[MIO = 1,667]	2,795	,420	44,378	1	,000	1,973	3,617
[MIO = 2,000]	3,366	,404	69,325	1	,000	2,574	4,159
[MIO = 2,333]	3,821	,400	91,098	1	,000	3,036	4,605
[MIO = 2,667]	4,175	,400	109,008	1	,000	3,391	4,959
[MIO = 3,000]	4,503	,401	126,260	1	,000	3,718	5,289
[MIO = 3,333]	4,798	,402	142,274	1	,000	4,010	5,586
[MIO = 3,667]	5,136	,404	161,249	1	,000	4,343	5,928
[MIO = 4,000]	5,485	,407	181,569	1	,000	4,687	6,283
[MIO = 4,333]	5,873	,410	204,947	1	,000	5,069	6,677
[MIO = 4,667]	6,263	,414	229,340	1	,000	5,452	7,073
[MIO = 5,000]	6,644	,417	254,057	1	,000	5,827	7,461
[MIO = 5,333]	7,122	,421	286,326	1	,000	6,297	7,947
[MIO = 5,667]	7,617	,425	321,067	1	,000	6,784	8,450
[MIO = 6,000]	8,218	,430	364,670	1	,000	7,374	9,061
[MIO = 6,333]	8,731	,435	402,575	1	,000	7,878	9,584
[MIO = 6,667]	9,238	,441	438,741	1	,000	8,373	10,102
Limite							
Idade	,032	,011	9,459	1	,002	,012	,053
Concluinte em 2015	-,196	,087	5,127	1	,024	-,366	-,026
MFINF	,195	,047	16,948	1	,000	,102	,287
Instalações do campus	,091	,032	8,051	1	,005	,028	,153
Oferta de curso no campus	,055	,023	5,865	1	,015	,011	,100
Processo seletivo	,062	,025	6,359	1	,012	,014	,111
Qualificação dos professores	,123	,037	11,152	1	,001	,051	,196
Localização							
Orientação e preocupação com o aluno	,114	,026	19,029	1	,000	,063	,166
Prestígio da Instituição na sociedade	,068	,032	4,447	1	,035	,005	,131
Atmosfera desagradável ou agradável	,144	,038	14,286	1	,000	,069	,218
Atmosfera chata ou estimulante	,191	,036	28,080	1	,000	,120	,262
Atmosfera estressante ou relaxante	,073	,023	9,744	1	,002	,027	,118
Atmosfera triste ou alegre	,072	,030	5,681	1	,017	,013	,132

Função de ligação: Probit

Variável dependente: MIO (Média dos dados das questões sobre a percepção da imagem organizacional).

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que a variável *idade* foi significativa, indicando que a percepção que os alunos têm dos atributos, e, consequentemente, a influência deles na imagem organizacional da Instituição, pode ser afetada por essa variável, assim como a variável *dummy fase escolar* também apresentou nível de significância menor que 5%, indicando que a percepção dos alunos *concluintes em 2015* impacta na imagem organizacional percebida.

A variável *média das fontes de informação* foi significativa, indicando que as mídias e formas de contatos pelos quais os estudantes recebem informação da Instituição podem estar impactando na imagem organizacional percebida por eles.

Tabela 5 – Relação da Variável Dependente “Mio (Média dos dados das questões sobre a percepção da Imagem Organizacional)” com as variáveis independentes – alunos do ensino superior

	Estimativa	Erro Padrão	Wald	df	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
[MIO = 2,0000000000000000]	4,999	,649	59,316	1	,000	3,727	6,272
[MIO = 2,3333333333333330]	5,424	,632	73,650	1	,000	4,185	6,662
[MIO = 2,6666666666666660]	5,666	,628	81,403	1	,000	4,435	6,897
[MIO = 3,3333333333333330]	5,787	,627	85,174	1	,000	4,558	7,016
[MIO = 3,6666666666666660]	6,324	,628	101,309	1	,000	5,093	7,556
[MIO = 4,0000000000000000]	6,637	,631	110,575	1	,000	5,400	7,875
[MIO = 4,3333333333333330]	7,029	,636	122,141	1	,000	5,782	8,275
[MIO = 4,6666666666666670]	7,447	,642	134,641	1	,000	6,189	8,704
[MIO = 5,0000000000000000]	7,936	,649	149,544	1	,000	6,664	9,207
[MIO = 5,3333333333333330]	8,417	,656	164,570	1	,000	7,131	9,703
[MIO = 5,6666666666666670]	8,858	,663	178,685	1	,000	7,559	10,157
[MIO = 6,0000000000000000]	9,585	,674	202,144	1	,000	8,264	10,906
[MIO = 6,3333333333333330]	10,361	,687	227,597	1	,000	9,015	11,707
[MIO = 6,6666666666666670]	10,775	,694	241,249	1	,000	9,415	12,134
Limite							
Concluinte em 2015	-,196	,087	5,127	1	,024	-,366	-,026
MFINF	,195	,047	16,948	1	,000	,102	,287
Instalações do campus	,091	,032	8,051	1	,005	,028	,153
Oferta de curso no campus	,055	,023	5,865	1	,015	,011	,100
Processo seletivo	,062	,025	6,359	1	,012	,014	,111
Qualificação dos professores	,123	,037	11,152	1	,001	,051	,196
Localização							
Orientação e preocupação com o aluno	,114	,026	19,029	1	,000	,063	,166
Prestígio da Instituição na sociedade	,068	,032	4,447	1	,035	,005	,131
Atmosfera desagradável ou agradável	,144	,038	14,286	1	,000	,069	,218
Atmosfera chata ou estimulante	,191	,036	28,080	1	,000	,120	,262
Atmosfera estressante ou relaxante	,073	,023	9,744	1	,002	,027	,118
Atmosfera triste ou alegre	,072	,030	5,681	1	,017	,013	,132

Função de ligação: Probit

Variável dependente: MIO (Média dos dados das questões sobre a percepção da imagem organizacional).

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 5, nota-se que, para os alunos do curso superior, a imagem organizacional é explicada pelos atributos cognitivos e/ou funcionais *processo seletivo, nível de exigência da instituição e prestígio da instituição na sociedade*, e pelos atributos afetivos *atmosfera desagradável ou agradável, atmosfera estressante ou relaxante e atmosfera triste ou alegre*, pois apresentaram níveis de significância menores que 0,05.

Para os alunos do ensino técnico/médio, as variáveis *idade, a variável dummy fase escolar e a média das fontes de informações (MFINF)* apresentaram nível de significância abaixo de 5%, ou seja, apresentam evidências estatísticas de que elas influenciam no resultado encontrado no modelo.

Analisando as regressões não lineares, foi possível detalhar quais atributos especificamente influenciam na imagem organizacional percebida pelos alunos do ensino técnico/médio e pelos do ensino superior, embora tenham sido classificados em cognitivos e/ou funcionais, e afetivos.

Dessa forma, atendeu-se à proposta de não compilar os atributos em conjunto ou fatores, como por exemplo, fatores acadêmicos ou fatores de comunicação, como observado em vários estudos (DUARTE; ALVES; RAPOSO, 2010; MARIC; PAVLIN; FERJAN, 2010).

Os atributos que demonstram influenciar na imagem organizacional percebida tanto pelos alunos do ensino técnico/médio (instalações do *campus*, oferta de curso no *campus*, processo seletivo, qualificação dos professores, orientação e preocupação com o aluno, prestígio da instituição na sociedade, atmosfera desagradável ou agradável, atmosfera chata ou estimulante, atmosfera estressante ou relaxante e atmosfera triste ou alegre) como dos alunos do ensino superior (processo seletivo, nível de exigência da instituição, prestígio da instituição na sociedade, atmosfera desagradável ou agradável, atmosfera estressante ou relaxante e atmosfera triste ou alegre) em grande parte, pela estatística descritiva, obtiveram médias acima de 5,0 e percentuais de respondentes relativamente maiores na soma das escalas 5, 6 e 7 (aspecto positivo do atributo), indicando que a imagem organizacional percebida pelos dois segmentos de estudantes é positiva e conseqüentemente favorável à Instituição.

O atributo *processo seletivo*, que obteve significância nas regressões realizadas, pela análise descritiva, foi observado com uma média de 4,444 entre os alunos do ensino médio/técnico e 4,502 entre os alunos dos cursos superiores, indicando que esse atributo não é percebido nem como fácil nem como difícil, conforme as opções de classificação que foram oferecidas aos pesquisados.

No entanto quando observado o índice de respondentes que classificaram o atributo nas escalas 5, 6 ou 7, ou seja, como pro-

cesso seletivo relativamente difícil, nota-se que eles estão acima de 50,00%, enquanto, para a posição contrária, ou seja, processo seletivo relativamente fácil, eles estão abaixo de 24,00%, indicando que a percepção para o atributo é positiva.

Contudo, pela regressão efetuada com os dados dos alunos do ensino superior, o processo seletivo apresentou estimativa negativa de -0,082, indicando que esse atributo reduz em 8,20% a probabilidade da imagem organizacional percebida por esses alunos ser influenciada por ele.

A pesquisa também revelou que existe uma gama maior de atributos influenciando a imagem organizacional percebida pelos alunos do ensino técnico/médio (treze atributos, dos quais seis são cognitivos ou funcionais e quatro afetivos) em relação aos estudantes do ensino superior (nove, dos quais três são cognitivos ou funcionais e três afetivos). É possível que essa diferença possa estar no nível de maturidade dos alunos, pois a *idade* e a *fase escolar* foram variáveis que impactaram nos resultados de ambas as regressões. A literatura respalda tal situação quando argumenta que uma pessoa ou um grupo delas percebem a imagem da organização sob diferentes atributos e sob óticas diferentes e, ainda, que elas tendem a mudar de opinião em relação aos mesmos atributos a partir da convivência com eles (GIL; GUTIERREZ; PÉREZ, 2009).

Analisando os dois conjuntos de atributos encontrados nas regressões, percebe-se que a imagem organizacional da Instituição é influenciada por aqueles que estão diretamente relacionados a garantir aos alunos uma formação de qualidade tanto na questão acadêmica quanto profissional, concordando dessa forma com a literatura (RODRIGUES; 2012; DUARTE; ALVES; RAPOSO, 2010).

Em relação especificamente aos atributos afetivos (atmosfera desagradável ou agradável, chata ou estimulante, estressante ou relaxante, triste ou alegre) o modelo revelou que 75% deles são percebidos pelos dois segmentos, destacando que os sentimentos dos alunos para com a atmosfera da Instituição são positivos.

A percepção desses atributos como positivos é favorável para a Instituição, pois, de acordo com Palacio, Meneses e Perez (2002), os atributos afetivos tendem a influenciar os atributos de dimensão cognitiva (cognitivos e funcionais), e, dessa forma, possivelmente os alunos, ao divulgarem a Instituição, poderão estar imbuídos de um espírito de positividade e opinarão com entusiasmo, o que favorece a imagem organizacional.

Após as análises realizadas e comparadas à literatura sobre imagem organizacional de instituições de ensino (CARRILLO-DURAN; NUÑO-MORAL, 2010; DORNELAS et al., 2009; DUARTE; ALVES; RAPOSO, 2010; IQBAL; RASLI; HASSAN, 2012; MARIC; PAVLIN; FERJAN, 2010; NAGHI; TIPPLEA, 2012; PALACIO; MENESES; PÉREZ,

2002; RODRIGUES, 2012; RUÃO, 2005; SUNG; YANG, 2008; VALERIO; PIZZINATTO, 2008), e imagem organizacional das instituições em geral (MILAN ; DE TONI ; BARAZETTI, 2005; NGUYEN; LEBLANC, 2001; SINANOVIC; PESTEK, 2014; STERN; ZINKHAN; JAJU, 2001; TUBILLEJAS ; CUADRADO ; FRASQUET, 2009), observou-se que os resultados encontrados neste estudo contribuem para identificar os atributos que influenciam na imagem organizacional percebida nos diferentes segmentos dos alunos de uma instituição pública federal de ensino . Tais análises tiveram como base os diversos atributos de dimensões cognitivas (cognitivos e funcionais) e emocional (atributos afetivos) pesquisados e testados por Palacio, Meneses e Pérez (2002) e também utilizados em estudos posteriores como nos de Duarte, Alves e Raposo (2010) e Moraes et al. (2014), colaborando, dessa forma, para o aprofundamento das pesquisas empíricas desenvolvidas sobre imagem organizacional das instituições de ensino em geral.

5. Considerações finais

O objetivo deste estudo foi comparar os atributos que influenciam a imagem organizacional percebida dos alunos do ensino técnico de nível médio e do ensino superior de uma mesma instituição de ensino, a fim de verificar se existe diferença nos atributos que influenciam a imagem organizacional percebida por esses dois segmentos de alunos e dessa forma compreender se a imagem organizacional percebida por eles é diferente, semelhante ou idêntica entre si.

Notou-se que cinco dos atributos que impactam a imagem organizacional percebida pelos alunos do ensino técnico/médio também influenciam na imagem percebida pelos alunos do ensino superior, sendo esses principalmente atributos afetivos.

Observou-se, ainda, que, no conjunto de quatro atributos afetivos, três deles impactaram nos resultados das regressões, indicando cerca de 75% de semelhança quanto ao sentimento que os alunos têm em relação ao ambiente da Instituição.

Em relação aos atributos diferentes, existem cinco que influenciam somente aos alunos do ensino técnico/médio (instalações do *campus*, oferta de curso no *campus*, qualificação dos professores, orientação e preocupação com o aluno, atmosfera chata ou estimulante) e um que influencia somente aos alunos do ensino superior (nível de exigência da instituição), indicando imagem organizacional diferente, principalmente no que refere aos aspectos tangíveis e mensuráveis da Instituição.

Percebe-se que a imagem organizacional dos alunos do ensino técnico/médio é impactada por fatores que expressam a ideia de uma instituição de infraestrutura, ensino e formação de qualidade, capaz de assegurar melhores expectativas futuras. Eles também

associam a essa imagem organizacional sentimentos positivos em relação ao ambiente escolar como a questão de ser agradável, estimulante e alegre, ainda que seja estressante.

Já para os alunos do ensino superior, a imagem organizacional é influenciada por atributos que remetem a uma instituição na qual eles irão alcançar suas expectativas profissionais, também associadas a um ambiente agradável, estimulante e alegre.

Dessa forma, após comparar e analisar os resultados das regressões, notou-se que a imagem organizacional percebida pelos dois segmentos é parcialmente diferente, e que essa diferença está nos aspectos tangíveis e mensuráveis com maior discrepância, mas é semelhante no que se refere ao sentimento que os alunos têm para com a Instituição.

Observou-se que o resultado encontrado é favorável à Instituição, tendo em vista que uma imagem organizacional positiva pode ser aproveitada como ferramenta estratégica e auxiliar em ações para captação e manutenção de alunos, assim como impulsionar o posicionamento dela no mercado diante da concorrência.

Como implicações deste estudo, relaciona-se o fato de os resultados reafirmarem o que a literatura, tanto de imagem de instituições de ensino quanto de organizações em geral, discute sobre a existência de imagem organizacional diferente entre segmentos de clientes de uma mesma organização.

Com relação aos estudos de imagem organizacional de instituições de ensino, a pesquisa reafirma os atributos de dimensões cognitivas e afetivas, discutidos por Palácio, Meneses e Pérez (2002), como aqueles percebidos para formação da imagem na mente dos alunos de graduação, além de validá-los para os alunos de nível médio.

No que se refere à prática, as implicações do estudo servem como orientação para os gestores das instituições de ensino, especialmente as públicas, como a estudada nesta pesquisa, ou as que atendem a diferentes segmentos de alunos. Também serve de alerta para que fiquem atentos à importância de conhecer e explorar os atributos que influenciam a imagem da escola, agregando tal informação às práticas mercadológicas, de captação e manutenção de alunos.

Como limitações desta pesquisa, a primeira foi a utilização apenas de atributos já pesquisados e conhecidos na literatura para determinar a imagem de uma instituição de ensino, assim como a questão da amostra por conveniência e não probabilística que não permite a generalização dos resultados, tendo em vista a extensão regional que a instituição estudada abrange.

Como estudos futuros, sugere-se que seja realizado um estudo da imagem organizacional, confrontando a percepção dos alunos com a dos gestores, ou ainda, da imagem percebida pelo aluno com a identidade organizacional traçada.

Também são indicadas pesquisas no sentido de compreender a imagem da instituição através da exploração qualitativa de atributos, no intuito de encontrar fatores que não estejam relacionados na literatura e que possam ajudar a explicar com maior exatidão a imagem organizacional percebida de uma instituição de ensino.

Referências

- ARPAN, L. M.; RANEY, A. A.; ZIVNUSKA, Se. A cognitive approach to understanding university image. **Corporate Communications: An International Journal**, v. 8, n. 2, p. 97-113, 2003.
- BERGAMO, F. V. M, et al. A Lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento: uma análise em instituições de ensino superior. **BBR – Brazilian Business Review**. v. 9, n. 2, p. 26-47, 2012.
- CARRILLO-DURÁN, M.-V.; NUÑO-MORAL, M.-V. La documentación en la evaluación y gestión de la imagen corporativa. **El Profesional de La Información**, v. 19, n. 2, p. 123-132, 2010.
- DORNELAS, F. C. et al. Imagem e satisfação percebida: um estudo sobre o relacionamento entre uma instituição de ensino superior e seus alunos em Vitória (ES). In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGTE), 6., 2009, Resende (RJ). **Anais... Resende: AEDB**, 2009. Disponível em: <http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/2/SEGTE%20-%20DORNELAS.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015.
- DUARTE, P. O.; ALVES, H. B.; RAPOSO, M. B. Understanding university image: a structural equation model approach. **International Review on Public and Nonprofit Marketing**, v. 7, n. 1, p. 21-36, 2010.
- FAVEIRO, M. H. A identidade e a imagem das organizações. **Lusíada. Economia e Empresa**, n. 2&3, p. 71-88, 2003.
- GALVÃO, B. S. A importância do estudo sobre a imagem organizacional para as unidades de informação e para seus gestores. **Biblios**, Ano 5, n. 18-19, 2004.
- GIL, R. B.; GUTIÉRREZ, T. M.; PÉREZ, J. M. P. La Imagen corporativa de la banca comercial. Diferencias entre segmentos de consumidores. **Universia Business Review**, v. 1, n. 21, 2009.
- GRZESZCZESZYN, G.; VIEIRA, F. G. D. Imagem organizacional: uma análise comparativa da imagem desejada por supermercados e da imagem percebida por consumidores. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 13, n. 2, 2012.
- HAIR JR., J.F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HOSSEINI, M. H.; NAHAD, R. F. Investigating antecedents and consequences of open university brand image. **International Journal of Academic Research**, v. 4, n. 4, p. 68-77, 2012.
- IQBAL, M. J.; RASLI, A. B. M.; HASSAN, I. University branding: A myth or a reality. **Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences**, v. 6, n. 1, p. 168-184, 2012.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARIC, M.; PAVLIN, J.; FERJAN, M. Educational Institution's Image: A Case Study. **Organizacija**, v. 43, n. 2, p. 58-65, 2010.
- MILAN, G. S.; DE TONI, D.; BARAZETTI, L. Configuração e organização de imagens de serviços: um estudo exploratório. **Revista Produção**, v. 15, n. 1, p. 60-73, 2005.
- MONKEN, S. F. et al. Influência do Marketing Social na Imagem Corporativa. **Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSM)**, v. 14, n. 4, p. 119-134, 2015.
- MORAES, E. T. et al. A imagem das instituições de ensino superior privadas: um estudo na região de Manhuaçu-MG. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 6. n.1, p. 34-51, jan./ago. 2014.
- NAGHI, R. I.; ȚIPLEA, L. D. Analyzing the West University of timisoara perceived image. **Annals of Eftimie Murgu University Resita, Fascicle II, Economic Studies**, 2012.
- NEVES, A. B.; RAMOS, C. F. A imagem das instituições de ensino superior e a qualidade do ensino de graduação: a percepção dos acadêmicos do curso de administração. In: ENANGRAD, 12., 2002, São Paulo. **Anais... São Paulo**, 2002.
- NGUYEN, N.; LEBLANC, G. Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. **International Journal of Educational Management**, v. 15, n. 6, p. 303-311, 2001.
- PALACIO, A. B.; MENESES, G. D.; PÉREZ, P. J. P. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational administration**, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.
- RODRIGUES, S. L. Os fatores que influenciam a formação da imagem das instituições de ensino superior: o caso do Instituto Politécnico de Leiria na perspectiva dos professores do ensino secundário do Distrito de Leiria. Dissertação de mestrado em marketing relacional. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria – IPL. Leiria, Portugal, 2012.
- RUÃO, T. O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades. In: Congresso da SOPCOM – Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 4, 2005, Portugal, **Anais... Portugal**, 2005.
- SINANOVIC, L.; PESTEK, A. The role of public relations in building the image of higher education institution: the case of school of economics and business in Sarajevo. 7th international conference of the school of economics and business. **Policy**, v. 11, n. 3, p. 133-142, 2014.
- SOUZA, R. B.; LARA, J. E. Imagem de loja: proposição de escala para o segmento varejista farmacêutico. **BBR – Brazilian Business Review**, v. 8, n. 1, p. 74-93, 2011.
- STERN, B.; ZINKHAN, G. M.; JAJU, A. Marketing images construct definition, measurement issues, and theory development. **Marketing Theory**, v. 1, n. 2, p. 201-224, 2001.
- SUNG, M.; YANG, S.-U. Toward the model of university image: the influence of brand personality, external prestige, and reputation. **Journal of Public Relations Research**, v. 20, n. 4, p. 357-376, 2008.
- TUBILLEJAS, B.; FRASQUET, M.; CUADRADO, M. A model of determinant

attributes of corporate image in cultural services. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 356–376, 2009.

VALERIO, D. M.; PIZZINATTO, N. K. Analysis of the Corporate Image of Universities from the Familiarity-Favorability Matrix. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 1, 2008.

WILKINS, S. Corporate images' impact on consumers' product choices: The case of multinational foreign subsidiaries. **Journal of Business Research**, v. 67, n. 10, p. 2224-2230, 2014.

_____; HUISMAN, J. Student evaluation of university image attractiveness and its impact on student attachment to international branch campuses. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 5, p. 607-623, 2013.

Qualidade formal e política na educação superior: um ensaio a partir do SINAES

Formal and political quality in higher education: an essay from
SINAES

Thiago Henrique Almino Francisco* Yuri Borba Vefago** Pedro Antonio de Mello***

Informações do artigo

Recebido em: 05/03/2018

Aprovado em: 27/11/2018

Palavras-chave:

SINAES. Avaliação institucional.
Educação Superior.

Keywords:

SINAES. Institutional evaluation.
College education.

Autores

* Doutor em Engenharia e Gestão do
Conhecimento pela Universidade Fe-
deral de Santa Catarina
tfrancisco@unesc.net

** Mestrando em Tecnologias da Infor-
mação e Comunicação pela Universida-
de Federal de Santa Catarina
yurivefago@gmail.com

*** Doutor em Engenharia de Produção
e Sistemas pela Universidade Federal de
Santa Catarina
pedro.inpeau@gmail.com

Como citar este artigo:

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino;
VEFAGO, Yuri Borba; MELLO, Pedro An-
tonio de. Qualidade formal e política na
educação superior: um ensaio a partir
do SINAES. *Competência*, Porto Alegre,
v. 11, n. 2, dez. 2018.

Resumo

A educação superior é um tema amplo, de diversos debates profícuos que fomentam o campo de estudo relativo à gestão universitária, e por tal fato há diversas abordagens que sustentam o diálogo nesse espaço. A avaliação, nesse contexto, vem sendo discutida sob a ótica de sua polissemia, na busca de estabelecer padrões que sejam legítimos e observados pelos mais diversos modelos institucionais. Por tal aspecto, este ensaio tem o objetivo de discutir, sob a ótica da avaliação institucional, as formas pelas quais o SINAES tem proposto elementos formais e políticos que contribuem para fomentar a qualidade nesse espaço. À guisa de conclusão, espera-se que o texto possa ser uma contribuição àqueles que buscam compreender melhor a relação entre avaliação, gestão e qualidade.

Abstract

Higher education is a vast subject, of several fruitful debates that foment the field of study relative to university management, and for this reason there are several approaches that sustain the dialogue in this space. Evaluation, in this context, has been discussed from the perspective of its polysemy, in order to establish standards that are legitimate and observed by the most diverse institutional models. The purpose of this essay is to discuss, from the point of view of institutional evaluation, the ways in which the National System of Higher Education Evaluation – SINAES has been proposing formal and political elements that contribute to fostering quality in this space. The text is expected to be a contribution to those who seek to better understand the relationship between evaluation, management and quality.

1. Introdução

A educação superior é tema de discussões em todos os campos científicos, já que estes consideram o espaço universitário como um celeiro para discussões que envolvem as mais diversas disciplinas e dogmas da ciência. Nesse sentido, diversos temas têm permeado as reflexões nesse ambiente, com destaque àquelas que se debruçam sobre a gestão, sobre o processo de ensino e aprendizagem e demais elementos político-pedagógicos.

Outro tema que ganha notoriedade é a avaliação institucional. Embora a produção acadêmica brasileira sobre o tema tenha um histórico de consistência, a avaliação ganha uma notoriedade maior na medida em que surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que pode ser considerado a experiência de maior abrangência no contexto das instituições brasileiras, já que perdura por mais de 10 anos. Um dos elementos que foi fator responsável por alavancar a produção acadêmica sobre o tema, tal como é destacado por Francisco (2017), é a regulação, já que a tentativa de tornar convergentes os princípios da avaliação e da regulação provocou ajustes no sistema que o tornaram “enviesado” a esse aspecto, ensejando que os diversos modelos institucionais – mesmo aqueles com autonomia – pudessem incluir as questões regulatórias em seus projetos institucionais.

E isso levantou algumas questões: O que é qualidade? Como induzi-la? Será que o SINAES é capaz de minimizar a polissemia do conceito no âmbito da educação superior? É na tentativa de responder a essas questões que este ensaio busca ampliar o debate sobre a qualidade na educação superior, utilizando como pano de fundo as reflexões de Soares e Cunha (2017), as quais estão inspiradas no trabalho de Demo (1990). As autoras refletem sobre a importância de se definir um conceito de qualidade, lastreado nas condições institucionais, políticas e formais, de maneira que a identidade institucional possa se constituir sob um único viés de qualidade.

Dessa forma, a intenção deste ensaio é perceber a contribuição do SINAES como instrumento indutor da qualidade formal e política nas instituições de educação superior que, independentemente de identidade, utilizam o sistema como uma forma de avaliar a dinâmica de seu projeto pedagógico institucional. Utilizadas as bases da qualidade formal e política, busca-se refletir sobre a importância que o SINAES tem para o desenvolvimento desses aspectos, considerando-o o elemento que pode induzir a reflexão sobre a qualidade na educação superior.

Nesse sentido, o trabalho é organizado da seguinte forma: após essa introdução, há um resgate de conceitos que orientam a reflexão, com destaque para as ideias que sustentam a gestão universitária, os debates sobre a qualidade educação superior e a própria avaliação. Após uma breve contextualização do cenário

da educação superior brasileira, há a discussão sobre a qualidade formal e política, ancorada no texto de Soares e Cunha (2017). Às considerações finais, cabe destacar a colaboração da avaliação e do SINAES como elementos indutores da qualidade, potencializadores das discussões relacionadas à construção de um conceito de qualidade, relacionado a cada identidade institucional presente na educação superior brasileira.

2. Revisitando conceitos

2.1 Gestão universitária em questão

Os desafios contemporâneos impõem uma série de alternativas às organizações que atuam em um cenário cada vez mais competitivo, eivado de crises, oportunidades e de distintas conjunturas. No caso das universidades, sobretudo no contexto brasileiro, isso é ainda mais evidente em virtude do ambiente atual em que essas instituições se posicionam, o qual tem como pano de fundo uma conjunção de fatores que tornam o cenário ainda mais turbulento. Entre alguns aspectos que se destacam nesse contexto estão as condições econômicas, culturais e demográficas da população brasileira, o que interfere fortemente nas estratégias formuladas nestas organizações complexas.

Schlickmann (2013) se posicionou desse modo quando estebeleceu aspectos que pudessem fundamentar o campo da “Administração Universitária” no Brasil, considerando-o um ambiente científico, disciplinar e interdisciplinar, que possui aspectos fundamentados na teoria do campo de Pierre Bourdieu. Para o autor, é nesse campo em que ocorrem as disputas simbólicas, criando um cenário de concorrência e posicionamento de instituições deste porte, as quais compartilham uma série de “problemáticas” que se interferem em sua dinâmica. Isso ganha uma conotação exponencial no momento em que se identifica o fato de que há um grande quantitativo de pesquisadores que se debruçam sobre esse campo, mesmo considerando a jovialidade da educação superior no Brasil. Há conhecimento sendo produzido neste espaço.

No que se refere à gestão universitária, considerando a complexidade do ambiente e das estruturas institucionais que se posicionam no contexto brasileiro, é possível identificar o esforço da comunidade científica para consolidar uma plataforma teórica que possa sustentar as ações neste ambiente. Não cabe neste contexto apenas o uso de métodos tradicionais de gestão, tal como estes são empregados em um cenário “comum”, de baixa complexidade e de pouca produção de conhecimento. Ao se tratar da universidade, resta afirmar que é uma organização intensiva em conhecimento, cujas ações vão impactar diretamente na formação de uma sociedade com uma visão de mundo ampla e articulada aos problemas enfrentados por um determinado contexto.

Por tal fato, Mayer Jr. e Mayer (2011) evidenciam que a simples aplicação das abordagens tradicionais da gestão empresarial na universidade é limitada, pois o movimento destas instituições depende de critérios específicos que estão para “além” das organizações tradicionais. Para os autores, a Gestão Universitária, reitera-se, deve ter seu corpo teórico apropriado e fundamentado em questões específicas à sua natureza, de modo que seja possível utilizar modelos próprios, em um ambiente de escassez de recursos e de uma gama ampliada de *stakeholders* com perfis e necessidades distintas.

É válido também ressaltar alguns exemplos internacionais que também correm nessa trilha. Na obra de Reis (2012), o que se destaca é o exemplo da Universidade de Warnick, que compreendeu a necessidade de se “reinventar” e buscar oportunidades para fomentar uma estrutura adequada ao seu contexto. Percebe-se que em Warnick ocorreu o mesmo movimento que é destacado por Zha (2009), no cenário da educação superior da China. Devido à complexidade do modelo, ações alternativas foram escolhidas para além das ortodoxas, já que em ambos os cenários a interação com o segmento produtivo foi uma maneira de produzir diferenciais competitivos, engajamento e crescimento exponencial para as instituições.

Tallantyre (2010) também salienta que a gestão universitária deve ser compreendida como um mecanismo que promove aprendizagem nesses ambientes, tratando de elementos que são específicos à dinâmica das instituições, os quais permitem reordenar o sistema institucional para que estas possam atingir suas finalidades, que no cenário brasileiro devem estar materializadas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

O PDI, considerando um documento referencial e que é estratégico para as instituições, independentemente de sua natureza, é percebido por Ornelas (2012) como um instrumento norteador das ações estratégicas das instituições e que também contribui para posicioná-las em um ambiente altamente regulado. Por se tratar do referencial básico do processo avaliativo, o PDI também é um elemento que reverbera nos diversos segmentos da comunidade acadêmica, propondo políticas institucionais, princípios políticos-pedagógicos e premissas que devem ser observadas na condução da estratégia da instituição. Seu uso adequado pode colaborar para minimizar as crises da universidade, que são tratadas por Groppo (2011), como sendo a crise de legitimidade, a crise institucional e a crise de hegemonia, como desdobramento do trabalho de Santos (2001). O PDI, nesse sentido, pode fundamentar políticas que tornem a universidade reconhecida como legítima na produção de conhecimento, autônoma para que desenvolva ações além das questões “operacionais”, além de reconhecida como uma instituição social relevante.

Dessa forma, é possível compreender desafios contemporâneos que se apontam no contexto brasileiro, considerando alguns como os principais:

- O desafio da privatização: o contexto brasileiro é um dos mais privatizados da América Latina, contando com mais de 70% do contingente de estudantes matriculados em instituições dessa natureza. O desafio que se aponta é o de estabelecer critérios justos e legítimos de qualidade, ancorados em um processo de regulação dinâmico, em que o monitoramento, por parte dos órgãos reguladores, possa acontecer de maneira sistemática;
- A regulação como mecanismo de intervenção estatal: em função do forte arcabouço regulador que acomete as instituições, o desafio da regulação como elemento articulado à gestão universitária cria um cenário de adaptação e aprendizagem constante, mas também limita os critérios de qualidade em virtude dos interesses ideológicos do estado;
- Desafios operacionais: a evasão, a educação a distância, a alteração no perfil dos estudantes, o binômio “IES analógicas-estudantes digitais” e a mudança da cultura hermética para uma cultura aberta às relações sociais de impacto são outros elementos que devem tangenciar o *cockpit* dos gestores universitários, considerando a oportunidade de construir uma “Universidade Exponencial”.

Sob a ótica desses aspectos, a Gestão Universitária é, portanto, uma abordagem que se constitui em um *mindset*, determinando a construção de uma visão gerencial complexa e ancorada em abordagens, que considerem a estrutura de uma instituição de educação superior em um cenário dinâmico, complexo e em constante movimento, tal como é o ambiente da educação superior no Brasil. Além disso, tal abordagem permite a constituição de critérios de qualidade amplos e polissêmicos, que devem ser ancorados em um projeto institucional.

2.2 Debates sobre a qualidade na educação superior

Em virtude da polissemia do termo, a qualidade na educação superior é um assunto recorrente nas discussões que envolvem a gestão universitária e seus aspectos político-pedagógicos. Isso fica ainda mais evidente na medida em que se consideram o contexto social, político e estrutural, em que as instituições de educação superior se posicionam no cenário contemporâneo. Esses elementos, em conjunto com o complexo ambiente da educação brasileira, potencializam as discussões sobre a qualidade e seus aspectos instrumentais e substantivos.

Outro elemento que aguça a discussão sobre o conceito é a influência “política” e “ideológica” que há na definição de qualidade. De um lado, a visão operacional do conceito, centrada nas influências da “era da qualidade total”, e de outro lado uma visão

pautada nas condições sociais, que estão para além de um entendimento mercantil e se apontam para promover um diálogo substantivo entre o objeto e os sujeitos que são influenciados por ele. A resultante disso demonstra que a qualidade é um conceito que pode estar articulado com uma visão mercantil da educação superior, mas também com uma visão social desse segmento, permitindo o estabelecimento de critérios que podem ser convergentes, mas também divergentes em espaços que defendem ideologias distintas.

Souza (2017), por exemplo, resgata uma síntese histórica da qualidade no campo produtivo e faz uma analogia com as possibilidades de aproveitar tais princípios no âmbito da educação superior. Para o autor, as influências operacionais, advindas de um cenário empresarial e competitivo, trazem aspectos uniformes e confiáveis à educação, que, nesse caso, é vista como um “produto”. Para o autor, a qualidade é pautada eminentemente na sua dimensão técnica, considerada um conceito que pode ser estático e posicionado sob um viés de consumo. Contudo, essa não deve ser a única visão compartilhada no âmbito da educação superior.

Eis, portanto, uma tarefa importante para os que se debruçam sobre os estudos relacionados com a universidade, já que o conceito de qualidade nesses espaços considera todo este cenário de incerteza e ainda carrega a responsabilidade de interferir no cotidiano da sociedade, que é diretamente influenciada por uma determinada instituição de educação superior. Logo, a qualidade que é defendida por uma instituição, ou por um *cluster* de instituições, interfere profundamente na construção da *práxis* de um determinado ambiente, influenciando a consciência dos indivíduos, as formas de ver o mundo e, sobretudo, as reflexões de ordem sociotécnica que tornam os indivíduos cidadãos, profissionais e agentes de transformação social.

Em uma tentativa de definir a qualidade para educação superior, em meio a um emaranhado de conceitos já estabelecidos, Davok (2007) destaca o fato de que o conceito se constitui por meio do estabelecimento de propriedades, atributos, condições e elementos que são inerentes a uma atividade e que tenham a condição de criar um referencial, defendido por um público, que seja diferente dos demais. Em que pese existir “um melhor” ou “um pior”, pelo menos do ponto de vista social, definir critérios e padrões de qualidade, sob a ótica da autora, pode orientar a construção de domínios que sejam aplicados no contexto em que esse conceito é defendido. Isso, de forma análoga ao que prevê a lei do SINAES, permite a construção de um projeto institucional defendido por uma determinada comunidade.

Sob a ótica de Meyer Jr. (2008), essa visão já era defendida na medida em que autor considerava as IES como organizações complexas e dotadas de alta sensibilidade para dialogar com o

ambiente em que se posicionam. Baseado nas contribuições do autor, é possível perceber que “qualidade”, para este modelo institucional, também é uma forma de “estratégia”, de forma que seja possível compreender, por meio destes dois construtos, as formas pelas quais esse tipo de instituição pode se tornar cada vez mais relevante para uma determinada sociedade. É, portanto, que a qualidade defendida por uma instituição deve estar conectada com a missão dessa entidade.

Outro ponto que sustenta a discussão relacionada com a qualidade, sobretudo no caso do Brasil, é a regulação. Francisco (2017) evidencia que a regulação tem interferido de forma ativa nas construções formais que envolvem a qualidade na educação superior, o que permite inferir que a regulação tem minimizado a relevância dos critérios substantivos de qualidade. Para o autor, em virtude da forte participação estatal na atividade das instituições, a qualidade torna-se um aspecto “mecânico” e articulado a instrumentos formais legitimados que, em alguns aspectos, não tem a condição de dialogar com a identidade institucional.

Tratando-se dessa identidade, o SINAES, que se constituiu por meio da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, traz em seu bojo um conjunto de procedimentos que contribuem para constituir uma visão de qualidade defendida pelos distintos modelos institucionais. Em seus fundamentos operacionais, a função posta ao sistema é de articular a qualidade, a regulação e a supervisão em uma perspectiva dinâmica e integrada, fomentando um movimento de construção dos *standards*, que são considerados referenciais básicos para os processos regulatórios. Tais elementos têm a condição de dialogar com dimensões formais e políticas, tal como é destacado por Souza (2017), com suas bases em Demo (1990).

Nesse sentido, portanto, é possível perceber que as discussões sobre a qualidade na educação superior ocorrem desde a primeira reforma universitária, tal como é o destaque de Zandavalli (2009), e estão articuladas com as tentativas de se constituir os sistemas de avaliação institucional no Brasil. Embora tal movimento tenha um caráter abrangente, é possível perceber que os avanços permitem identificar critérios formais e políticos de qualidade, que são materializados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições.

2.3 Considerações sobre o SINAES: uma visão sobre o sistema

Construir um sistema de avaliação para a educação superior é um desafio complexo que tem sido assumido por países de diversas configurações econômicas e sociais, com a intenção de proporcionar elementos que permitam criar padrões para compreender o desempenho de instituições de educação superior. Por meio de agências reguladoras, públicas ou privadas, há um movimento espalhado pelo mundo que busca, seja a partir de uma política de governo ou de estado, conhecer o movimento que se constitui no interior dessas entidades e, sobretudo, de suas relações com o contexto.

No Brasil, esforços como esses são potencializados a partir de 1996, com o advento da LDB, que consolidou a avaliação como uma política de estado, em um ambiente marcado por um movimento de privatização da educação superior que ocorreu a partir de 1999, motivado pelos resultados da sistematização da lei. Em 2001, isso fica mais evidente, na medida em que o Plano Nacional da Educação estabelece a criação de um sistema de avaliação como um dos objetivos, de maneira que isso pudesse ser um instrumento de orientação da oferta dessas instituições.

Sobre esse pano de fundo, em 2004, cria-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, nas considerações de [Ristoff e Giollo \(2006\)](#), se configurou em um conjunto sistemático de elementos aplicados, para que seja possível conhecer a identidade das instituições que atuam no contexto brasileiro, caracterizado pela alta complexidade, competitividade e quantidade de instituições de diversas configurações. [Zandavalli \(2009\)](#) fortalece tal percepção e destaca que o SINAES é um movimento que tentou agregar valor ao processo de gestão institucional, já que o sistema está baseado em um referencial básico, denominado de Plano de Desenvolvimento Institucional.

Nesse sistema, alguns elementos se integram. O SINAES estabelece que a Avaliação Institucional (Externa e Interna), a Avaliação de Curso e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de maneira integrada, tinham o objetivo de proporcionar uma reflexão crítica da realidade institucional, por meio de princípios que evocam a continuidade e a participação, geram diagnósticos e devem ser permanentes naquilo que se refere à qualidade institucional. É o que [Scremin, Marquezan e Rocha \(2017\)](#) destacam quando levantam questões relativas à integração entre a avaliação e o planejamento institucional.

Isso faz do SINAES um instrumento que produz conhecimento para a instituição, permitindo que se constitua uma cultura de compartilhamento de conhecimento, em que há a condição de promover ativos de conhecimento que permitem consolidar instituições como organizações inteligentes que interpretam o seu ambiente. Isso possibilita a constituição de um movimento que permita o aprimoramento da qualidade institucional sob uma perspectiva formativa, emancipatória e que proporcione maior autonomia para as instituições.

Resgatando uma contribuição de [Sobrinho \(2003\)](#), é possível perceber que tal movimento que está “posto” no SINAES faz com que as instituições estabeleçam delineamentos estratégicos, articulados à sua identidade, que tenham a condição de se traduzirem em elementos defendidos como critérios de qualidade no âmbito da instituição, permeando aspectos éticos, políticos, instrumentais e substantivos da instituição.

Outro ponto que pode ser considerado é o fato de que o SINAES, com seus diversos princípios que são evidenciados por [Francisco et.al. \(2012\)](#), em que se destaca o respeito à identidade institucional, torna o sistema uma ferramenta que posiciona a instituição em um contexto acometido pela globalização, pela revolução tecnológica e, principalmente, pela “deterioração” da educação formal como um aspecto hegemônico na formação do cidadão. O SINAES, pela capacidade que possui de proporcionar diagnósticos acadêmicos e administrativos, descortina elementos que podem aprimorar as competências político-pedagógicas das instituições, preparando-as para assumir tais desafios.

Há, portanto, em um sistema deste porte, uma série de oportunidades e desafios que ainda podem ser explorados, de maneira que o SINAES tenha condições de se estabelecer como uma ferramenta de referência na educação superior. Entre as oportunidades, há a condição de promover maior articulação entre o processo de planejamento e avaliação institucional, construir uma cultura voltada para o compartilhamento de conhecimento e proporcionar a construção de um sistema de governança para as instituições, independentemente de sua natureza. Sobre os desafios, aqueles mais explorados pela comunidade científica e que podem ser identificados no trabalho de [Francisco \(2017\)](#) são os relacionados à regulação, ao entendimento da articulação dos processos que integram o sistema com os indicadores de qualidade (CPC e IGC) e às formas pelas quais esses aspectos podem consolidar o viés do sistema de “indutor da qualidade” na educação superior.

3. A avaliação como mecanismo indutor da qualidade

Diversos textos têm se debruçado sobre o caráter indutor da avaliação da educação superior, considerando suas fases, processos indicadores e resultados, já que ao longo dos anos o SINAES ganha contorno de instrumento articulador de ações gerenciais nas instituições de educação superior. Ao olhar para os seus processos em comparação com os números do Censo da Educação Superior, é possível perceber que a evolução de alguns critérios e indicadores pode estar relacionada com este movimento, já que elementos que estruturam o campo político-pedagógico nas instituições ganham notoriedade e evoluem ao longo dos anos.

Um exemplo disso são os resultados provenientes do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), resultantes do que a Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2010, conhecida por ser uma “republicação” da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, denomina de “Indicadores de qualidade de cursos e instituições”. Esses elementos análogos à visão de [Souza \(2017\)](#) possuem funções regulatórias, e, na verdade, foram instrumentos que contribuíram para alavancar alguns

insumos que podem estar ligados aos aspectos qualitativos e qualificáveis de projetos pedagógicos institucionais e de curso. Em uma visão geral, ao considerar os dados do Censo da Educação Superior, é notória a evolução do número de mestres e doutores nos cursos de graduação, bem como o aumento de docentes que são contratados em regime de trabalho distinto do “horista”.

Embora esses indicadores tenham conotações que podem ser discutíveis, em se tratando da abordagem sistêmica do SINAES, de alguma forma eles têm condição de dialogar com o sistema e, sobretudo, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das mais diversas instituições de educação superior no Brasil, sendo que, para isso, é fundamental que também ocorra o movimento de relação com as outras etapas que compõem o SINAES. Dessa forma, perceber a avaliação como indução da qualidade passa também por compreender o movimento das etapas do sistema que levam até a construção dos indicadores e aquelas que correm “paralelas” a isso e que requerem o compromisso da gestão institucional.

Nesse sentido, considerando os princípios ideológicos e legais propostos ao processo de avaliação institucional, é possível identificar que o movimento articulado e convergente entre as etapas do SINAES pode estruturar a possibilidade de se constituir uma cultura voltada para o processo avaliativo. Ela deve se estruturar em torno dos elementos, princípios e processos expostos pelo SINAES, que tem em suas etapas as fases que permitem a construção de ações que qualificam o projeto institucional da IES. Nesse sentido, alguns pontos merecem destaque.

A avaliação institucional interna, considerando as contribuições de [Francisco \(2012\)](#), é um movimento que pode ser considerado indutor da qualidade na medida em que fornece insumos para a reflexão sobre o movimento do PDI. Por meio das contribuições da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a instituição tem a condição de dialogar com os princípios do SINAES, tais como responsabilidade social e orientação da oferta, e acompanhar a evolução de suas políticas institucionais, articulados ao processo de planejamento institucional. A indução da qualidade se materializa na possibilidade que a instituição tem de potencializar em sua cultura elementos que constituem sua identidade institucional e de dialogar com o contexto externo, propondo padrões de qualidade que são inerentes às bases de seu projeto institucional.

Na avaliação de cursos de graduação, atividade predominantemente relacionada com as funções do Núcleo Docente Estruturante (NDE), há a oportunidade de exercer critérios que permitam a um determinado curso usufruir da autonomia didática e científica que é proposta pela LDB. No contexto brasileiro, tal autonomia permite a possibilidade de observar critérios

específicos no Projeto Pedagógico do Curso que determinam, entre outros aspectos, a identidade “regionalizada” e contextualizada do curso. As ações que resultam desse movimento têm a condição de suportar um projeto de curso que seja relevante em um determinado contexto social e possa contribuir para fomentar competências profissionais e cidadãs nos acadêmicos egressos desses cursos.

Outro ponto que também pode ser considerado são as contribuições do ENADE. O movimento de indução da qualidade está nas possibilidades de conhecer os dados resultantes da participação do estudante. No trabalho de [Francisco et. al. \(2015\)](#), é possível identificar o volume de informações que podem surgir a partir do estudo dos resultados provenientes da participação do estudante e das informações originárias do CPC. Com eles, surge como possível e viável a construção de programas que estão para além do simples argumento de qualidade, mas oferecem a condição de conhecer os pontos que podem ser potencializados no contexto da formação do estudante. Os resultados mostram as competências e os componentes curriculares que podem ser melhor explorados pelos cursos, além do perfil de desempenho da área e dos estudantes, permitindo propor diferenciais competitivos para o projeto pedagógico.

A meta-avaliação, sob a ótica de [Davok \(2007\)](#) e [Serpa Pinto \(2015\)](#), é um dos pontos que também pode ser percebido como um fundamento norteador da indução da qualidade nos cursos de graduação, pela possibilidade de avaliar o processo de avaliação por meio de critérios que identificam a utilidade, a viabilidade, a propriedade e a exatidão do processo avaliativo, de maneira que instrumentos e o próprio processo possam ser ajustados à luz da necessidade identificada pelos gestores da avaliação. O resultado disso é a robustez do projeto de avaliação, considerando os movimentos históricos e os resultados que tornam o processo ainda mais fidedigno.

Por fim, outros dois elementos podem fortalecer o movimento de indução da qualidade na educação superior. A utilização dos dados do Censo da Educação Superior, de forma estratégica, pode contribuir com a gestão do portfólio da instituição, além de contribuir para a tomada de decisão relacionada com a abertura de cursos e outras decisões vinculadas à plataforma de serviços dos diversos modelos institucionais. Além disso, a valorização das atividades do Pesquisador Institucional, figura legitimada pela Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2010, é fundamental para que a instituição esteja ciente das mudanças contextuais que acometem sua estrutura, já que esse profissional é um dos detentores de informações estratégicas para o funcionamento de qualquer instituição de educação superior.

A qualidade formal e política: as contribuições à indução da qualidade

O contexto brasileiro da educação superior vem sendo discutido exaustivamente, sobretudo após a promulgação do SINAES como base para a avaliação, por diversos pesquisadores que se atentam à expansão do segmento, sobretudo pelas vias da livre iniciativa. Os trabalhos de Garcia (2006), Garcia (2011) e Monteiro (2011) trazem um pouco dessa reflexão na medida em que exploram, com dados do Censo da Educação Superior, os movimentos expansionistas que ocorreram com base nas oportunidades proporcionadas a partir da avaliação institucional. À época, os autores retratavam que o crescimento do setor ocorria em esferas exponenciais, se considerado o panorama existente no movimento “pré-LDB”, alcançando patamares superiores aos 150%, em matéria de número de instituições e cursos de graduação. O movimento “expansionista” se estagnou a partir do ano de 2010 e atualmente sofre singelas variações que apontam para aquilo que é apresentado na Figura 01, a seguir:

Figura 1: Quadro resumo do Censo da Educação Superior

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
Número de Instituições	2.407	296	107	123	66	2.111
Educação Superior – Graduação						
Curso ¹	34.366	10.542	6.234	3.574	734	23.824
Matrícula	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
Ingresso Total	2.985.644	529.492	342.986	151.719	34.715	2.456.152
Conduinte	1.169.449	246.875	146.367	81.279	19.229	922.574
Educação Superior – Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	3.533	420	129	264	27	3.133
Educação Superior – Pós-Graduação Stricto Sensu						
Matrícula	347.035	292.023	200.442	89.937	1.644	55.012
Educação Superior – Total						
Matrícula Total	8.399.289	2.282.521	1.449.895	713.647	118.979	6.116.768
Fundação Docente em Exercício ^{2,3}	384.094	169.544	110.105	51.791	7.648	214.550
Docente em Exercício ^{2,4}	353.082	167.409	109.464	50.437	7.508	185.673

Notas:

- (1) Não constam dados de cursos de Áreas Básicas de Ingressantes;
- (2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu;
- (3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;
- (4) Quantidades de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes.

Fonte: MEC/Inep – MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed

Pelo que se percebe, o contexto brasileiro da educação superior é marcado por uma atividade predominantemente desenvolvida pelo segmento não público, no qual há a maior concentração de cursos, matrículas, funções docentes e instituições. Com base na Figura 01, é possível perceber que, com exceção das matrículas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, os demais indicativos demonstram que o segmento privado é aquele que concentra as maiores atividades no setor da educação superior. Sob a ótica de Aguiar (2016), esses indicativos podem demonstrar que a evolução dessa

concentração de atividades nesse segmento pode estar atrelada ao movimento que foi instituído pelo SINAES, em conjunto com seus indicadores adjacentes, que alteraram o curso da política de governo proposta no surgimento do sistema, proporcionando um movimento “privatizante”, que impulsionou as atividades desenvolvidas por parte de instituições desse segmento.

Nesse sentido, o trabalho de Soares e Cunha (2017), ao analisar os movimentos da educação superior em um contexto contemporâneo, ampliam o debate relacionado ao conceito de qualidade e as formas pelas quais ele pode ser defendido em um determinado contexto. Às autoras, a qualidade na educação superior tem diversos desdobramentos, articulados à polissemia do conceito e que abarca estruturas, pessoas e processos institucionais, para além das questões instrumentais, considerando uma visão substantiva que deve permear a gestão desses modelos de organização.

Inspiradas em Vieira, Silva e Almeida (2009), as autoras defendem a qualidade como sendo resultante de princípios pedagógicos que potencializam a dinâmica universitária sob a ótica de uma perspectiva transformadora, democrática e que integre o trabalho docente ao cotidiano profissional, científico a cultural. Desse modo, qualidade, para as autoras, é um conjunto de elementos interdependentes que integram o projeto institucional de uma universidade. Esse conceito se complementa na medida em que qualidade implica, segundo contribuição das autoras, a promoção da capacidade de resolução de problemas e intervenções, em um contexto social amplo, que interfere nos desdobramentos do desenvolvimento social. As palavras-chave, que surgem a partir dessa reflexão, são de relevância pluri, multi e interdisciplinar, já que a qualidade é influenciada por uma série de movimentos que são defendidos por um conjunto amplo de disciplinas.

Isso permite defender a qualidade sob a ótica já proposta por Demo (1990), na medida em que o conceito pode obedecer uma dimensão formal e política, que respectivamente se pauta em uma natureza científica, lógica, técnica, instrumental e analítica, com o foco em produto e em uma conjuntura de relevância social, na qual se envolve com os atores políticos, responsáveis pela construção de uma sociedade dinâmica, cujos resultados dificilmente são mensurados por indicadores formais. O texto das autoras ainda complementa que a qualidade política é, portanto, resultado de uma construção histórico-social, capaz de proporcionar consciência, desenvolvimento e reflexão coletiva sobre as ações político-pedagógicas de uma determinada instituição.

A qualidade, dessa forma, é um conceito que deve ter suas bases nos projetos institucionais, amparadas em movimentos políticos, instrumentais e culturais, que fomentem a qualidade de um determinado plano político. Com o SINAES e seus indicadores, princípios e contribuições, é possível perceber que surgem questões alinhadas a esse

conceito de qualidade, com destaque para pontos que são “formais” e “políticos”, advindos de todos os instrumentos que orientam a indução da qualidade no campo da educação superior contemporâneo.

Sob a ótica desses aspectos, portanto, a seguir há uma reflexão sobre as formas pelas quais o SINAES influenciou o processo de indução da qualidade formal e política no contexto da educação superior brasileira, tendo como pano de fundo os trabalhos de Soares e Cunha (2017) e, por conseguinte, de Demo (1990).

A1. Uma visão dos aspectos da “qualidade formal”

Na visão proposta por Soares e Cunha (2017), ancorada na visão de Demo (1990), a qualidade formal remete a uma dimensão legitimada pela participação de agentes que “regulam” e fomentam a estrutura formal de uma instituição de educação superior. Isso proporciona uma natureza tecnicista, mecanicista e, por que não dizer, até mesmo mercantilista, que interfere no movimento de posicionamento das instituições de educação superior em seu ambiente. Há, de maneira direta, um impacto estrutural e, até mesmo, conceitual, no desenvolvimento das ações que se consolidam na práxis institucional.

Com base nesse posicionamento, resta resgatar o que o SINAES estabeleceu como princípios, na medida em que sua gênese prevê a articulação entre a avaliação, a regulação e a supervisão como forma de fomentar a construção de um projeto institucional que possa orientar a oferta das atividades estratégicas da instituição. Isso promoveu, mesmo que de maneira induzida (e talvez de maneira forçosa) um movimento de reestruturação institucional, considerando a articulação de processos e pessoas, que introduziu uma nova dinâmica em todos os modelos institucionais brasileiros. Por meio do que introduziu o SINAES, sobretudo quando ele passa a ser considerado um mecanismo que se articula com a gestão político-pedagógica da instituição e gera valor a sua estrutura e, por consequência, à comunidade acadêmica, surgem elementos que são legitimados pela participação estatal e que devem ser assumidos como compromissos institucionais.

Nesse sentido, há que se destacar o papel da Avaliação Institucional Interna, promovida pela CPA, dos Indicadores de Qualidade; denominados de Conceito Preliminar de Curso (CPC) e de Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC); como instrumentos que sustentam a qualidade formal no contexto das instituições, já que são elementos legitimados pelo estado, com viés de regulação, que promovem interferências de natureza técnica e instrumental na instituição, de natureza científica, técnico-analítica e articuladas com os “produtos” da universidade, tal como destacam Soares e Cunha (2017).

Com relação à Avaliação Institucional, é possível perceber que ela traz subsídios para a gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, na medida em que oferece subsídios para a avaliação dos objetivos, das políticas e das diretrizes que

estão descritas neste documento. Ela também oferece, por intermédio da atividade da Comissão Própria de Avaliação, diretrizes para a revisão destes elementos e, sobretudo, para propor articulação com a estratégia da instituição. O resultado é legitimado na medida em que comissões externas dos órgãos reguladores da educação superior, por meio do que se denomina de Avaliação Externa, valida o processo em atos formais de recredenciamento institucional ou daqueles que se relacionam com tal ato regulador, promovendo, a partir de uma visão externa, oportunidades de desenvolver a identidade institucional.

Um dos desdobramentos desse processo está relacionado ao processo de avaliação dos cursos de graduação e que é orientado, assim como na avaliação institucional, pelos instrumentos de avaliação que são legitimados pela política pública. Nesse sentido, tais instrumentos induzem a (re)construção político-institucional, na medida em que seus indicadores devem fazer parte do Projeto Pedagógico do Curso. Isso faz com que as instituições se debrucem sobre os elementos que compõem tal instrumento, compreendendo-os como elementos que norteiam as ações indutoras da qualidade. Um exemplo é a observância da contratação de docentes titulados, incentivos a produções científicas e a organização didático-pedagógica da instituição, que impacta na dinâmica pedagógica do curso.

Outro elemento relacionado com a qualidade formal, proposta pelas autoras que orientam este texto, é o conjunto de indicadores que estrutura o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esses indicadores são predominantemente relacionados com o “evento” do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e, muitas vezes, geram confusão em relação a sua relevância. Com base na estrutura regulatória da educação superior brasileira, esses indicadores, sobretudo o CPC, são conceitos que indicam a necessidade de eventuais avaliações *in loco* para a renovação de reconhecimento, no caso de conceitos abaixo do referencial mínimo de qualidade. Ocorre que eles são compostos pelo resultado do ENADE, que acaba se tornando o referencial de coordenadores e gestores, como o principal elemento que pode “determinar” a qualidade de cursos na educação superior brasileira. O referencial, que talvez possa indicar alguma coisa, deve ser o CPC.

Como indutor da qualidade formal, o CPC estabeleceu os indicadores que o compõem como instrumentos de governança, tal como discutido por Francisco et. al. (2015). Os autores salientam que o CPC tem condições de proporcionar uma visão ampla do curso, em seus aspectos acadêmicos e político-pedagógicos, de maneira que seja possível utilizá-los como fonte de decisões estratégicas e de prospecção de cenário. Dessa forma, a indução de qualidade ocorre por meio da gestão do ENADE, com ações que envolvem docentes e estudantes; do IDD, dos Insumos (preenchidos no momento do Censo da Educação Su-

perior) e, sobretudo, na alocação docente, a qual deve considerar docentes titulados, preferencialmente doutores, e contratados em regime de trabalho distinto do horista.

Sob a ótica dessa breve reflexão é possível perceber que o SINAES, enquanto abordagem da avaliação institucional, é ferramenta que proporciona elementos que induzem a qualidade política no âmbito institucional, fomentando, entre outros aspectos, políticas e instrumentos de gestão que interferem na dinâmica instrumental, política e pedagógica da instituição, se articulando com os elementos da qualidade “política institucional”.

A2. Uma visão dos aspectos da “qualidade política”

A visão de Soares e Cunha (2017) destaca que o movimento da qualidade na educação superior é um processo que resulta da combinação de fundamentos que estão “para além” das condições materiais e técnicas, condições “dadas” como instrumentais e de natureza mecanicista no contexto institucional. As autoras, ao utilizarem os fundamentos de Demo (1990), compreendem a qualidade política como elementos que articulam questões substantivas, de maneira que valores, atitudes e estruturas cognoscíveis se relacionam com o projeto pedagógico institucional, permitindo que as bases filosóficas institucionais se constituam sob critérios intrínsecos ao desenvolvimento do sujeito.

Considerando o que é proposto por Demo (1990), a qualidade política é, portanto, os elementos construídos sob a orientação de políticas institucionais, devidamente orientada pelas políticas públicas que interferem no movimento institucional, sem, no entanto, interferir de maneira somativa na proposta institucional. Indo ao encontro da visão de Bourdieu e Miceli (1974), a qualidade política tem a função de produzir o capital simbólico nos indivíduos e influenciar o desenvolvimento do capital cultural, que neles são aportados a partir do desenvolvimento cognitivo. Isso fortalece o sentimento “pedagógico” da universidade, de maneira a torná-la emancipada, estruturada em fundamentos de pensamento crítico e de maneira convergente entre todos os membros da comunidade acadêmica.

Esse movimento produz uma consciência sobre os paradigmas defendidos por um determinado ambiente e um determinado modelo institucional e, por consequência, permite que os padrões políticos da qualidade possam influenciar os formais, produzindo resultados que ampliem o potencial do projeto institucional. A qualidade, nesse sentido, atravessa os ditames naturais do processo, que contribui para as discussões críticas e alinhadas ao ambiente social em que a universidade atua. Morosini (2008) assevera que estas indicações ainda fortalecem, de maneira direta, os diálogos entre a universidade e setor produtivo, consolidando a identidade social da instituição.

A qualidade política, portanto, é muito mais uma condição conceitual de como a instituição entende o conceito, minimizando seus direcionamentos polissêmicos, permitindo ao projeto político institucional ser potencializado, percebido como relevante e

adequado a um determinado contexto social. Os resultados estão relacionados com a inclusão, a acessibilidade, a democratização do acesso e demais condições que permitam que a universidade possa ser cada vez mais acessível.

Nesse sentido, a educação superior brasileira possui um histórico de preocupação com a qualidade política, desde as primeiras reformas universitárias que acometeram a estrutura desse segmento educacional no Brasil. Os diversos movimentos expansionistas, com destaque para aqueles que ocorreram no sul do Brasil; com as universidades comunitárias; se preocuparam com a interiorização da educação superior como forma de promover o acesso no interior de estados que não possuíam acesso à educação ofertada por meio de instituições públicas federais e/ou estaduais. O surgimento das instituições “públicas não estatais”, também denominadas de universidades comunitárias, como aquela que é destacada por Francisco (2017).

A partir dessas considerações, o SINAES proporcionou o desenvolvimento de elementos relacionados com a qualidade política, na medida em que induz a construção de políticas institucionais que ensejem a inclusão, a acessibilidade, a democratização do acesso, a integração com a comunidade e a integração com os ecossistemas de inovação. Isso ocorre por meio de ações institucionais que se alinham a um dos princípios do sistema, relacionados com a observância da identidade institucional. Sobretudo a partir da modernização dos instrumentos de avaliação, embora estes tenham uma conotação regulatória, foi possível perceber uma potencialização das ações institucionais para a qualidade política, já que estes elementos incentivaram a construção de elementos político-pedagógicos, responsáveis por fomentar o *habitus* da instituição.

O referencial de acessibilidade na educação superior, um documento do MEC (2013), destaca que o SINAES foi o fundamento indutor da expansão de uma visão voltada para a qualidade política na educação superior, na medida em que as políticas advindas da avaliação institucional, atreladas ao Plano Nacional da Educação, permitiram maior acesso a agentes que antes possuíam acesso restrito às universidades. Além disso, o mesmo documento introduziu princípios de responsabilidade socioambiental no contexto das instituições, estabelecendo um conjunto de políticas que orientou a participação social das instituições.

Outro ponto que pode ser destacado a partir do SINAES e do PNE é a contribuição das políticas públicas de financiamento estudantil, tais como o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), os quais foram responsáveis por incluir uma parcela da população que estava apta a usufruir da educação superior, mas, por condições econômicas, não possuíam acesso. O número de matrículas, ingressantes e concluintes, que no período

pós-constitucional cresceu de maneira exponencial, continuou a aumentar, em proporções menores, mas que, mesmo assim, sustentou o crescimento das matrículas na educação superior.

Da mesma forma, o SINAES, que reformulou os princípios da avaliação institucional, por meio da sistematização de experiências anteriores, proporcionou, sobretudo por meio da relevância do PDI, a integração das instituições com os ecossistemas de inovação, na medida em que facilitou a integração entre a universidade, a empresa, o governo e a sociedade. Isso, entre outros elementos, também é um componente advindo do Plano Nacional da Educação, que, assim como a avaliação institucional, fomentou a percepção da qualidade (formal e política) no cenário brasileiro da educação superior.

4. Considerações finais

Este ensaio se propôs a refletir sobre a contribuição da avaliação institucional como mecanismo indutor da qualidade na educação superior, considerando as estruturas formais e políticas do conceito de qualidade que emergiram a partir da criação do SINAES. Em um contexto altamente dinâmico, complexo e marcado por distintos modelos institucionais, discutir esse aspecto é também discutir a dinâmica de um sistema que congrega um conjunto de atributos abrangentes, mas que tem a intenção de convergir para o fortalecimento do sistema de educação superior brasileira. Independentemente da categoria administrativa e da organização acadêmica das instituições, é possível identificar as influências político-pedagógicas da qualidade na medida em que critérios sistêmicos, instrumentais, mas também substantivos e abstratos, se apresentam como elementos norteadores da qualidade nesse ambiente.

Ainda na estrutura deste ensaio, retoma-se a discussão sobre a qualidade na educação superior, que tem sido uma preocupação dos acadêmicos que estudam o campo da gestão universitária, já que a qualidade, em seu viés polissêmico, é passível de diversas contribuições. É por tal aspecto que se deve considerar o PDI como referencial básico, compreendendo-o como instrumento legítimo que apresenta os critérios de qualidade que devem ser defendidos por uma determinada instituição, na perspectiva formal (instrumental) e política (substantiva). Nesse sentido, é possível também consolidar um movimento estratégico, que posiciona a instituição por meio de ações político-pedagógicas, em um cenário aderente ao que preveem os princípios do SINAES, ou seja, em uma perspectiva de orientação da oferta.

Sobre esse pano de fundo, é possível, portanto, tecer algumas conclusões, identificar algumas contribuições e observar alguns aspectos que orientem futuros trabalhos.

No que se refere às conclusões, identifica-se que, de fato, o SINAES trouxe, em conjunto com princípios estabelecidos no histórico da avaliação da educação superior no Brasil, um conjunto de elementos responsáveis por construir um movimento articulado com a gestão da qualidade no contexto das instituições de educação superior. Na medida da relação entre a regulação, a avaliação e a supervisão, desde 2004 há um movimento que, sob a ótica de elementos formais, faz com que as instituições tenham que se debruçar sobre seus projetos pedagógicos institucionais com a intenção de observar aspectos estruturais e sistêmicos que se configuram como elementos de qualidade. Os instrumentos de avaliação, os processos de avaliação e o arcabouço regulatório são os principais elementos que sustentam esse movimento, que já é parte da cultura estabelecida no cenário da educação superior. O sistema, por sua interdependência com o PDI, também fomentou um conjunto de elementos políticos, proporcionando responsabilidade social, um de seus princípios; inclusão; acessibilidade e democratização, de maneira que as instituições pudessem se tornar cada vez mais relevantes em seu ambiente, potencializando suas condições de aderência à sua comunidade. Por isso tudo, o SINAES pode ser considerado um movimento indutor da qualidade formal e política no contexto da educação superior.

Em relação às contribuições, dois elementos podem ser destacados. Às contribuições acadêmicas, cabem destacar as possibilidades de ampliar os estudos sobre a relação entre a avaliação e o conceito de qualidade na educação superior, de maneira que se torne possível promover novas reflexões sobre como ocorre essa relação no âmbito dos diversos modelos institucionais. Discutir qualidade na educação superior brasileira, desde o surgimento do SINAES, passa por compreender o movimento do sistema de educação superior brasileiro e as formas pelas quais os envolvidos com ele compreendem a polissemia do conceito de qualidade. Dessa forma, este ensaio é mais uma tentativa de agregar valor a essas discussões, ampliando o escopo das contribuições que tratam do tema sob uma perspectiva interdisciplinar. Já na perspectiva das contribuições de gestão, o trabalho vai proporcionar a oportunidade de ampliar a discussão sobre a avaliação da educação superior como instrumento indutor da qualidade, tendo o SINAES, e por consequência a avaliação, um instrumento de gestão estratégica relevante para o ambiente da educação superior.

Aos trabalhos futuros, recomenda-se um aprofundamento empírico em cada um dos diversos modelos institucionais, tendo como base o PDI como instrumento orientador da construção do conceito de qualidade no âmbito de cada modelo institucional. Outro aspecto que pode ser considerado é o fato de articular a relação entre qualidade e identidade institucional, analisando quais são os atributos predominantes da qualidade formal e política nas instituições universitárias e não universitárias.

Referências

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 maio 2011.
- BRASIL. Portaria Normativa Nº. 23, de 29 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <http://www.sesesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>_Acesso em: 12 dez. 2014.
- DAVOK, Delsi Fries. Quality in education. **Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007.
- DEMO, Pedro. Universidade e qualidade: indagação em torno da qualidade formal e política da formação universitária. **Educação Brasileira, Brasília**, v. 12, n. 25, p. 61-81, 1990.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. Análise das ações que confirmam a relação entre IGC e o PDI: Um estudo em Faculdades Isoladas no sul de Santa Catarina. 186 f. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- _____. O desdobramento do PROIES em uma Universidade Comunitária: uma teoria fundamentada na Grounded Theory. 399 f. 2017. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- _____. et al. A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação (Campinas)** [online], v.17, n.03, p. 851-876, 2012.
- _____. et al. Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de Administração. In: Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Administração e Sustentabilidade (ENANGRAD). **Anais...** Foz de Iguaçu: [s.n.], 2015.
- GARCIA, Mauricio. **Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na educação superior**. In: Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, 4, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: [s.n.], 2011.
- _____. **Gestão profissional em instituições privadas de educação superior**: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais. São Paulo: Hoper, 2006.
- GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 1, p. 37-55, 2011.
- INEP. **Sinopse do Censo da Educação Superior de 2016**. Brasília: [s.n.], 2017.
- MEC. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior**. Brasília: [s.n.], 2013.
- MEYER JR, V.; LOPES, M. C. Gestión escolar: desafíos y alternativas gerenciales. **Visiones de la Educación**, Concepción, Chile, n. 13, p. 55-65, 2008.
- MEYER JR, V.; MEYER, Bernardo. Managerialismo na Gestão Universitária: dilema dos gestores de instituições privadas. **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, v. 35, 2011.
- MONTEIRO, Carlos. O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior. Estudos e projeções: panorama e propostas. In: Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, 4, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: [s.n.], 2011.
- MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY. J.L. **Inovação e qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- REIS, Fábio. **Empreendedorismo e inovação no ensino superior**. São Paulo: Ed. Cultura, 2012.
- RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001, p. 187-23
- SCHLICKMANN, Raphael. Administração Universitária: desvendando o campo científico no Brasil. 294 f. 2012. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SCREMIN, Greice; MARQUEZAN, Fernanda Figueira; ROCHA, Sibila. Articulação entre o planejamento e autoavaliação institucional: proposta de uma IES comunitária. In: Simpósio Avaliação da Educação Superior, 3, 2017. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2017.
- SERPA PINTO, Rodrigo. Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES. 209 f. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SILVA, Júlio Eduardo Ornelas. Contribuições do plano de desenvolvimento institucional e do planejamento estratégico na gestão de universidades federais brasileiras. 150 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Avaliação** [online]. v.22, n.2, p. 316-331, 2017.
- SOBRINHO, José. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação** [online], v.22, n.2, p. 332-357, 2017.

SOUSA, Vieira; FERNANDES, Ivanildo. SiNAES ou NeoSiNAES? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do ENADE ampliado. In: Simpósio Avaliação da Educação Superior. **Anais...** Porto Alegre, 2015.

TALLANTYRE, Freda. University management of work-based learning. **T. Tallantyre, HEA Academy**, 2010.

VIEIRA, Flavia; SILVA, José Luis; ALMEIDA, Judite. Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In: VIEIRA, Flávia. (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática**. Portugal: De Facto Editores, 2009. p. 17- 38.

ZANDEVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: Os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

ZHA, Qiang. Diversification or homogenization: How governments and markets have combined to (re) shape Chinese higher education in its recent massification process. **Higher education**, v. 58, n. 1, p. 41-58, 2009.