

Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.13 - N.2 - Dezembro 2020 - ISSN 2177-4986



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 GEP - Gerência de Educação Profissional
Ariel Fernando Berti

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

Editor
Ariel Fernando Berti, Senac-RS, Brasil

Editor Executivo / Secretário Geral Editorial
Giuliano Karpinski Moreira, Senac-RS, Brasil

Conselho Editorial
Avelino Francisco Zorzo, PUCRS, Brasil
Anna Beatriz Waehneltd, Senac-RS, Brasil
Claisy Maria Marinho-Araujo, Universidade de Brasília, Brasil
Daniel Gomes Mesquita, Universidade Federal do Pampa, Brasil
Dieter Rugard Siedenberg, UNIJUÍ/RS, Brasil
Francisco Aparecido Cordão, Peabiru Educacional, Brasil
Jorge Antonio Duarte, Centro Universitário de Brasília, Brasil
Margarida Maria Krohling Kunsch, USP, Brasil
Marília Costa Morosini, PUCRS, Brasil
Milton Lafourcade Asmus, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Patricia Alejandra Behar, UFRGS, Brasil

Comissão Editorial
Clecio Araujo, PUCRS e Senac-RS, Brasil
Marise Mainieri de Ugalde, Faculdade Senac Porto Alegre, Brasil
Nadia Studzinski Estima de Castro, Senac EAD, Brasil

Revisão Língua Estrangeira
Ana Carolina Moreira Paulino, Senac-RS, Brasil

Normalização
Giuliano Karpinski Moreira, Senac-RS, Brasil

Projeto Gráfico e Diagramação
Augusto Codevilla Soares
Gabriel Magalhaes Gil
Sidinei Rossi

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: 51.3284.1987
E-mail: competencia@senacrs.com.br
O conteúdo dos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Atualmente, a Revista Competência:
• **Encontra-se indexada em 9 bases (Nacionais e Internacionais):**
OJS (SEER), Redib, Sumarios.org, Index Copernicus, Europub, Scilit, BASE, Harvard Library Hollis, DOAJ.

• **Está presente em 24 diretórios de busca (Nacionais e Internacionais):**
Icap, Latindex, LivRe, Portal de Periódicos da Capes, Miar, Electronic Journal Library, DRJI, Union Catalogue of Serials (ZDB), PKP Index, LatinREV, Universitätsbibliothek Leipzig, Root Society for Indexing and Impact Factor Service, JournalTocs, Crossref, Worldcat, TIB, Diadorim, RCAAAP, Bibliothek Hamburg, REX, Stanford, Researchbib, SJIFactor, CiteFactor.

Estes indexadores, nacionais e internacionais, têm como objetivo promover a divulgação e visibilidade dos artigos publicados pela revista.

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

Avaliação de competências em incubadora tecnológica universitária para seleção e educação empreendedora

Evaluation competences in a university technology incubator for entrepreneurial selection and education

*João Luiz da Silva **Marco Antonio Fernandes de Oliveira ***Derli Luís Angnes

Informações do artigo

Recebido em: 19/08/2020

Aprovado em: 01/12/2020

Palavras-chave:

Incubadora universitária. Ensino superior. Competências. Educação empreendedora. Perfil do empreendedor.

Keywords:

Incubator. Higher education. Competences. Entrepreneurship education. Entrepreneur profile.

Autores:

*Mestre em Administração pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
joao_luiz23@hotmail.com

**Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNISC
Gestor Científico do Parque Tecnológico da UNISC (TECNOUNISC)
Doutor em Desenvolvimento Regional pela UNISC
marco@unisc.br

***Mestre em Administração pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
derli.angnes@gmail.com

Como citar este artigo:

SILVA, João Luiz da; OLIVEIRA, Marco Antonio Fernandes de; ANGNES, Derli Luís. Avaliação de competências em incubadora tecnológica universitária para seleção e educação empreendedora. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar a competência comportamental, gerencial e técnica de empreendedores universitários em incubadora universitária tecnológica para a melhoria do processo de seleção e desenvolvimento educacional de empreendedores na incubação de micro e pequenas empresas. O método constituiu-se de uma pesquisa exploratória com análise qualitativa comparativa de conteúdo, a partir de um roteiro de entrevistas semiestruturadas envolvendo o caso da Incubadora Tecnológica da Universidade de Santa Cruz do Sul (ITUNISC). Os resultados evidenciaram divergências sensíveis entre empreendedores universitários bem sucedidos financeiramente em comparação aos mal sucedidos financeiramente com empresas, em especial na competência gerencial, seguida da competência comportamental (sobretudo no otimismo). E menos sensível nas competências técnicas. Os resultados do artigo contribuem para proporcionar mais assertividade na seleção de candidatos universitários empreendedores à incubação tecnológica e também fornece subsídios para educação empreendedora, além de contribuir nos estudos de competências educacionais para desenvolvimento de empreendedores em universidades e escolas técnicas.

Abstract

The objective of this article is to identify the behavioral competence, management competence and technical competence of university entrepreneurs in a technology university incubator to improve the selection and development process of entrepreneurs for incubation of micro and small enterprises. The method consisted of an exploratory research with qualitative comparative analysis of content based on semi-structured interviews considering the case of the Technology Incubator at Universidade de Santa Cruz do Sul (ITUNISC). The results showed significant differences between financially successful entrepreneurs compared to financially unsuccessful ones, especially in management competence, followed by behavioral competence (particularly optimism), and not so significant differences considering the technical competences. The results in this article contribute to higher assertiveness in the final selection of future entrepreneur candidates to technology incubation in universities and also provides subsidies to entrepreneurship education, besides contributing to the studies of educational competencies for entrepreneurship development in universities and technical schools.

1 INTRODUÇÃO

A educação para o empreendedorismo pode constituir-se como uma orientação estratégica relevante na prossecução de um desenvolvimento integrado, eticamente fundamentado e promotor da liberdade de escolha efetiva dos cidadãos (ALBUQUERQUE; FERREIRA; BRITES, 2016). As incubadoras tecnológicas universitárias são entidades disponíveis para apoiar o desenvolvimento de empreendedores que tenham interesse em conduzir o seu próprio negócio (IACONO; NAGANO, 2017; ENGELMAN; FRACASSO, 2013; RAUPP; BEUREN, 2011; ABIB *et al.*, 2012), viabilizando emprego, desenvolvimento tecnológico, social e econômico para a região em que a jovem empresa estiver inserida. O funcionamento das incubadoras de base tecnológicas nas Universidades é uma grande iniciativa para o fortalecimento e desenvolvimento da economia brasileira (IACONO; NAGANO, 2017; RIZZI *et al.*, 2017).

O empreendedor tecnológico tem o seu perfil caracterizado pela familiaridade com o mundo acadêmico, por uma busca de oportunidades de negócio na economia digital e do conhecimento, por uma cultura técnica que o leva a arriscar-se, investindo em nichos de mercado (IACONO; NAGANO, 2017; ENGELMAN; FRACASSO; BRASIL, 2011; ABIB *et al.*, 2012; ALMEIDA; BANCHE; SEGATTO, 2014). Desta maneira, a incubadora universitária é um mecanismo que estimula a criação e o desenvolvimento de micro e pequenas empresas por meio da formação complementar na educação empreendedora em seus aspectos técnicos e gerenciais, facilitando e dinamizando o processo de inovação tecnológica (ANPROTEC, 2016). Promove, da mesma forma a entrada de alunos empreendedores no mercado de trabalho, em muitas situações, inclusive, oferecendo suporte necessário, custos acessíveis e professores e profissionais qualificados para o apoio necessário (ENGELMAN; FRACASSO, 2013; RAUPP; BEUREN, 2011; ABIB *et al.*, 2012; RIZZI *et al.*, 2017).

Estudo realizado demonstrou que, entre os critérios de recrutamento e seleção de candidatos utilizados pelas incubadoras de universidades brasileiras, destaca-se o plano de negócios e a necessidade de compreender a expectativa e o perfil (características) do empreendedor (ENGELMAN; FRACASSO; BRASIL, 2011). No entanto, existe uma lacuna na literatura sobre o perfil das competências dos empreendedores vinculados à incubadoras universitárias tecnológicas no Brasil, sobretudo pelo ponto de vista do sucesso financeiro das empresas incubadas.

Portanto, um instrumento de avaliação de competências para que ampliasse a possibilidade de sucesso financeiro, oferecida ao empreendedor, proporcionaria subsídios ao próprio empreendedor universitário e também à Incubadora Tecnológica em relação ao potencial empreendedor, proporcionando, dessa forma, maior probabilidade de assertividade na escolha de candidatos à incubação e no desenvolvimento educacional de competências deficitárias entre universitários empreendedores.

A dinâmica dos mercados e os avanços tecnológicos exigem cada vez mais mudanças no perfil dos empreendedores e, diante dessa realidade, surge o desafio de identificar uma maneira de avaliar e desenvolver o perfil de alunos a partir das seguintes competências: comportamental, gerencial e técnica.

Ante ao exposto, o artigo consistiu em avaliar para melhor conhecer o perfil dos candidatos universitários; futuros empreendedores das empresas vinculadas à Incubadora Tecnológica da Universidade de Santa Cruz do Sul (ITUNISC), de maneira a se obter mais conhecimento sobre as principais habilidades e comportamentos dos empreendedores, orientando-se pela seguinte questão: como identificar a competência comportamental, gerencial e técnico de um empreendedor visando potencializar seu êxito no processo de incubação da ITUNISC?

Partindo dessa questão, este estudo teve como objetivo geral identificar a competência comportamental, gerencial e técnica de empreendedores universitários em incubadora universitária tecnológica para a melhoria do processo de seleção e desenvolvimento educacional de empreendedores na incubação de micro e pequenas empresas. A coleta dos dados envolveu entrevistas com seis empreendedores graduados pela ITUNISC. Sendo três empreendedores universitários bem sucedidos (cujos empreendimentos continuam operando no mercado e com lucratividade financeira do negócio) e três mal sucedidos (cujos empreendimentos faliram ou estão em crise com prejuízo e dívida financeira no negócio).

O artigo inicia com a abordagem de conceitos sobre a incubação universitária, perfil empreendedor e às competências do empreendedor. Na sequência, apresenta-se os procedimentos de coleta de informações, análise das entrevistas e as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INCUBAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O PERFIL EMPREENDEDOR

Tendo suas origens em 1959, em Nova Iorque, Estados Unidos (ANPROTEC, 2016), as incubadoras têm sua importância atrelada à capacidade de gerar conhecimentos e inovação, agrupando ideias, recursos e competências (RIZZI *et al.*, 2017; SILVA; BAÊTA; OLIVEIRA, 2016), criando vantagens competitivas nos produtos e serviços oferecidos ao mercado (IACONO; NAGANO, 2017). A incubação ocorre por meio da interação e contrato entre universidades e alunos ou pessoas empreendedoras. Em estudos recentes, as taxas de mortalidade de empresas iniciantes de base tecnológica que passaram por um processo de incubação são muito baixas, destacando e reconhecendo a vantagem desta interação (RIZZI *et al.*, 2017; IACONO; NAGANO, 2017). As incubadoras de base tecnológica universitária abrigam empreendimentos que

realizam uso de tecnologias, diferente das tradicionais, que dão suporte a empresas de setores tradicionais, mistas e sociais da economia (ANPROTEC, 2016). As incubadoras universitárias são formas favoráveis de evolução econômica na sociedade, sendo uma possibilidade de oportunizar o apoio educacional no desenvolvimento a alunos empreendedores interessados em desenvolver o seu negócio.

Em pesquisa que buscou compreender o processo de crescimento e as dificuldades encontradas pelos pequenos empreendedores de base tecnológica, os empreendedores destacam que o apoio de outras instituições, principalmente universidades, foram determinantes para o desenvolvimento e crescimento do empreendimento. Quanto às dificuldades relatadas, tem-se a demora para o desenvolvimento dos produtos, preparação da equipe e em negociar e competir com grandes empresas (MACHADO, 2018).

Desta forma, pode-se dizer que o empreendedorismo não é uma ciência ou uma arte, mas uma prática e uma disciplina, no qual o “espírito empreendedor” e a disposição de assumir riscos deve ser inerente ao sujeito (DRUCKER, 2003; SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009).

Os empreendedores podem ser distribuídos em oito características, os quais compreendem o empreendedor nato (mitológico), o empreendedor que aprende (inesperado), o empreendedor serial (cria novos negócios), o empreendedor corporativo, o empreendedor social, o empreendedor por necessidade, o empreendedor herdeiro (sucessão familiar), e o empreendedor “normal” ou planejado (DORNELAS, 2015).

Na busca por competitividade e por empreendedores com o perfil de liderança, instituições de ensino e órgãos governamentais promovem ações para o desenvolvimento do perfil empreendedor dos indivíduos, proporcionando mecanismos de suporte a empresas nascentes, entre eles, o suporte de incubadoras tecnológicas e o acesso às linhas de crédito e às consultorias subsidiadas (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009).

Contudo, o indivíduo pode vir a ter potencial empreendedor com facilidades e barreiras, que atuam conjuntamente na ação empreendedora. Um dos facilitadores pode ser o estilo de liderança, favorecendo-o a empreender, porém atrelada a barreira da ausência de suporte financeiro ou indisposição aos riscos de um negócio, limitando ou inibindo a ação empreendedora (SOUZA *et al.*, 2016). Todavia, na medida em que desenvolvem experiências empreendedoras, os indivíduos são acometidos pela mudança de modelos mentais, alterando positivamente os modelos comportamentais (RUPPENTHAL; CIMADON, 2012). Verifica-se também que, os estudantes que participam de atividades educacionais de formação em Empreendedorismo apresentam alterações significativas e positivas no perfil empreendedor (ROCHA;

FREITAS, 2014). Razão pela qual instituições de ensino e professores exercem uma importante função ao estímulo e desenvolvimento de alunos empreendedores de base tecnológica.

Desta maneira, a exploração do perfil do empreendedor tem se destacado no meio acadêmico e em escolas técnicas e tecnológicas, pois, uma vez que determinadas características são observadas no empreendedor e associadas ao desempenho das organizações, é possível direcionar esforços para promover o desenvolvimento dessas características de maneira mais consistente (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009). A orientação empreendedora pode ser vistas como uma estratégia que contribui para o estímulo e o desenvolvimento de competências e habilidades dos empreendedores (BARRETO; NASSIF, 2014); o professor, portanto, exerce a função de estimular, desenvolver e orientar o aluno a empreender. Destaca Caetano (2015) que os professores são um dos principais fatores de sucesso em projetos de integração da tecnologia na educação. Tratando-se de educação empreendedora de base tecnológica, o desafio do docente torna-se maior ainda.

2.2 COMPETÊNCIAS DO EMPREENDEDOR

A competência numa dimensão educacional concretiza-se no ensino profissional, cujo pressuposto central é a construção de aprendizagem interativa entre a sala de aula e o seu mundo. O conhecimento é interdisciplinar e contextualizado, associando a aula teórica com a prática (ADAMS; DORNELES; LAUXEN, 2017).

No contexto da educação empreendedora, a competência engloba traços de personalidade, habilidades e conhecimentos distintos, os quais servem de estímulo e contribuem no desenvolvimento do empreendedor (MELO; LEÃO; PAIVA, 2006). Pode-se relacionar também o conceito de competência individual ao conceito de entrega. À medida que às atribuições e responsabilidades se tornam mais complexas sobre aos indivíduos, mais eles desenvolvem as suas competências individuais (DUTRA, 2012).

A competência está intimamente relacionada à ideia de empregabilidade, a qual define a qualificação do indivíduo, tendo forte influência dentro de um mercado de trabalho competitivo e flexibilizado (FERREIRA, 2016). Torna-se portanto, em um conceito dependente de cada situação e está presente no desenvolvimento e nos resultados das ações específicas de cada indivíduo e pelas situações vivenciadas pelas pessoas (KENSKI; BRUNSTEIN, 2010).

As competências são características incertas que mulheres e homens desenvolvem ao longo de suas vidas. Elas agrupam as capacidades, habilidades e conhecimentos, caracterizando-se pela integração cognitiva, metodológica e técnica, que compõem um perfil profissional. Também agrupam a maneira de ser, as qualidades

e percepções sociais dos indivíduos, que estão vinculadas aos resultados, ao valor que isso gera para uma organização. Porém, essas concepções fazem com que as competências apresentem um alto grau de incerteza (GONZÁLEZ; MERINO; ANDINO, 2016).

As competências exercem relevância educacional (PERRENOUD *et al.*, 2002) e empresarial, pois representam conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a execução de atividades na qual o empreendedor utiliza-se de competências específicas. Existem três competências genéricas essenciais para empreender, as quais compreendem as competências comportamentais (MAXIMIANO, 2011; SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009), as competências gerenciais (DIAS, 2001; MATOS, 1996) e as competências técnicas (DORNELAS, 2015; NORDHAUG, 1998). Cada uma delas será apresentada na sequência.

A primeira competência a ser abordada é a comportamental, que está relacionada a atitude (saber ser), considerado um diferencial competitivo de cada profissional que impacta diretamente em seus resultados (LEME, 2008). Porém, o fato de uma pessoa deter um conjunto de conhecimentos e habilidades não significa que a empresa irá se beneficiar diretamente deles. Neste caso, deve haver a entrega destas competências em prol da organização (MUNCK; MUNCK; SOUZA, 2011). Uma forma de avaliar essa entrega é por meio de uma escala para medir a atitude empreendedora, de modo que seja possível prever qual será a conduta do empreendedor, podendo-se explicar o seu comportamento e a decisão de criar um negócio, de inovar e agregar valor a empreendimentos, processos e produtos em organizações (SOUZA; LOPES, 2005; SOUZA *et al.*, 2013). Tratando-se de competências pessoais e comportamentais, autores também citam a empatia, o relacionamento interpessoal, a autoconfiança e a habilidade para prestar atenção aos outros em diferentes sentidos, como: emocional, expectativas, anseios e dificuldades (KENSKI; BRUNSTEIN, 2010).

As competências comportamentais estão alinhadas com aspectos sociais e dizem respeito à interação das pessoas no seu meio social, ou seja, a capacidade que as pessoas têm em adotar comportamentos adequados relacionados ao trabalho, à atividade que executa no seu ambiente profissional e na sua relação com as outras pessoas (BRAGA; MOREIRA; MARTINS, 2020). Referem-se ao saber ser, a possuir atitudes que agregam valor, a conseguir se comunicar e fazer com que as atividades sejam bem executadas e sem conflitos. Sendo assim, pode-se distinguir quatro categorias vinculadas às competências comportamentais, que são: o saber ouvir, a liderança, a responsabilidade e a interação social (PEREIRA; SILVA, 2011).

Com base nos autores pesquisados, e dentre as variáveis mais importantes relacionadas às competências comportamentais, destacam-se para o estudo: criatividade, o otimismo e a capacidade de inovar. A criatividade é o que o empreendedor criou ou imaginou, e a capacidade de implementação é o plano de ação para pôr em

prática sua ideia (MAXIMIANO, 2011). O otimismo significa a visão de sempre superar os obstáculos para o sucesso e nunca temer o possível fracasso (MAXIMIANO, 2011). E a capacidade de inovar constitui-se em tomar riscos inteligentemente, agir com rapidez e eficiência para se adaptar às contínuas mudanças do ambiente econômico (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009).

A segunda competência a ser abordada é a gerencial, que refere-se a conhecimentos profissionais que permitem gerir as incertezas do empreendimento (saberes gerenciais ou administrativos), com foco no resultado, no produto ou serviço prestado. Dando o suporte às novas demandas e mudanças do mercado de trabalho e à imprevisibilidade que este apresenta (PEREIRA; SILVA, 2011). O gerente é o elemento de ligação entre as expectativas organizacionais para a obtenção de resultados, e as competências individuais. É o elo, que traduz as qualificações necessárias na atuação dos profissionais. E é nesse contexto que competências gerenciais agregam valor às organizações (BÜNDCHEN; ROSSETTO; SILVA, 2011). A capacidade gerencial do empreendedor está atrelada a suas competências profissionais e conceituais de gestão e administração (planejamento, organização, coordenação e controle).

Segundo Kenski e Brunstein (2010), a competência profissional pode ser melhor compreendida a partir do Modelo Revisto de Competências Profissionais (CHEETHAM; CHIVERS, 1998), este modelo integra quatro elementos de competências-chave ao profissional: as funcionais (habilidade de realizar uma tarefa para atingir um resultado específico), as pessoais (relações do indivíduo com as demais pessoas), as de conhecimento e cognitivas (ter o conhecimento e saber usá-lo) e as de valores e ética (utilização de valores morais e éticos no ambiente de trabalho). A interação destes quatro componentes gera as meta-competências, que referem-se à solução de problemas, comunicação, autodesenvolvimento, criatividade, as quais são genéricas e abrangentes a todas as ocupações e se traduzem no modo efetivo como os sujeitos se comportam. É por meio da competência profissional gerencial que o empreendedor saberá como administrar o seu empreendimento.

Em outro estudo envolvendo empresas, analisou-se as competências gerenciais consideradas essenciais na visão dos gestores das pequenas empresas estudadas, extraído-se delas as competências gerenciais relevantes na condução do empreendimento. Os autores agruparam-nas em saberes técnicos, humanos e conceitual. A técnica abrange tanto o conhecimento do mercado quanto o monitoramento do ambiente. A competência humana abrange tanto a liderança quanto o trabalho em equipe. E a competência conceitual abrange o planejamento, raciocínio abstrato, inovação e adaptação, revelando a visão que os gestores acreditam ser necessária para atuarem no mercado (PELLISSARI; GONZALEZ; VANALLE, 2011).

Com base nos autores pesquisados, e dentre as variáveis mais

importantes relacionadas às competências gerenciais para o estudo, destacam-se a capacidade de articular visão estratégica e a liderança. A capacidade de articular visão estratégica define competência gerencial como a capacidade exclusiva dos líderes da organização para articular a estratégia, comunicar essa visão e conduzir os membros da organização a concretizá-la (DIAS, 2001). Já a liderança busca a contribuição criativa, tendo uma postura de educador, além de uma visão global (MATOS, 1996).

Por fim, a competência técnica corresponde à habilidade, isto é, ao “saber fazer” (LEME, 2008). As competências técnicas são relacionadas a métodos, processos, técnicas desenhadas para conduzir uma atividade específica e habilidades de utilizar ferramentas e operar equipamentos relacionados a uma atividade (NORDHAUG, 1998). As habilidades técnicas envolvem também a escrita, saber ouvir as pessoas e captar informações, ter boa oratória, compreender tecnicamente uma organização, saber liderar e trabalhar em equipe, e possuir *know-how* técnico na sua área de atuação (DORNELAS, 2015).

As habilidades e qualificações dos colaboradores devem ser colocadas em prática de acordo com as necessidades do empreendimento, de forma que sejam utilizadas em prol da organização, para o atingimento das metas e melhorias de seus processos. Isso é, para que os objetivos de uma organização sejam atingidos, deve-se empregar as capacidades individuais, que devem estar alinhadas às capacidades dos colaboradores e gestores de uma empresa (KUZMA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

A competência técnica empreendedora está relacionada também ao conhecimento de mercado, ao agir no tempo certo e com uma visão sistêmica, por meio de planejamento e conhecimento de funcionamento do mercado, isto é, competência conceitual e técnica, se fazem necessárias para a gestão eficaz de uma organização (PELISSARI; GONZALEZ; VANALLE, 2011). Sendo indissociáveis ao empreendedor de sucesso.

Com base nos autores pesquisados, e dentre as variáveis mais importantes relacionadas às competências técnicas, destaca-se o conhecimento técnico da área de atuação, que correspondem a métodos e habilidades, isto é, ao *know-how* técnico para conduzir uma atividade específica e operar equipamentos referentes a uma atividade (DORNELAS, 2015; NORDHAUG, 1998).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No artigo são analisadas entrevistas, a partir de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Propõe-se análise comparativa de conteúdo entre duas categorias de empreendedores universitários incubados na ITUNISC (Incubadora Tecnológica da Universidade de Santa Cruz do Sul), sendo três empreendedores

universitários bem sucedidos (cujos empreendimentos continuam operando no mercado e com lucratividade na operação do negócio) e três mal sucedidos (cujos empreendimentos faliram ou estão em crise com prejuízo e dívida financeira no negócio).

Portanto, o critério de enquadramento dos empreendedores nas categorias de análise traça um paralelo sob o ponto de vista financeiro dos empreendimentos considerando as competências comportamental, gerencial e técnica dos empreendedores. O perfil dos entrevistados de ambos os grupos estão no Quadro 1, com informações sobre o ramo de atuação, principais produtos, período de incubação e a quantidade de funcionários. Diversos contatos foram realizados com empreendedores incubados na ITUNISC, porém os empreendedores universitários incubados que se disponibilizaram a participar da entrevista foram somente seis.

De acordo com os objetivos do presente estudo, a entrevista foi dividida em dois grupos: o primeiro com três empreendedores universitários bem sucedidos financeiramente no negócio (E1, E2, E3) e o segundo com três empreendedores mal sucedidos financeiramente (E4, E5, E6) que faliram ou contraíram dívidas. Para diferenciar os grupos, foi levada em consideração a evolução, avaliando-se desde a pré-incubação na ITUNISC até a consolidação final.

Quadro 1 - Características dos entrevistados

Entrevistado	Formação Área	Produtos incubados	Período de incubação	Número de funcionários
E1	Informática	Aplicativos <i>smartphone</i> e <i>tablet</i>	60 meses	13
E2	Informática	Sistemas computacionais	12 meses	12
E3	Informática	<i>Software</i> para gestão de empresa	24 meses	5
E4	Marketing	Sistema anúncios, publicidade	24 meses	2
E5	Eletrônica	Equipamentos para veículos	24 meses	0
E6	TI	Gerenciador de documentos	12 meses	2

Fonte: Elaborado pelos autores

O roteiro de entrevistas (Quadro 2) foi elaborado considerando a fundamentação teórica, na qual foram identificadas questões genéricas para avaliação das competências comportamentais (MAXIMIANO, 2011; SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009), gerenciais (DIAS, 2001; MATOS, 1996) e técnicas (DORNELAS, 2015; NORDHAUG, 1998). Constatou-se que o perfil do empreendedor está concentrando em sete características genéricas distribuídas entre as três competências: criatividade, otimismo, capacidade de inovar (competências comportamentais); capacidade de articular visão estratégica, liderança (competências gerenciais) e; conhecimento e habilidade técnica na área de atuação (competências técnicas).

Para avaliar as competências dos empreendedores, foi utilizada a entrevista, buscando-se identificar as competências: comportamental, gerencial e técnica. A entrevista é o instrumento soberano nos processos de seleção de pessoal, sendo a técnica de seleção mais usada nos meios acadêmicos e profissionais (MONTI, 2005), devendo-se observar, de maneira analítica, os respectivos comportamentos dos entrevistados, pois a observação também é considerada uma coleta de dados para obter informações sobre determinados aspectos da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Quadro 2: Estrutura do roteiro de entrevistas

Competências	Característica genérica avaliada	Número de questões	Fundamento teórico
Comportamental	▪ Criatividade	3 Questões	Maximiano (2011);
	▪ Otimismo	3 Questões	Schmidt e
	▪ Capacidade de inovar	3 Questões	Bohnenberger (2009)
Gerencial	▪ Capacidade de articular visão estratégica	1 Questão	Dias (2001); Matos (1996)
	▪ Liderança	2 Questões	
Técnica	▪ Conhecimento e habilidade técnica	3 Questões	Dornelas (2015); Nordhaug (1998)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Maximiano (2011); Schmidt e Bohnenberger (2009); Dias (2001); Matos (1996); Dornelas (2015); Nordhaug (1998)

Após a transcrição das entrevistas, as respostas dos entrevistados (não identificados) tiveram seu conteúdo analisados por especialistas, buscando identificar convergências e divergências nas falas e comportamentos dos dois grupos em relação ao referencial teórico envolvendo as competências do empreendedor. O processo de análise de conteúdo obriga à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo – mensagem – e a reação interpretativa (BARDIN, 2011).

Para avaliar a sensibilidade das respostas e para detectar a incidência de competências que potencializam o êxito dos empreendedores universitários incubados, foram organizados e aplicados critérios para melhor mensurar a subjetividade, considerando comportamentos e verbalizações, antes e durante as entrevistas. A análise da sensibilidade foi realizada em cada uma das questões do roteiro de entrevista das competências, buscando-se identificar, quando comparadas as respostas entre dois grupos, se havia ou não divergências. Cada grupo gerou três respostas por questionamento, portanto, era possível contabilizar em cada resposta zero (0), uma (1), duas (2) ou três (3) divergências. A ausência de divergências caracterizou a questão como não sensível. A constatação de duas ou mais divergências permitiu concluir que as questões eram sensíveis. Constatada apenas uma divergência entre os grupos, deduziu-se que a questão era pouco sensível. A partir desse critério, foi possível chegar a um resultado analítico comparativo em relação as competências entre ambos os grupos para cada uma das questões avaliadas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises dos resultados das entrevistas estão subdivididas em seções considerando às competências comportamentais, gerenciais e técnicas dos empreendedores, a partir da comparação entre as categorias dos empreendedores universitários incubados e bem sucedidos financeiramente em comparação com empreendedores universitários mal sucedidos financeiramente nas empresas incubadas.

4.1 COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS

Conforme apresentado no referencial teórico do artigo, três variáveis da competência comportamental foram utilizadas na avaliação: criatividade, otimismo, capacidade de inovar.

• **Criatividade:** Sobre o conceito de criatividade, Maximiano (2011) esclarece que a criatividade é o que o empreendedor imaginou e/ou criou, aliado a uma capacidade de implementação para pôr em prática a sua ideia. Os parágrafos que seguem avaliam o comportamento criativo empreendedor dos respondentes.

Na avaliação sobre o hábito de inventar coisas novas, observa-se que, à exceção do entrevistado 1, as respostas foram com poucas palavras e sem muita profundidade por parte dos entrevistados. É possível perceber certa convergência nas respostas das bem sucedidas. As expressões “sempre” do entrevistado 3, “o tempo todo” do entrevistado 1 e “ficar pensando” do entrevistado 2 denotam que “inventar coisas novas” é percebido como um hábito contínuo.

Já no caso dos mal sucedidos não se percebe esta tendência. O entrevistado 4 respondeu somente “sim” sem muita convicção na afirmação. O entrevistado 5 respondeu positivamente, mas acrescentou “penso de uma maneira bem global”, o que pode denotar algum comportamento de autopromoção. O entrevistado 6 reportou que, apesar de tentar, nem sempre chega ao novo, demonstrando alguma insegurança quanto a tal postura. As respostas dos bem sucedidos, em especial do entrevistado 1, sugerem que o hábito de inventar coisas novas é uma característica sempre presente em suas vidas, o que parece não estar tão claro no caso das mal sucedidas.

A partir desta análise, julga-se lícito apontar uma diferença entre ambos os grupos: empreendedores universitários incubados bem sucedidos apresentam o hábito de inventar coisas novas como algo contínuo em sua conduta, o que não se mostra tão frequente, contínuo e convicto nos mal sucedidos. Conclui-se que o referido questionamento se mostra sensível a divergências de comportamento entre os grupos.

Na avaliação sobre solução criativa, inovadora e inédita para um problema, Dentre os seis entrevistados, apenas um não apresentou resposta. No entanto, os demais confirmaram que ao menos uma vez apresentaram uma ideia inovadora para algum problema. É possível observar que, à exceção do número 6, os entrevistados possuem vivência em propor novas ideias. Tal exceção, todavia, desfavorece o grupo dos mal sucedidos, já que 100% dos bem sucedidos relataram uma solução inovadora. Diante do exposto, observa-se que ambos os grupos traduzem bem suas vivências com soluções inovadoras e inéditas, com uma pequena desvantagem para empreendedores universitários mal sucedidos. Conclui-se que tal questionamento se mostra pouco sensível a divergências de comportamento entre os grupos.

Em outra avaliação, sobre algum fato conduzido de maneira criativa na vida, apenas o entrevistado 1 não soube reportar um fato criativo, todos os demais responderam à questão. O que de certa forma, prejudica a análise do grupo dos empreendedores universitários bem sucedidos e, ao mesmo tempo, gera uma inconsistência em relação às respostas dadas até o momento pelo entrevistado 1, considerando que ele sempre contribuiu com todas as respostas e representa uma empresa bem sucedida. Observa-se, entretanto, que as respostas foram variadas, todavia, com exceção do primeiro entrevistado, as demais apresentaram um exemplo. Na grande maioria, é possível observar que alguns entrevistados apresentaram respostas que enaltecem a relação de cada um com a criatividade. Neste caso, observa-se que ambos os grupos reportam fatos criativos em suas vidas, desta vez, com uma pequena desvantagem para empreendedores universitários incubados bem sucedidos, o que, entende-se, não prejudica a análise. Deduz-se que tal questionamento se mostra não sensível a divergências de comportamento entre os grupos.

• **Otimismo:** Sobre o conceito de otimismo, Maximiano (2011) descreve o otimismo como a visão de sempre superar os obstáculos para o sucesso e nunca temer o possível fracasso. Os parágrafos que seguem avaliam o otimismo comportamental empreendedor dos respondentes.

Ao serem questionados sobre o seu otimismo, o grupo dos universitários bem sucedidos responderam: “todos os dias” (E1), “até demais” (E2) e “cem por cento” (E3) denotam a preocupação em demonstrar seu otimismo em grande intensidade, como algo indubitável. No grupo dos mal sucedidos, todas as respostas são mais ponderadas: “porém eu sou bastante realista” (E4), “estou sendo mais realista” (E5) e laconicamente “sim” (E6), o que é possível concluir maior sensibilidade entre as respostas.

Ao solicitar-se que o entrevistado relatasse um fato em que foi otimista, todos os empreendedores universitários bem sucedidos destacaram momentos de otimismo associados a desafios profissionais específicos e típicos de suas atividades: “temos prazos de entrega todos os dias” (E1), “a elaboração de um software para competições de tênis” (E2) e “quando nós estávamos com projetos acadêmicos” (E3). Estas respostas denotam que o otimismo está presente em seu cotidiano profissional, como se fosse algo normal. Dentre os mal sucedidas, o entrevistado 4 relata um fato não tão cotidiano, como: “quando eu abri a minha empresa” e o entrevistado 6 reporta “difícil lembrar algum”. Embora apresentando uma resposta um tanto confusa, o entrevistado 5 também refere-se a um momento otimista específico: “o produto que efetivamente foi às ruas teve um apelo de inovação mais otimista”. Todavia, a expressão “mais otimista” denota certa raridade destes momentos em suas atividades. Ao acrescentar “com a ideia que o pessoal fosse olhar isso”, entende-se tratar muito mais de uma aposta a um comportamento realmente otimista. Conclui-se que as respostas estão divergentes, e tais mostram-se sensíveis.

Em outra avaliação, sobre otimismo na prospecção de futuro do empreendimento, que nem todas estavam certas com relação ao seu futuro, em especial o grupo dos mal sucedidos. As expressões do entrevistado número 1, “criar novas coisas”, “base sólida” e “muito foco”, são respostas que reforçam a preocupação do empreendedor com relação ao futuro. O entrevistado número 2 enaltece que além de prospectar o futuro da empresa, ele também está pensando no futuro dos seus funcionários, ou seja, em ter funcionários mais experientes. O entrevistado número 3 responde que existe uma seqüência de organização para o crescimento da empresa e acrescenta que a visualiza em “ascensão”. Referente ao grupo dos mal sucedidos, o entrevistado número 4 relata que sua expectativa é que a empresa “estourasse” num aplicativo, já os números 5 e 6 reconheceram que a prospecção ficou a desejar. O entrevistado número 5, ainda comenta que a prospecção foi “simples” e “amadora”, e o número 6 expressa que “não deu atenção necessária para o produto em desenvolvimento”. Portanto, as respostas do grupo dos bem sucedidos são mais intensa e profunda, quando comparado com o grupo dos mal sucedidos que denotam ser superficiais. Por fim, deduz-se que tal questionamento se mostra sensível a divergência de comportamentos entre os grupos.

• **Capacidade de Inovar:** Schmidt e Bohnenberger (2009), colocam que a capacidade de inovar constitui-se em tomar riscos inteligentemente, agir com rapidez e eficiência para se adaptar às contínuas mudanças do ambiente econômico. Os parágrafos que seguem avaliam a capacidade de inovar comportamental empreendedora dos respondentes.

Ao serem questionados a relatar uma situação na qual cada um precisou desconstruir uma ideia, o grupo dos bem sucedidos afirmou de maneira consistente o momento que passaram pela situação. O entrevistado número 1 relata que “o projeto de software para rastrear resíduo” foi um exemplo de desconstrução de ideia, relata que “é a terceira vez, e do jeito que a gente pensou na primeira vez não vai rodar, vamos fazer tudo novamente”. O entrevistado número 2 relata que também teve esse problema e assume em suas palavras que esse foi devido a “não ler o mercado antes”. Todavia, afirma com convicção sobre o conceito de desconstruir uma ideia ao expressar “Sim, sim... trocar de ideia, até poderia se utilizar”. O entrevistado número 3, relata que já passou por momentos semelhantes e exemplificou com um fato da empresa em que leciona, “nós temos um modelo dentro da Universidade de ensino a distância e, estamos propondo um modelo diferente”.

No tocante aos empreendedores universitários incubados mal sucedidas, também revelaram sobre tais fatos, no entanto, em suas respostas é possível observar menos convicção quando comparado ao grupo dos bem sucedidos. O entrevistado número 4, com poucas palavras, afirma “sim, mas não evoluiu”, nota-se que profere uma resposta com pouca crença ao conceito, bem como na execução dele. O entrevistado número 5 expressa que também já teve que desconstruir uma ideia, pois “necessitava de dinheiro e

também enxerguei algumas deficiências no produto”. E por fim, o número 6, o qual diz: “nunca fiz isso não”, enaltecendo uma resposta sem intensidade. Com base nas respostas evidenciadas é possível concluir que tal questão mostra-se sensível à divergência de comportamentos entre os grupos entrevistados, isso prevalecendo com base na profundidade das respostas dos empreendedores bem sucedidos, quando comparado com as respostas mais superficiais dos mal sucedidos.

Na questão que avaliar se o entrevistado já estudou sobre inovação e qual a sua definição sobre inovação, entre as seis respostas, somente dois relataram ter estudado o conceito de inovação, todavia, todos conseguiram conceituar o assunto com base em seus conhecimentos. Sobre os dois que estudaram o conceito, um era do grupo dos bem sucedidos e a outro era do grupo dos mal sucedidos. O entrevistado número 3 também apresentou uma resposta negativa quando questionando se havia estudado o conceito. É possível evidenciar nas respostas que a maioria dos entrevistados não estudou o conceito de inovação, todavia, conclui-se que a definição do assunto entre as empresas bem e mal sucedidas é convergente, mostrando-se um questionamento não sensível.

Acerca da criação e liderança em projetos inovadores e as principais facilidades e dificuldades com o projeto, somente o entrevistado 6 respondeu que nunca liderou um projeto inovador, o mesmo havia apresentado pouca atenção em outras questões, bem como a baixa intensidade em algumas respostas. Contudo, salvo o que não respondeu, os demais convergiram, destacando a importância em projetos inovadores como uma das características no perfil do empreendedor.

Sobre facilidades e dificuldades em projetos inovadores, percebe-se, entretanto, que as respostas do grupo dos bem sucedidos são mais precisas ao relatar a sua vivência em ambas às situações, o que denota maior capacidade para lidar com eventuais (e até naturais) instabilidades na condução de projetos de inovação. Nos mal sucedidos, o entrevistado 4 é vago na sua referência a facilidades e o entrevistado 5 afirma não ter tido facilidade alguma.

Outro ponto relevante no grupo dos bem sucedidos é a ausência da referência à expressão “resistência” nas dificuldades. Apenas o entrevistado 2 menciona “meus sócios não captavam muito as minhas ideias”, numa alusão à dificuldade de compreensão das ideias inovadoras, mas não à resistência. Entre o grupo dos mal sucedidos, os entrevistados 4 e 5 destacam a questão da resistência ou do pessimismo das pessoas como a maior dificuldade, algo que pode denotar algum sentimento de autopiedade, como se quisessem dizer “fiz tudo certo, mas a resistência das pessoas me impediu de progredir”. Trata-se de um comportamento que pode estar, novamente, associado à alguma soberba, como já visto anteriormente. Tal comportamento também pode estar associado ao despreparo para lidar com a natural resistência à inovação, algo

que nas bem sucedidas não se destaca. Com base nas respostas, é possível concluir sobre divergências de comportamentos e posturas entre ambos os grupos cuja diferença é sensível.

4.2 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

A competência gerencial é uma capacidade para articular uma visão estratégica, comunicar essa visão e conduzir os membros da organização a concretizá-la (DIAS, 2001). Duas competências gerenciais foram utilizadas na avaliação: capacidade de articular visão estratégica e a liderança, apresentadas na sequência.

- **Capacidade de Articular Visão Estratégica:** A primeira questão dessa competência avalia a maneira que a missão e a visão foram repassadas pelos entrevistados aos seus colaboradores. Os resultados evidenciam diferentes formas de prioridades na conduta do repasse dessas informações. Os entrevistados de número 1, 2 e 3 posicionaram que realizaram a divulgação de alguma maneira. As expressões “apresentação” (E1), “eventos” (E2) e “reuniões” (E3) afirmam como o assunto chegava aos seus funcionários, denotando compromisso dos repasses realizados.

Já no grupo de empreendedores universitários mal sucedidas, com base nas entrevistas de número 4 e 6, é possível notar que a forma de divulgação foi mais tímida, ou seja, não foi realizado um momento especial com a finalidade para tal divulgação, atribuindo pouca importância ao assunto, em suas palavras “faziam fazendo”, “forma muito operacional” (E4); “política que estava no site” (E6), é possível afirmar a baixa relevância concedida ao assunto. Referente ao entrevistado número 5, esse não possuía colaboradores e conseqüentemente não necessitava disseminar as informações. Cabe ressaltar também que, enquanto o grupo dos bem sucedidos os líderes mostram-se proativos na disseminação da missão e visão, as respostas dos mal sucedidos denotam que tal prática depende mais da iniciativa dos colaboradores do que da proatividade do líder. Diante do exposto, observa-se que os dois grupos apresentam respostas divergentes, o que se mostra sensível entre o comportamento dos grupos.

- **Liderança:** Ao questionar as características de um líder, foi possível observar que todos responderam com base em seus conhecimentos, destacando ainda algumas características mais importantes e cruciais na opinião deles para a condução de uma equipe. Todos empreendedores bem sucedidos responderam de maneira precisa e coerente, sem relacionar o seu perfil com as características de um líder. O entrevistado número 1, destaca que um líder deve ser “proativo”, “dar o exemplo”, ser “justo”. O número 2 relata a importância do líder em “motivar” as pessoas, “distribuir as tarefas”, saber “ouvir” e “compartilhar os resultados”. O entrevistado número 3 também destaca a importância do líder ser um exemplo, além de sempre compartilhar os resultados e de “assumir os problemas quando não forem bem resolvidos”. No

grupo dos mal sucedidos, é possível observar que o entrevistado número 4 apresenta resposta semelhante aos entrevistados das bem sucedidas, nas palavras dele um líder deve “ouvir” as pessoas, ser “humilde”, “respeitar” e possuir “disciplina”. O entrevistado número 5 relatou que: “Saber lidar com as pessoas às vezes era o meu ponto fraco”. O que denota não possuir as habilidades de um líder. O entrevistado número 6 relata algumas características de um líder, como: “saber orientar e distribuir tarefas”. No entanto, as suas respostas foram breves e com pouca intensidade, além de finalizar destacando que “acredita que seja isso”, ou seja, não atribuindo uma certeza para os seus relatos. Avaliando as respostas, é possível entender a importância da característica de liderança no empreendedor e a divergência entre a maioria das respostas, o que se mostrar sensível na divergência entre ambos os grupos.

Quando questionados sobre a principal característica de um líder, os entrevistados do grupo dos bem sucedidos conseguiram destacar exemplos factíveis sobre a utilização das características de um líder. O entrevistado número 1, relata que exerce características de líder junto aos seus clientes, nas palavras dele: “quando ocorrer algum problema, você está lá com eles (clientes)”. O número 2, relatou que utilizou a liderança em um projeto com prazo curto. Nesse contexto, o entrevistado enalteceu que utilizou as “estratégias de motivação”, e o número 3 relata que gosta de estar junto com a sua equipe, afirmando: “sento com eles para resolver situações e proponho para eles pensarem em novas soluções”. No grupo dos mal sucedidos, as respostas foram mais curtas. O entrevistado número 4 enaltece que deixa a comunicação clara para seus liderados. Já o número 5, responde de maneira tímida sobre o seu relacionamento com outras pessoas, nas suas palavras comenta que “na parte de relacionamento com as pessoas vou lhe ser bem sincero, eu não tenho muito o que relatar”. O entrevistado número 6 denota pouca convicção em seu discurso sobre a utilização das características de liderança, suas expressões: “acredito” e “tentei” acabam deixando sua resposta insegura. No tocante aos empreendedores bem sucedidos, é possível observar que todos relatam de maneira mais detalhada sobre a condução das rotinas junto com seus liderados, características típicas de um líder. Já os empreendedores mal sucedidos, também apresentam respostas, mas considerando a sua intensidade sobre tais questionamentos, a questão mostra-se sensível a divergência no comportamento entre os grupos.

4.3 COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

As competências técnicas correspondem a métodos e habilidades, isto é, ao *know-how* técnico para conduzir uma atividade específica e operar equipamentos referentes a uma atividade (DORNELAS, 2015; NORDHAUG, 1998). Os parágrafos que seguem comparam o conhecimento e habilidade da competência técnica entre os grupos.

• Conhecimento e Habilidade Técnica na Área de Atuação:

Quanto a definição de competência técnica dos entrevistados, foi possível observar que as respostas foram convergentes entre os empreendedores, ou seja, o conceito relatado durante as entrevistas entre os grupos apresentam semelhanças nas respostas. O entrevistado número 1 ressalta que competência técnica “é a pessoa ter conhecimento técnico e habilidade”, o número 2 relata sobre a importância de seus funcionários serem treinados, e o número 3, enaltece que “competência técnica é o que nosso desenvolvedor deve saber”. Além do conhecimento técnico, a experiência também é crucial, conforme relato do entrevistado número 6, o qual diz: “alguém que tenha conhecimento no assunto”, não diferente os entrevistados números 4 e 5, que também comentam sobre conhecimento, “entendo que precisa ter conhecimento” (E4) e “ter conhecimento necessário para resolver problemas” (E5). Entre os grupos, é possível notar que as respostas estão convergindo, o que se mostra não sensível a divergência.

No que se refere à utilização exitosa das competências técnicas, pode-se perceber que a maior parte dos entrevistados apresentaram experiências concretas. No entanto, no grupo dos mal sucedidos, somente o entrevistado 5 apresentou uma resposta com mais especificidade. Quando comparado com as respostas das empresas bem sucedidas, é possível perceber que as bem sucedidas apresentam vivências mais sólidas e/ou mais frequentes, sendo possível observar nas afirmações dos entrevistados. O entrevistado número 1, enaltece a experiência com a integração de vários programas. O número 2 relata de maneira lúcida que “quando o projeto está em algum ponto crítico, eu vou para sala com a turma”. E o número 3, comenta a experiência técnica em outra empresa onde atuou.

Sobre as respostas, é possível notar exemplos mais sólidos, a partir de experiências relatadas nos detalhes técnicos vivenciados. Quando comparado às empresas mal sucedidas, essas não apresentam em seus relatos experiências tão intensas quanto as bem sucedidas. O entrevistado número 4 relatou que: “era sozinho e tinha que fazer tudo”, mostrando-se um tanto vago em sua resposta. O número 5 foca somente a “questão de competência técnica no dispositivo eletrônico”. E por fim, o número 6 que afirma: “não sei lhe responder”. Avaliando-se os resultados de ambos os grupos, foi possível concluir que as respostas se mostram sensíveis a divergências de comportamentos entre grupos, considerando a ausência de resposta de um entrevistado empreendedor mal sucedido, bem como, a baixa intensidade dos exemplos, quando comparado aos exemplos dos empreendedores bem sucedidas.

A última questão buscou avaliar a opinião dos entrevistados em relação a importância atribuída por eles entre as competências técnicas e gerenciais. O entrevistado número 1, respondeu que ambas contribuem, conforme seu comentário: “se tiver competência técnica e não tiver gerencial, você vai ter problema na sua empresa”, ainda na mesma resposta, destaca que “não

vejo as duas separadas”. O entrevistado número 2, entende que a gerencial é a mais importante e enaltece que “a gerencial vai identificar alguém para responder alguma questão”, e por fim o entrevistado número 3, diz que a mais importante é relativa à necessidade, conforme sua fala: “depende a fase”. Ou seja, em algumas vezes a necessidade vai ser técnica e em outras será gerencial. Avaliando as respostas do grupo de empreendedores mal sucedidos, é possível observar que o entrevistado número 4 justifica que a competência gerencial é a mais importante. Já o número 5 destaca a importância das duas, destacando campos específicos de aplicação da competência gerencial, em especial quanto ao mercado e estratégia. O entrevistado número 6 também relata que as duas são importantes, no entanto, não sabendo dizer qual é a mais importante e ponderando: “cada uma das duas é importante para a área específica”.

Confrontando-se os grupos, observou-se que ambos contabilizam duas declarações que dão importância às duas competências questionadas e uma que dá mais importância à competência gerencial, o que deveria ser assumido como uma convergência de opiniões. Todavia, o conjunto das justificativas das bem sucedidas mostra-se, ao menos, um pouco mais elucidativo do que o das mal sucedidas. Nestas, mostra-se um tanto confusa a justificativa do entrevistado 4: “se você perceber gerencial como alguém que coordena alguma atividade única, simplesmente é utópico”. Já entrevistado número 6 denota alguma insegurança em sua resposta, optando por uma justificativa novamente lacônica e um tanto óbvia: “cada uma das duas é importante para a área específica”.

Considerando-se, portanto, o contexto dos questionamentos, é possível assumir que existe uma pequena divergência entre os dois grupos. Pode-se concluir, ao avaliar as respostas, que as perguntas realizadas se mostram pouco sensíveis para apreciação do comportamento de ambos os grupos, uma vez que há, uma pequena divergência nas justificativas dadas pelos entrevistados 4 e 6.

4.4 SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para aferir o nível de sensibilidade global de avaliação e para detectar a incidência de competências que potencializam o êxito de empreendedores universitários incubados, coube elaborar uma síntese das análises de sensibilidade considerando cada uma das competências avaliadas. O Quadro 3 apresenta a consolidação da sensibilidade das competências comportamentais, gerenciais e técnicas avaliadas entre o grupo de empreendedores universitários bem sucedidos financeiramente em relação aos mal sucedidos financeiramente.

Quadro 3: Síntese geral da avaliação da sensibilidade das competências

Competências Comportamentais	Síntese da sensibilidade por questão	Resultado obtido
▪ Criatividade:	3 Questões: Sendo 1 sensível, 1 pouco sensível e 1 não sensível.	Sensível (baixa)
▪ Otimismo:	3 Questões: Sendo 3 sensíveis.	Sensível (alta)
▪ Capacidade de inovar:	3 Questões: Sendo 2 sensíveis e 1 não sensível.	Sensível (mediana)
Competências Gerenciais	Síntese da sensibilidade por questão	Resultado obtido
▪ Capac. articular visão estratég.:	1 Questão sensível	Sensível (alta)
▪ Liderança:	2 Questões: Sendo todas sensíveis	Sensível (alta)
Competências Técnicas	Síntese da sensibilidade por questão	Resultado obtido
▪ Conhecimento e habilidade técnica na área de atuação:	3 Questões: Sendo 1 sensível, 1 pouco sensível e 1 não sensível.	Sensível (baixa)

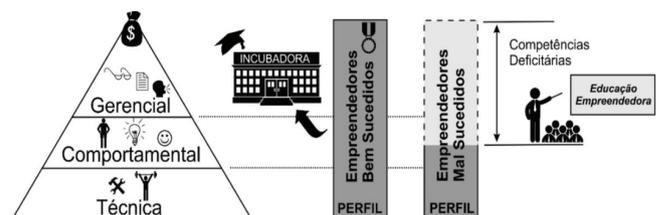
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos resultados

A diferença é mais sensível entre a competência gerencial, seguida da competência comportamental (sobretudo no otimismo). Mas, esta diferença é menos sensível nas competências técnicas. As competências técnicas e acadêmicas-profissionais inerentes ao negócio, embora sejam muito relevantes para a organização, não possuem a mesma força das competências sociais para responder às demandas de uma empresa (BÜNDCHEN; ROSSETTO; SILVA, 2011). O fato de uma pessoa deter um conjunto de conhecimentos e habilidades não significa que a empresa irá se beneficiar diretamente deles. Neste caso, deve haver a entrega destas competências em prol da organização (MUNCK; MUNCK; SOUZA, 2011). E é nesse contexto que competências gerenciais agregam valor às organizações e empreendimentos (BÜNDCHEN; ROSSETTO; SILVA, 2011).

A pesar das competências técnicas serem importantes ao empreendedor, elas podem ser facilmente delegadas ou adquiridas mediante cursos de capacitação. Todavia, competências gerenciais e comportamentais demandam maior desenvolvimento ao empreendedor, além de serem mais difíceis de delegar.

Isso não quer dizer que as competências técnicas são desprezíveis, apenas que entre os grupos analisados elas estavam presentes e até um pouco mais sensíveis entre os empreendedores universitários bem sucedidos financeiramente na continuidade de seus empreendimentos, porém a maior sensibilidade de divergência no comportamento entre ambos foi mais expressiva nas competências comportamentais, sobretudo nas competências gerenciais dos empreendedores bem sucedidos em relação aos mal sucedidos financeiramente (Figura 1).

Figura 1: Perfil das competências entre empreendedores bem e mal sucedidos



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos resultados

Portanto, candidatos à incubação em universidades que obtiverem um perfil empreendedor mais próximo do grupo dos bem sucedidos financeiramente estarão mais aptos em comparação aos que possuem um perfil com deficiência nas competências empreendedoras, exigindo destes um aprimoramento das competências deficitárias por meio de uma educação empreendedora. “A efetividade de tal educação está diretamente relacionada ao uso apropriado de métodos e estratégias de ensino capazes de instruir e preparar os estudantes com habilidades e conhecimentos necessários para a condução de novos negócios.” (SILVA; PENA, 2017, p. 372). Mediante uma educação pautada na transmissão de competências e não meramente de conhecimentos (PERRENOUD *et al.*, 2002).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração do perfil de competências do empreendedor tem se destacado no meio educacional, pois, uma vez que determinadas características são observadas no empreendedor e associadas ao desempenho das organizações, é possível direcionar esforços para promover o desenvolvimento educacional dessas características de maneira mais consistente (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009). A partir da organização curricular escolar e acadêmica por competências (PERRENOUD *et al.*, 2002; COSTA, 2005; ADAMS; DORNELES; LAUXEN, 2017).

Esse artigo identificou genericamente três competências essenciais para empreender, as quais compreendem as competências comportamentais (MAXIMIANO, 2011; SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009), as competências gerenciais (DIAS, 2001; MATOS, 1996) e as competências técnicas (DORNELAS, 2015; NORDHAUG, 1998).

Entre os critérios de recrutamento e seleção utilizados pelas incubadoras universitárias brasileiras, destaca-se o perfil do empreendedor (ENGELMAN; FRACASSO; BRASIL, 2011). No entanto, existe uma lacuna na literatura sobre avaliação das competências acerca do perfil dos empreendedores universitários de micro e pequenas empresas bem sucedidas financeiramente e vinculados à incubadoras universitárias tecnológicas no Brasil.

Internacionalmente as publicações científicas estão mais relacionadas ao empreendedorismo universitário, sem vínculo direto ao tema das competências comportamentais, gerenciais e técnicas a partir do viés de análise baseado no sucesso financeiro do empreendimento. Consonante a este problema, este artigo se propôs a contribuir a partir do seu objetivo que foi plenamente atingido ao identificar a competência comportamental, gerencial e técnica de empreendedores universitários em incubadora universitária tecnológica para a melhoria do processo de seleção e desenvolvimento educacional de empreendedores na incubação de micro e pequenas empresas.

A consolidação dos resultados comparativos evidenciaram divergências sensíveis no comportamento dos empreendedores bem sucedidos em relação a empreendedores mal sucedidos incubados na ITUNISC, em especial na competência gerencial, seguida da competência comportamental (sobretudo no otimismo). Sendo menos sensível em divergências nas competências técnicas.

O fato de uma pessoa deter um conjunto de conhecimentos e habilidades não significa que a empresa irá se beneficiar diretamente. Neste caso, deve haver a entrega destas competências em prol da organização (MUNCK; MUNCK; SOUZA, 2011). E é nesse contexto que as competências gerenciais agregam valor às organizações (BÜNDCHEN; ROSSETTO; SILVA, 2011) quando associadas às competências comportamentais do empreendedor, as quais foram decisivas para o sucesso financeiro dos empreendedores universitários bem sucedidos em relação aos mal sucedidos (com dívida ou falência do negócio) na pesquisa envolvendo a Incubadora Tecnológica da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Os resultados obtidos neste artigo servem de referência para outros trabalhos relacionados à educação empreendedora em universidades, escolas técnicas e tecnológicas. Além de selecionar os mais aptos, a avaliação de competências também permite um diagnóstico ou avaliação das deficiências em competências a serem desenvolvidas a partir da educação empreendedora, no intuito de aprimorar as competências deficitárias entre alunos empreendedores. Os estudantes que participam de atividades educacionais de formação em empreendedorismo apresentam alterações significativas e positivas no perfil empreendedor (ROCHA; FREITAS, 2014). Também é relevante destacar que a educação para o empreendedorismo, cidadania e cooperação, constitui-se como um referencial para um processo de desenvolvimento pessoal e social de cariz integral e estratégico (ALBUQUERQUE; FERREIRA; BRITES, 2016).

Para trabalhos futuros, recomenda-se o emprego de pesquisas por levantamento envolvendo uma amostra mais expressiva de incubadoras universitárias e escolas técnicas e tecnológicas com alunos empreendedores para teste de comparação estatístico envolvendo competências comportamentais, gerenciais e técnicas em relação ao desempenho financeiro do empreendimento. Também sugere-se trabalhos relacionados à eficácia da educação empreendedora em instituições de ensino profissional no desenvolvimento das competências empreendedoras entre alunos de cursos de graduação e cursos técnicos, ou até mesmo entre alunos do ensino médio, a partir de um currículo por competências.

Referências

- ABIB, G. *et al.* O papel construtivo das incubadoras no alinhamento estratégico e mercadológico das empresas incubadas e graduadas. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas - REGEPE**, v. 1, n. 2, p. 33-59, 2012.
- ADAMS, A.; DORNELES, E. F.; LAUXEN, S. L. As competências como um modo de pensar a educação. **Revista Educação (UFSM)**, v. 42, n. 2, p. 373-384, 2017.
- ALBUQUERQUE, C. P.; FERREIRA, J. S.; BRITES, G. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 1033-1056, 2016.
- ALMEIDA, C.; BANCHE, C. K.; SEGATTO, A. P. Análise da implantação da metodologia Cerne – estudo de caso em duas incubadoras nucleadoras do Paraná. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas - REGEPE**, v. 3, n. 3, p. 194-210, 2014.
- ANPROTEC. **Estudo de impacto econômico**: segmento de incubadoras de empresas do Brasil. Brasília: SEBRAE, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, J. C.; NASSIF, V. M. J. O empreendedor líder e a disseminação da orientação empreendedora. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 16, n. 51, p. 180-198, 2014.
- BRAGA, P. L.; MOREIRA, K. D.; MARTINS, C. B. Competências sociais na perspectiva do campo secretarial. **Competência - Revista da Educação Superior do Senac-RS**, v. 13, n. 1, p. 3-15, 2020.
- BÜNDCHEN, E.; ROSSETTO, C. R.; SILVA, A. B. Competências gerenciais em ação - o caso do Banco do Brasil. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 17, n. 2, p. 396-423, 2011.
- CAETANO, L. M. D. Tecnologia e educação: quais os desafios? **Revista Educação (UFSM)**, v. 40, n. 2, p. 295-309, 2015.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.
- COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 52-62, 2005.
- DIAS, J. C. Identificação e avaliação de competências gerenciais em uma organização pública. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.
- DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo na prática**: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- DRUCKER, P. **A organização do futuro**. 5. ed. São Paulo: Futura, 2003.
- DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2012.
- ENGELMAN, R.; FRACASSO, E. M. Contribuição das incubadoras tecnológicas na internacionalização das empresas incubadas. **Revista de Administração**, v. 48, n. 1, p. 165-178, 2013.
- _____; _____.; BRASIL, V. S. A qualidade percebida nos serviços de incubação de empresas. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 17, n. 3, p. 802-822, 2011.
- FERREIRA, L. S. A racionalização da indústria da reparação automotiva e a resistência dos mecânicos aos modelos de competência e de empreendedorismo. **Revista de Ciências Sociais - DADOS**, v. 59, n. 2, p. 517-551, 2016.
- GONZÁLEZ, R. H. S.; MERINO, R. A.; ANDINO, A. O. Competencia en la incertidumbre: Estudio de caso en docentes de la facultad de administración de empresa. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 16, n. 2, p. 1-24, 2016.
- IACONO, A.; NAGANO, M. S. Pós-incubação de empresas de base tecnológica: um estudo de caso sobre o efeito da incubadora nos padrões de crescimento. **Gestão & Produção**, v. 24, n. 3, p. 570-581, 2017.
- KENSKI, J. M.; BRUNSTEIN, J. Limites e possibilidades do e-learning no desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 16, n. 3, p. 439-469, 2010.
- KUZMA, E. L.; OLIVEIRA, S. L. D.; SILVA, A. Q. Competências para a sustentabilidade organizacional: uma revisão sistemática. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. spe, p. 428-444, 2017.
- LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.
- MACHADO, H. P. V. Crescimento de empresas na perspectiva de pequenos empreendedores de base tecnológica. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 22, n. 6, p. 817-840, 2018.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa - amostragens e técnicas de pesquisa - elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MATOS, F. G. **Estratégia de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Administração para empreendedores**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2011.
- MELO, S. C. B.; LEÃO, A. L. M. S.; PAIVA, F. G. J. Competências empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 10, n. 4, p. 47-69, 2006.
- MONTI, R. S. O comportamento verbal na entrevista comportamental em seleção. In: NERI, A. A. (Org.). **Gestão de RH por competências e empregabilidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- MUNCK, L.; MUNCK, M. M.; SOUZA, R. B. Sustentabilidade organizacional: a proposição de uma framework representativa do agir competente para seu acontecimento. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2011.
- NORDHAUG, O. Competence specificities in organizations. **International Studies of Management & Organization White Plains**, v. 28, n. 1, p. 8-29, 1998.
- PELISSARI, A. S.; GONZALEZ, I. V. D. P.; VANALLE, R. M. Competências gerenciais: um estudo em pequenas empresas de confecções. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 17, n. 1, p. 149-180, 2011.
- PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. spe, p. 627-647, 2011.
- PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Perfil do suporte oferecido pelas incubadoras brasileiras às empresas incubadas. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 17, n. 2, p. 330-359, 2011.
- RIZZI, D. I. *et al.* A. The importance of incubation processes from the perspective of incubated and graduated companies. **Journal of Information Systems and Technology Management – JISTEM**, v. 14, n. 2, p. 263-279, 2017.
- ROCHA, E. L. C.; FREITAS, A. A. F. Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 18, n. 4, p. 465-486, 2014.
- RUPPENTHAL, J. E.; CIMADON, J. E. O processo empreendedor em empresas criadas por necessidade. **Gestão & Produção**, v. 19, n. 1, p. 137-149, 2012.
- SCHMIDT, S.; BOHNENBERGER, M. C. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 13, n. 3, p. 450-467, 2009.
- SILVA, S. A.; BAÊTA, A. M. C.; OLIVEIRA, J. L. Por que analisar a gestão das incubadoras de empresas de base tecnológica sob a ótica da resource-based view? **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 22, n. 3, p. 462-493, 2016.
- SILVA, J. F.; PENA, R. P. M. O “BÊ-Á-BÁ” do Ensino em Empreendedorismo: uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas - REGEPE**, v. 6, n. 2, p. 372-401, 2017.
- SOUZA, E. C. L. *et al.* Atitude empreendedora: validação de um instrumento de medida com base no modelo de resposta gradual da teoria da resposta ao item. **Revista de Administração Mackenzie - RAM**, v. 14, n. 5, p. 230-251, 2013.
- _____; LOPES, G. S. J. Atitude empreendedora em proprietários-gerentes de pequenas empresas: construção de um instrumento de medida. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 11, n. 6, p. 1-21, 2005.
- SOUZA, G. H. S. *et al.* F. Inventário de barreiras e facilitadores ao empreendedorismo: construção e validação de um instrumento. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v. 22, n. 3, p. 381-412, 2016.
- UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul. **Apresenta informações sobre Incubadora Tecnológica. 2018**. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/tecnounisc/incubadora-tecnologica>. Acesso em: 22 abr. 2018.

Comitês e Conselhos de Empresas Brasileiras: (Ir)representatividade Feminina

Board committees of Brazilian Companies: Women
(ir)representativeness

*Sarah Amaral Fabrício **Denize Demarche Minatti Ferreira ***Ernesto Fernando
Rodrigues Vicente

Informações do artigo

Recebido em: 11/05/2020

Aprovado em: 24/11/2020

Palavras-chave:

Mulheres. Representatividade.
Governança Corporativa. Conselhos.
Comitês.

Keywords:

Women. Representativeness.
Corporate Governance. Board.
Committees.

Autores:

*Mestranda em Contabilidade pela
UFSC
sarahamaralfabricio@gmail.com

**Doutorado em Engenharia e Gestão
do Conhecimento pela UFSC
denize.minatti@ufsc.br

***Doutorado em Administração pela
Universidade de São Paulo
ernesto.vicente@ufsc.br

Como citar este artigo:

FABRÍCIO, Sarah Amaral; FERREIRA,
Denize Demarche Minatti; VICENTE,
Ernesto Fernando Rodrigues. Comitês
e Conselhos de Empresas Brasileiras:
(Ir)representatividade Feminina.

Competência, Porto Alegre, v. 13, n.
2, dez. 2020.

Resumo

A presente pesquisa busca encontrar a representatividade de mulheres nos Conselhos Administrativos, Diretoria, Conselho Fiscal, Comitê de Auditoria e outros Comitês e/ou Conselhos nos diferentes níveis de Governança Corporativa das empresas da Bolsa Brasil Balcão [B]³. Os Formulários de Referência e as Demonstrações Financeiras Padronizadas do ano de 2018 das empresas do Novo Mercado, Nível 1 e Nível 2 na [B]³ foram a base da pesquisa em uma amostra de 186 empresas. A partir de então, se apresenta como problema de pesquisa: a representatividade feminina é superior em empresas da [B]³ que apresentam maior nível de governança? Logo, se se traçou como objetivo: Verificar a representatividade feminina nos 3 níveis de Governança Corporativa da [B]³ e comparar se em empresas com maior nível de práticas de governança a presença de mulheres é maior. Os principais resultados apontaram que no Novo Mercado a representatividade foi de 394 mulheres, sendo 11,58% do total. Já no Nível 1, a porcentagem foi de 11,68%, representadas 110 vezes nos departamentos avaliados e, por fim, no Nível 2 a representatividade foi de 10,19%, com uma presença de 64 vezes. Ressalta-se que a média de mulheres por empresa no total da amostra não alcançou 1 (um) em nenhum dos departamentos analisados.

Abstract

The present research seeks to find women's representation on Board Committees as the Executive Committee, Board of Directors, Fiscal Committee, Audit Committee and other committees and/or councils in different levels of Corporate Governance from Bolsa Brasil Balcão [B]³. Data collection was based on the 2018 Reference Forms and Financial Statements from [B]³ companies: Novo Mercado; Level 1; and Level 2, forming a sample of 186 companies. Therefore, the research problem is: is women's representation superior in companies within higher levels of [B]³ Corporate Governance index? To answer this question, the objective was to confirm women representativeness within the 3 levels of [B]³ Corporate Governance index: Novo Mercado, Level 1, Level 2 of [B]³ and to compare if in companies with a higher level of governance practices the presence of women is greater. The main results showed that in the Novo Mercado, women representativeness was 394, 11.58% of the total. In Level 1, the percentage was 11.68%, being represented 110 times in different departments studied. Finally, in Level 2 women representativeness was 10,19% (64). The average number of women per company within the total sample did not reach 1 (one) in any of the departments analyzed.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade entre os gêneros no mercado de trabalho e na diferença salarial é cada vez mais debatida, tanto na sociedade quanto na academia. A disparidade no acesso, na remuneração, discriminação nos cargos públicos e privados são barreiras que ainda permanecem latentes na busca pela igualdade. Além disso, afora benefícios econômicos, o engajamento de um número maior de mulheres no mundo do trabalho traria impacto positivo também no seu bem-estar (FELICIANO, 2020).

Segundo Angela (2019), a presença das mulheres nas organizações é de tal importância que as empresas com alta representatividade feminina em departamentos de alto escalão e no Conselho de Administração (CA) apresentam níveis superiores de Governança Corporativa e de responsabilidade social e ambiental, de acordo com uma análise realizada pela *International Finance Corporation*, do Banco Mundial.

De modo histórico, a presença de mulheres na gestão e nos negócios tem sido investigada. Há estudos sobre a presença de mulheres nos CAs, entretanto, ainda não existe consenso sobre sua relação com resultados e/ou ganhos (SEGURA *et al.*, 2016; 2017), bem como as diferenças de gênero em estilos de liderança (OIKAWA; ALMEIDA; DURIGON, 2018) e que mesmo tendo aumentado sua força de trabalho, mulheres ainda não possuem parcela significativa nos principais cargos executivos. Silva Júnior e Martins (2017) analisaram CAs e verificaram baixa representação feminina, mas ressaltaram que empresas que possuíam diversidade de gênero apresentavam melhor desempenho e influência no retorno sobre o patrimônio líquido, e ainda, conforme a proporção de mulheres na diretoria sugere maior valor de mercado das organizações (DAL MAGRO *et al.*, 2018).

O lugar de líder, comumente foi de homens, enquanto isso, a mulher durante anos era vista como sexo frágil, ocupando importante papel, porém apenas entre a família, nos serviços domésticos e na reprodução da prole, mais próxima de um objeto e sem direitos (FERNANDES *et al.*, 2015).

O cenário mudou, há mulheres em cargos de poder e prestígio, em diversos setores profissionais, e em muitos destes quase que se equiparando aos homens, investindo em boa formação (TEYCAL; COHUTINO, 2007). Assim, além de cada vez mais a mulher figurar no mercado de trabalho, se dá também a independência financeira de muitas delas. Além da independência, outros fatores entraram em evidência, como por exemplo; canais de denúncia contra abusos, licença maternidade com seu período ampliado, entre outros, que auxiliam as mulheres dentro de mundos masculinos.

A discriminação de gênero sempre esteve presente na sociedade, principalmente no universo corporativo e existe em todos os continentes, em numerosos países, em muitas línguas e em várias culturas. Trata-se de prática quase universal e portanto,

ao se questionar se existe discriminação na sociedade brasileira? É sim algo trivial (SOARES, 2000).

A partir dos fatos expostos tem-se como pergunta de pesquisa: A representatividade feminina é superior em empresas com maior nível de governança na Brasil Bolsa Balcão [B]³? E, traçou-se como objetivo: verificar a representatividade feminina dentro dos 3 níveis de Governança Corporativa, Nível 1, Nível 2 e Novo Mercado da [B]3 e comparar se em empresas com um maior nível de práticas de governança, esta representatividade é maior e mais justa.

Este estudo justifica-se pelas incipientes pesquisas na área de gênero em conselhos e comitês e acredita-se que as companhias possam contribuir com a minimização da desigualdade, o que contribuiria com a diminuição do fenômeno de *glass ceiling*, o que melhoraria o desempenho econômico-financeiro organizacional e, portanto, os proprietários do capital, investidores, mercado e a própria sociedade darão maior valor ao capital intelectual e a participação das mulheres nas decisões estratégicas (DAL MAGRO *et al.*, 2018). A diversidade de gênero, idade, etnia e ponto de vista pode oferecer às empresas uma série de benefícios incluindo conhecimento adicional, novas ideias e solução de problemas, além de produtos aprimorados, planejamento estratégico e mais transparência (ARFKEN; BELLAR; HELMS, 2004).

Os resultados do estudo podem colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária na comparação no trabalho entre gêneros e valorização da força de trabalho feminina. Espera-se que as empresas se conscientizem da importância da equidade de gênero nos cargos de alta gestão e possam gozar dos benefícios que diretorias e/ou CAs heterogêneos podem proporcionar para as empresas. Acredita-se contribuir teoricamente com a pesquisa “feminista” na contabilidade e áreas correlatas, ao investigar a representatividade feminina em cargos de alta gestão nas principais empresas do país. Por se tratar de um assunto polêmico e controverso devido às questões subjacentes à igualdade, em muitas ocasiões há tendência a revelar opiniões orientadas pela moral de cada autor que enviesam a análise, por isso é necessário haver investigações com rigor acadêmico que deem conta desse problema (GUBINELLI, 2019).

Ao se comentar acerca de desigualdade de gênero, torna-se necessário citar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ajustados pela ONU, em especial o Objetivo 5, responsável pela Igualdade de Gênero, que também é uma das justificativas, visto que suas metas também estão alinhadas com o presente estudo, como: (i) Tentar adotar e realizar o fortalecimento de polícias e legislação para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis; (ii) Auxiliar com a extinção da discriminação quanto ao gênero; (iii) Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos

naturais, de acordo com as leis nacionais e; (iv) Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres (ONU, 2020).

A pesquisa se torna importante por discutir questões de gênero na esfera corporativa e entender os por quês da pouca (ou quase invisível) representatividade feminina em cargos de alta gerência nas companhias. Segundo Nova (2012) podem estar presentes fenômenos como: *critical mass*, *role model*, *glass ceiling* ou *pipeline* capazes de diminuir a presença de mulheres em diferentes áreas, como por exemplo, no meio acadêmico, na esfera política ou até mesmo nas companhias. Assim, uma maior discussão dessas problemáticas pode auxiliar a conscientização desses problemas e a inserção de políticas de apoio às mulheres no mercado de trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A disparidade de gênero nas organizações ainda é algo a ser combatido (SONNABEND, 2015), uma vez que as empresas que possuem mulheres nos CAs não equilibram a composição do quadro de funcionários, ou seja, quase a totalidade do alto escalão é composto por homens. Mesmo que as organizações ampliem a importância da igualdade de gênero e da necessidade de oportunidades iguais, as mulheres lutam mais que os homens para serem aceitas na esfera organizacional, independentemente de suas habilidades, o que realça a dificuldade de enfrentar essa situação no mercado de trabalho (KAKABADSE *et al.*, 2015).

Na literatura nacional, estudos relacionaram a presença de mulheres em cargos de gestão e/ou liderança em organizações tanto públicas quanto privadas e o desempenho destas (BARROSO, 1988; HRYNIEWICZ; VIANNA, 2018; SILVA; MARGEM, 2015; SILVA; CARVALHO; SILVA, 2017; SILVA JÚNIOR; MARTINS, 2017). Em âmbito internacional, pesquisadores centraram suas investigações nas questões de gênero, presença da mulher nas organizações e os enfrentamentos com os quais o sexo feminino tem se deparado (FITZSIMMONS, 2012; HURLEY; CHOUDHARY, 2016; LEITCH; WELTER; HENRY, 2018; SONNABEND, 2015; STAINBACK; KLEINER; SKAGGS, 2016). Assim, o diferencial da presente pesquisa é verificar a representatividade feminina dentro das principais empresas brasileira e, se quanto há uma melhor governança, isso também se reflete em ambientes empresariais mais justos e igualitários.

Apesar da mudança no mundo empresarial, no que tange às mulheres em cargos de *Chief Executive Officer* (CEO), a imprensa financeira ainda descreve uma escassez de liderança feminina no mundo dos negócios. Em 2006, o New York Times informou que apenas nove dos CEOs das empresas da Fortune 500 eram mulheres, correspondendo a menos de 2% do total (BARTZ; CRESWELL, 2006).

Segundo Catalyst (2009) durante os anos de 2006 e 2007, respectivamente, o percentual de mulheres era de 14,8% e 14,6% nos conselhos das empresas americanas listadas na Fortune 500. Nestes anos, as mulheres representavam 15,2% dos assentos nos CAs, com 90% dessas empresas tendo pelo menos uma mulher em seus conselhos corporativos, enquanto 20% apresentavam mais de três mulheres (CATALYST, 2009).

No ano de 2009, nas empresas canadenses as mulheres ocupavam 14% dos assentos no conselho das empresas Fortune 500 e, em 41,9% das empresas não há mulheres no conselho. Esse percentual chega a 39,5% em 2011. Além disso, em 2009, 19,3% das empresas da Fortune 500 detinham 25% ou mais de mulheres e, em 2011, apenas 21% (CATALYST, 2018).

Diferentemente na França, houve aumento percentual de conselheiras na administração das empresas participantes da *Cotation Assistée en Continu* (CAC 40) de 16,5% em 2010, ampliando para 20,6% em 2011 (NATIVIDAD, 2011). Além disso, a promulgação da Lei nº 2011-103 de 27/01/2011 que implica na representação igualitária de homens e mulheres no CA e no conselho fiscal e igualdade profissional - encorajou as companhias francesas a nomear um maior número de mulheres em seus conselhos (HILI; AFFES, 2012). Países europeus como França, Noruega e Espanha apresentam obrigações legais para que as mulheres ocupem no mínimo 40% do quadro de diretores do CA. Assim como na Austrália que, desde 2010 há campanhas para que empresas tenham no mínimo 30% de mulheres nos assentos dos conselhos (FERNANDES *et al.*, 2015).

No Brasil, a representatividade feminina chega a 38% dos cargos gerenciais, 18% na presidência das companhias e, globalmente, se estima que para alcançar a equidade de gênero nas empresas levará 202 anos. As mulheres se mobilizam para tentar ganhar voz no ambiente corporativo e, conseguir que mudanças aconteçam mais rapidamente. Deste modo, o que se vê são grupos surgindo no país, segmentados por setor de atuação, cada um com sua própria pauta e seus próprios objetivos, mas em comum, a união pelo gênero (FONSECA, 2019).

Durante anos, as mulheres eram minorias em quase todos os setores, nas universidades, nas pós-graduações, nas empresas e, nos conselhos. Atualmente, nota-se um cenário diferente, segundo Diniz (2016), mulheres já são maioria no quesito população, sendo 51,4% da população brasileira e, 60% dentro das universidades.

Em um histórico de mulheres pertencentes ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC) se observou que em 1996, a participação da mulher no cenário contábil era de 27,45%, enquanto os homens, 72,55%. Após 22 anos, os profissionais da Contabilidade com registro ativo representam 525.367 mil, dentre os quais, 300.555 (57,20%) são do sexo masculino e 224.812 (42,79%) do sexo feminino (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2018).

Contudo, apesar de se deparar com dados tão promissores, ainda há muito que melhorar quanto a presença das mulheres em cargos mais altos (DINIZ, 2016). Uma pesquisa divulgada pelo Instituto Ethos, com apoio da ONU Mulheres, revela que elas levam vantagem em relação aos homens apenas nos cargos de baixo escalão, como aprendizes e estagiários, com participação de 55,9% e 58,9%, respectivamente. No entanto, perdem espaço já a partir da fase *trainee*, com 42,6% e nos níveis superiores seguintes, estão ainda menos presentes, com porcentagens de 35,5% no quadro funcional, 38,8% na supervisão, 31,3% na gerência e 13,6% no quadro executivo (além dos já citados 11% no CA). O que se observa é que essa situação não mudou em relação à última pesquisa, feita em 2010: 13,7% na época e atualmente, 13,6% (DINIZ, 2016).

A diversidade de gênero nos CAs ganhou importância nos quesitos referentes a melhores práticas de Governança Corporativa nas organizações, estas ações afirmativas vêm sendo adotadas por diferentes países, tais como Noruega, Espanha, França, Bélgica, Itália, entre outros. No Brasil, em 2010 foi proposto um projeto de lei pelo Senado Federal para estabelecer um percentual mínimo de mulheres nos conselhos das empresas estatais, visando aumentar a proporção para 40% até 2022 (SILVA; MARGEM, 2015).

Segundo Angela (2019) foram mapeados 70 estudos publicados em revistas acadêmicas entre 2008 e 2017, produzidos em diversos países, exceto no Brasil (por falta de publicações na área), que observaram a relação entre o desempenho das empresas e a presença de mulheres nos cargos de Governança Corporativa. Em primeiro lugar, ter mais mulheres em posições de liderança leva a resultados melhores nas áreas de Governança Corporativa e de responsabilidade social e ambiental, com uma conexão mais forte quando a presença feminina passa dos 30% em Conselhos de Administração (SILVEIRA; DONAGGIO, 2020).

A Governança Corporativa, segundo o (IBGC, 2015), surgiu durante o século 20, quando houve transformações nas organizações, devido expansão dos negócios e das sociedades por ações. Neste sentido, se acredita que a Governança Corporativa amenizou os conflitos de agência. As boas práticas de Governança Corporativa convertem princípios básicos em recomendações para alinhar os interesses com a finalidade de otimizar o valor econômico de longo prazo da organização, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para a qualidade da gestão da organização, sua longevidade e o bem comum.

Para aumentar a confiança entre as empresas e investidores, foram implantados em dezembro de 2000 pela [B]³, o Novo Mercado e os níveis diferenciados de Governança Corporativa, Nível 1 e Nível 2, ou seja, segmentos especiais de listagem desenvolvidos para proporcionar um ambiente de negociação que estimulasse, ao mesmo tempo, o interesse dos investidores e a valorização das companhias (PROCIANOY; VERDI, 2009). Vale salientar, que as empresas listadas nesses segmentos oferecem aos seus acionistas

investidores melhores práticas de corporativa, ampliando os direitos societários dos acionistas e a transparência na divulgação dos dados dessas empresas, facilitando o acompanhamento de seu desempenho.

As principais práticas e códigos de Governança Corporativa surgiram em situações de crise, procurando repor a transparência, segurança e a confiabilidade nos mercados. No Reino Unido, o código Cadbury (1992) surgiu após escândalos corporativos e financeiros ocorridos no final dos anos 1980, como foi o caso Guinness. Já na Europa continental, os Princípios emitidos pela OCDE, em 1999, foram uma reação à crise asiática verificada em 1997 e 1998. Os casos de fraudes contábeis, acesso à informação privilegiada e de evasão fiscal, de grandes empresas americanas como a Enron, a Worldcom e outras, aumentando os debates referentes ao tema (CUNHA; LIMA RODRIGUES, 2018).

Mesmo que a Governança Corporativa não seja um tema novo, somente foi nos últimos anos que se transformou em uma importante preocupação em diversos países, sejam mercados desenvolvidos sejam mercados emergentes. No Brasil, o debate em torno da Governança Corporativa se intensificou bastante nas últimas décadas, à medida que as relações entre acionistas e administradores e entre acionistas majoritários e minoritários estão mudando com a reestruturação societária provocada pelas privatizações e a entrada de novos sócios nas empresas do setor privado, principalmente estrangeiros e investidores institucionais (SILVA, 2004).

3 METODOLOGIA

A pesquisa, de caráter teórico-empírico, pode ser considerada, em relação aos seus objetivos, como exploratório-descritiva. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2007) proporcionam maior familiaridade com o tema, já as pesquisas descritivas, conforme Cervo, Bervian e Silva (2006) visam a pesquisa, observação, o registro, a análise e a correlação dos fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

A amostra levou em conta as práticas de governança nas empresas dos seguintes níveis da [B]³: Novo Mercado, Nível 1 e Nível 2 com um total de 186 empresas, sendo 140 do Novo Mercado, 27 empresas do Nível 1 e 19 empresas do Nível 2.

A partir dessas empresas, será verificada a quantidade e representatividade de mulheres dentro dos comitês, conselhos e diretoria, pesquisando-se os dados nos Formulários de Referência nos *websites* das empresas, mais precisamente item 12, por ser o item que traz as informações acerca da “Composição e experiência profissional da administração e do Conselho Fiscal” e no subitem “Composição dos Comitês”. Nestes subitens é possível analisar a composição da Diretoria, Conselho Administrativo, Conselho Fiscal e Comitê de Auditoria, além de outros Comitês que a companhia possua, além disso, podemos verificar algumas informações sobre as pessoas que fazem parte desses “departamentos” de gerência das empresas.

Após ter encontrado o percentual mulheres *versus* homens, nos comitês analisados serão levantado dados como: idade, profissão, grau de escolaridade, cargo que ocupa dentro das empresas, e se estas mulheres possuem grau de parentesco com alguém da companhia, que também serão pesquisados nos Formulários de Referência e/ou redes sociais.

Com o total da amostra, se aplicará uma análise descritiva, para que se possa ter análises comparativas quanto a mulheres *versus* homens em termos de quantidade de membros.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados apontaram que do total das amostras, 568 mulheres estão nos departamentos analisados, 11,46%, em contrapartida, a presença masculina foi superior, estando em 4387 observações.

Os resultados apresentam as médias de cada um dos departamentos, sendo as médias mais altas entre os homens. O CA com aproximadamente 7 homens por empresa (com desvio padrão de 3,2), outros comitês com uma média de 6 homens, sendo o desvio padrão de 7,2 e a Diretoria com quase 5 homens por empresa, com desvio padrão de 7,0. Já nas mulheres, nenhuma média é acima de 1 mulher por empresa. As médias mais altas são as do CA e Outros Comitês com mais de 0,8 mulheres por empresa e desvio padrão de 1,1 e 1,6, respectivamente (Tabela 1).

Tabela 1: Estatística descritiva da amostra inicial

Estatística descritiva	Conselho de Administração		Diretoria		Conselho Fiscal		Comitê de Auditoria		Outros Comitês	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Média	7,527	0,887	4,737	0,511	3,866	0,624	1,522	0,199	6,022	0,833
Erro pad.	0,235	0,080	0,515	0,064	0,229	0,076	0,136	0,036	0,531	0,120
Mediana	7	1	3	0	5	0	0	0	5	0
Moda	6	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Desv. pad.	3,205	1,097	7,028	0,871	3,126	1,039	1,849	0,486	7,236	1,637
Variância	10,272	1,203	49,395	0,759	9,771	1,079	3,418	0,236	52,356	2,680
Curtose	3,937	2,854	98,840	6,196	-1,237	1,881	3,676	8,450	13,401	16,131
Assimetria	1,514	1,567	9,008	2,271	-0,030	1,683	1,452	2,742	2,923	3,484
Intervalo	22	5	86	5	10	4	10	3	50	11
Mínimo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	23	5	86	5	10	4	10	3	50	11
Soma	1400	165	881	95	719	116	283	37	1120	155
Contagem	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186

Fonte: Autores (2019)

Outro ponto importante analisado é a moda, que significa o valor mais apresentado na amostra, nos resultados referentes às mulheres, em que todas elas aparecem o valor 0. Já na mediana, que é o valor que divide a amostra em partes iguais, com exceção do CA, todo o resto da amostra apresentou 0 para as mulheres e ao analisar os homens, na mediana apenas o Comitê de Auditoria apresentou valor 0.

4.1 ANÁLISE DO NÍVEL 1 DA [B]³

O Nível 1 da [B]³ é formado de 27 empresas, das quais 2 não

apresentaram mulheres, a Eucatex e a Frax-Le. A representatividade feminina observada foi de 110 vezes (sendo 90 mulheres diferentes, com algumas em mais de um cargo) e, a presença masculina representada em 832 vezes, se levado em consideração as empresas que não apresentaram representatividade feminina. Dentre os departamentos estudados, o que teve maior representatividade foi o Conselho Fiscal com 19% de participação, em contrapartida, a diretoria foi a com menor participação das mulheres, 8% delas. Já o CA e o Comitê de Auditoria apresentaram 10%, 13% e 11% de participação feminina, respectivamente (Tabela 2).

Tabela 2: Apresentação dos resultados do Nível 1

Empresas	Conselho de Administração		Diretoria		Conselho Fiscal		Comitê de Auditoria		Outros Comitês	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Alpargatas	6	0	3	1	10	0	0	0	17	1
Banco Inter	7	0	7	2	0	0	0	0	12	2
Banco Pan S.A.	10	1	6	0	5	1	3	0	27	2
Banco Est. do RS	9	0	6	1	7	3	3	0	6	0
Bradesco	7	1	86	3	10	0	3	0	4	0
Bradespar	6	1	1	0	9	1	0	0	0	0
Braskem	18	2	7	0	7	3	0	0	10	1
Cia Fiação Tecidos Cedro Cachoeira	10	1	3	0	0	0	0	0	0	0
Cia Est. Distrib. Energia Elet - D	6	2	3	0	5	4	10	0	0	0
Cia Est. Ger.Trans. Energia Elet - Gt Cemig	5	1	3	0	5	4	10	0	0	0
Cia Energ. de SP	8	1	5	0	7	3	3	0	0	0
Cia Paranaense de Energia	8	0	2	0	7	1	3	1	5	0
Eletrobras	4	3	5	1	9	1	2	2	8	4
Ferbas	10	0	3	2	7	2	3	0	4	0
Gerdau S.A.	6	2	7	1	4	2	2	1	5	1
Metalúrgica Gerdau	9	1	5	0	4	1	0	0	25	0
Itausa S.A.	8	0	5	0	10	1	0	0	0	0
Itau Holding	5	1	3	0	9	1	0	0	7	6
Americanas SA	12	0	20	3	6	0	5	1	22	1
Oi S.A.	8	1	7	4	6	0	0	0	14	1
Cia Bras. e Distrib. Randon S.A.	11	1	3	0	4	3	4	1	7	1
Cteep	9	0	4	1	0	0	2	1	8	0
Usiminas	5	0	5	0	7	3	0	0	0	0
Total	7	1	4	0	8	2	2	1	2	1
Total Geral	14	2	6	0	9	1	3	1	3	2
% de Mulheres	208	22	209	19	155	37	58	9	186	23
Total Geral	230		228		192		67		209	
% de Mulheres	10%		8%		19%		13%		11%	

Fonte: Autores (2019)

As empresas que apresentaram maior representatividade de mulheres em seus departamentos de Governança Corporativa foram: Companhia Paranaense de Energia, Itausa S.A. e Ferbas, com 11, 8 e 7 mulheres, respectivamente. Tais empresas mostraram também maior porcentagem de mulheres, continuando em mesma posição na mesma listagem, com 28,21%, 25% e 22,58% do total de pessoas, respectivamente (Tabela 3).

Tabela 3: Profissões das mulheres no Nível 1

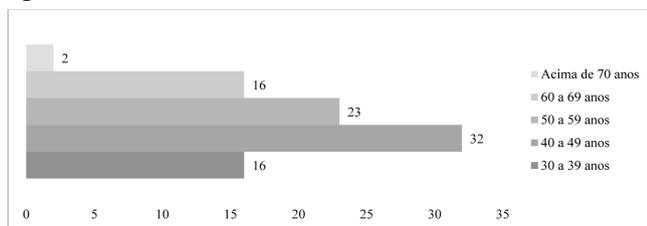
Profissões	Número de Mulheres
Administração	17
Bancária	3
Contabilidade	7
Graduação e MBA	4
Direito	17
Direito e Pós-Graduação	2
Contabilidade e outra graduação	3
Economia	14
Engenharia	3
Título de Mestre	5
Pedagogia	5
Psicologia	3
Outros	7
Total Geral	90

Fonte: Autores (2019)

Os cursos de graduação e/ou pós-graduação escolhidos pelas mulheres foram diversos, desde Administração, Economia e Direito, os mais citados e, áreas como Estatística, Arquitetura e Relações Públicas. Contabilidade foi um curso bastante procurado, sendo 7 das mulheres formadas e, outras 3 que se formaram neste e em uma segunda opção. Algumas delas não informaram os cursos de graduação que fizeram, informando que são bancárias. Há mulheres com pós-graduações *latu* e *strictu sensu*, com mestrado, doutorado e especializações tanto no Brasil, como em universidades do exterior, como Harvard e Columbia, que são o caso de 2 mulheres, outras informaram apenas que têm mestrado, mas não especificaram a área.

A faixa etária mais comum nessa área é entre 40 e 49 anos, aparecendo 32 vezes e de 50 a 59 anos, 23 vezes (Figura 1).

Figura 1: Faixa etária das mulheres no Nível 1



Fonte: Autores (2019)

Outro ponto importante analisado foi a relação familiar com outro colaborador da empresa e, nesta amostra, encontrou-se relação familiar em duas empresas, Bradesco e Bradespar, porém, a mulher que tem relação familiar trabalha nas duas empresas, sendo então um caso de relação familiar.

4.2 ANÁLISE DO NÍVEL 2 DA [B]³

Nas empresas do Nível 2 da [B]³, o CA foi o departamento com maior número de mulheres, 25 mulheres e 12,32% e, em segundo lugar, o Comitê de Auditoria.

Um dado que chama atenção são os 5,88% de mulheres na diretoria dessas empresas, a representatividade mais baixa dentre os achados da pesquisa. O total de mulheres é de 55 mulheres, tendo a representatividade de 64 vezes (representando 10,19% dentro dos departamentos, o que pode ser explicado pois algumas participam de mais de um departamento). As empresas Marcopolo, Indusval e Forja Taurus não apresentaram mulheres em seus quadros.

As empresas que mais apresentaram mulheres em seus departamentos de Governança Corporativa foram: Petrobrás, Celesc e Klabin, com 21, 7 e 7, respectivamente e foram as que mostraram também maior porcentagem, 23,86%, 16,28% e 15,91% do total de pessoas nos departamentos, respectivamente. Em porcentagem a empresa Saraiva Livrarias, apresentou 18,18% de

mulheres, porém a representatividade é de 2, e o total de pessoas é de 11 (Tabela 4).

Tabela 4: Apresentação dos resultados do Nível 2

Empresas	Conselho de Administração		Diretoria		Conselho Fiscal		Comitê de Auditoria		Outros Comitês	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Abc Brasil	6	0	28	1	0	0	3	0	16	0
AES Tiete	14	3	1	0	0	0	0	0	3	0
Alupar	7	1	2	0	0	0	0	0	5	0
Azul	10	1	3	0	0	0	0	0	6	1
Celesc	9	2	6	1	9	1	5	0	7	3
Energisa	12	1	2	1	0	0	0	0	9	1
Gol	8	1	4	0	5	1	3	0	8	2
Klabin S/A	23	5	3	0	8	2	0	0	3	0
Multiplan	6	1	3	0	6	0	0	0	0	0
Petrobras	5	3	6	1	6	4	0	2	50	11
Pine	5	0	9	0	0	0	2	1	8	0
Renova	13	1	3	0	7	1	3	0	5	0
Sanepar	9	1	7	1	10	0	8	0	5	0
Saraiva Livraria	4	2	0	0	5	0	0	0	0	0
Sul America	9	1	3	1	0	0	0	0	24	2
Taesa	19	2	4	0	9	0	5	1	8	0
Total	178	25	96	6	77	9	29	4	184	20
Total Geral	203		102		86		33		204	
% de mulheres	12,32%		5,88%		10,47%		12,12%		9,80%	

Fonte: Autores (2019)

Quanto aos cursos de graduação e/ou pós-graduação os quais as mulheres cursaram, foi observado um percentual expressivo nos cursos de gestão e jurídico, em que Administração, Direito e Economia se destacam. Algumas delas não informaram os cursos de graduação, ou apenas informaram a especialização, como um caso em Gestão em Finanças e, assim como no Nível 1, há mulheres com pós-graduações *latu* e *strictu sensu*, com mestrado, doutorado e especializações (Tabela 5).

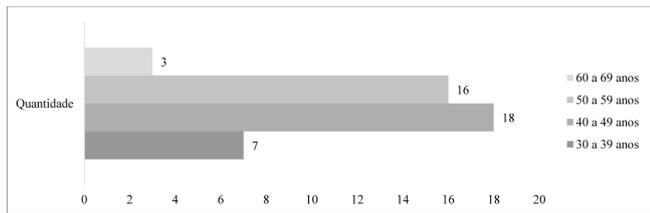
Tabela 5: Profissões das mulheres no Nível 2

Profissões	Número de Mulheres
Administração	12
Contabilidade	6
Direito	11
Economia	11
Engenharia	6
Psicologia	2
Não Informado/Outros	7
Total Geral	55

Fonte: Autores (2019)

A faixa etária mais comum nessa área é entre 40 e 49 anos, figurando 18 vezes nos dados referentes a idade, seguido de 50 a 59 anos, com a incidência de 16 vezes e, mais uma vez se percebeu a ausência de mulheres abaixo dos 39 anos (Figura 2).

Figura 2: Faixa etária das mulheres no Nível 2



Fonte: Autores (2019)

Outro ponto analisado foi a relação familiar com outro colaborador da empresa e, nesta amostra, encontrou-se relação familiar em três empresas: Klabin, Saraiva e Sul América. Na Klabin é um fato preocupante, pois das 5 mulheres participantes do CA, 4 delas têm relações familiares com alguém da empresa, na Saraiva foram 2 relações familiares, também no CA e, por fim, na Sul América, 1 mulher com outro membro do CA.

4.3 ANÁLISE DO NOVO MERCADO DA [B]³

Ao analisar as empresas do Novo Mercado da [B]³, observou-se que de um total de 140 empresas, 27 empresas não apresentaram mulheres, que foram: Br Brokers, Br Pharma, Br Propert, Ccx Carvao, Csu Cardsyst, Cyrela Realt, Ecorodovias, Even Gafisa, Grendene, Intermedica, Jsl, Linx, Metalfrio, Movida, Ourofino S/A, Petrório, Profarma, Rne, Sierrabrasil, Sinqia, Tarpon Inv, Tecnesa, Trisul, Unecasa, Vulcabras e Weg. A representatividade feminina foi de 394 vezes (sendo 330 mulheres diferentes, com algumas em mais de um cargo), contra a presença masculina representada em 3007 vezes, contando-se as empresas que não tiveram representatividade feminina, listadas acima. Os departamentos que apresentou maior representatividade foi o Conselho Fiscal, assim como no Nível 1, com 12,57% de participação, em contrapartida, o CA o de menor participação das mulheres, 10,53% de representatividade (Tabela 6).

Tabela 6: Apresentação dos resultados do Novo Mercado

Empresas	Conselho de Administração		Diretoria		Conselho Fiscal		Comitê de Auditoria		Outros Comitês	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Allianse	5	2	4	2	0	0	0	0	6	1
Alliar	10	1	7	0	0	0	0	0	11	1
Alper S.A.	6	0	4	0	0	0	2	1	3	1
Anema	8	0	3	1	3	3	0	0	10	0
Arezzo Co	5	2	3	0	0	0	3	0	6	2
B2w Digital	6	1	8	1	6	0	3	0	5	1
B3 Digital	9	2	6	0	4	2	2	1	17	2
B3 Seguridade	5	1	5	0	6	0	3	0	10	1
Biosev	8	0	3	1	0	0	3	0	6	0
BK Brasil	9	1	7	1	0	0	3	0	4	0
BR Malls Part.	7	1	3	2	3	3	3	0	9	6
BCO Brasil	5	1	32	4	7	2	3	0	19	3
Brasílagro	10	1	2	0	3	3	0	0	5	0
BRF SA	9	1	2	0	3	3	6	0	10	1
Camfil	9	0	3	0	5	1	3	0	8	0
Carrefour Br	10	0	3	0	0	0	5	1	5	0
CCR SA	18	3	11	0	3	3	4	3	11	3
Centrauro	7	3	6	0	0	0	3	0	0	0
Cia Hering	1	2	2	0	1	0	0	0	0	0
Cielo	11	0	6	1	10	0	3	0	16	1
Copasa	5	2	7	0	5	4	3	0	0	0
Cosan	6	0	1	0	0	0	3	0	8	1
Cosan Log.	6	0	1	0	4	2	3	0	6	1
Cpfil Energia	9	0	3	1	4	2	0	0	10	3
Cpfil Renovav	10	1	3	0	7	1	0	0	0	0
Ci2	5	0	2	1	0	0	0	0	0	0
CVC Brasil	6	1	4	0	5	1	2	1	4	1
Cyre Com-Cop	6	0	3	2	0	0	0	0	4	0
Direcional	12	2	4	0	6	1	0	0	3	0
Duratex	8	5	7	2	0	0	0	0	12	6
Eletropaulo	6	1	5	5	0	0	2	0	0	0
Embraer	11	3	9	1	10	0	0	0	6	2
Enauta Part	6	0	2	1	6	0	0	0	2	0
EORGAS BR	7	1	4	0	6	0	2	0	4	1
ENEVA	6	1	4	0	0	0	2	0	7	0
Engie Brasil	14	3	7	0	5	1	0	0	7	0
Equatorial	6	1	6	1	5	1	3	0	1	0
Estacio Part.	7	1	6	0	5	1	0	0	8	1
Eternet	6	1	3	0	5	1	0	0	7	1
Eztec	8	0	6	0	5	1	0	0	0	0
Fer Heringer	5	1	2	0	6	0	0	0	0	0
Fleury	10	2	8	0	3	3	3	0	8	0
GeneralShopp	8	0	4	0	5	1	0	0	0	0
Hapvida	5	0	3	0	0	0	2	1	11	0
Helbor	5	0	6	1	0	0	0	0	0	0
Hipersa	7	2	3	2	6	3	1	0	0	0
Iguatemi	6	0	1	3	6	0	0	0	0	0
Ihpardine	4	1	4	1	6	0	0	0	0	0
Imc S/A	7	1	4	3	0	0	0	0	0	0
Inds Romi	7	1	5	0	0	0	0	0	9	1
Ioehp-Maxion	13	2	3	0	0	0	3	0	6	0
Irbbrasil Re.	13	2	2	1	6	1	2	2	27	5
JBS	9	0	4	0	7	0	3	0	10	3
Jhsf Partic.	7	0	2	1	0	0	0	0	6	0
Kroton	7	0	5	0	6	2	2	0	6	0
Le Lis Blanc	11	1	4	0	0	0	4	0	3	0
Light S/A	8	1	6	2	3	3	2	1	6	1
Liq	7	0	2	1	6	0	0	0	7	0
Localiza	6	1	7	1	0	0	2	1	3	0
Locamerica	7	0	3	0	0	0	0	0	13	3
Log Com Prop	7	1	2	0	3	0	3	0	9	1
Log-in	4	1	4	1	0	0	0	0	7	2
Lojas Marisa	1	1	3	0	6	0	3	1	11	2
Lojas RenOr	6	2	4	1	5	1	3	1	0	0
Lopes Brasil	6	0	2	1	9	0	2	0	0	0
Lupatech	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
M.Diasbranco	7	5	2	0	0	0	4	0	17	2
Magaz Luiza	4	3	3	1	6	0	0	0	5	4
Marfrig	7	1	4	0	6	0	1	1	9	1
Metal Leve	9	1	2	0	5	1	0	0	0	0
Mills	6	2	6	0	6	0	0	0	4	2
Minerva	11	0	6	0	6	0	0	0	3	1
Mmx Miner	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Mtv	3	1	6	2	3	0	0	0	9	2
Natura	8	2	3	1	0	0	3	0	15	3
Odontoprev	13	0	6	1	6	0	3	0	3	0
Omega Ger	8	0	1	1	0	0	3	0	2	1
Osx Brasil	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Parapananema	9	2	4	0	6	0	3	1	8	2
Pdg Realk	3	0	0	1	6	0	0	0	3	1
Petrobras Br	8	1	6	1	8	2	3	0	49	11
Pomifrutas	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Porto Seguro	6	1	6	0	3	0	2	1	6	0
Portobello	7	0	2	0	5	1	0	0	0	0
Positivo Tec	8	0	4	1	0	0	0	0	0	0
Qualicorp	7	0	1	1	5	1	3	0	6	0
Raiadrogasil	10	4	5	1	5	1	4	2	6	2
Rossi Resid	3	2	1	0	0	0	0	0	3	2
Rumo S.A.	12	0	5	0	9	1	3	0	12	0
Sabesp	6	0	7	1	8	0	3	0	7	3
Santos Brp	9	5	4	0	6	0	0	0	4	1
Sao Carlos	8	1	3	1	6	0	0	0	0	0
Sao Martinho	6	0	11	0	4	2	3	0	5	0
Ser Educa	6	0	3	0	6	0	0	0	9	0
Sic Agricola	5	0	4	0	5	1	0	0	5	0
Smiles	10	1	2	0	3	3	0	0	7	1
Springs	7	0	1	1	6	0	0	0	0	0
Suzano S.A.	7	2	8	0	6	0	3	1	0	0
Technos	5	0	3	1	0	0	0	0	0	0
Tegma	10	1	3	0	5	1	2	1	3	0
Tenda	7	0	11	1	6	0	3	0	12	0
Terra Santa	6	0	5	0	4	2	0	0	8	4
Tim Part. S/A	8	1	5	0	6	1	3	0	5	0
Time For Fun	6	1	2	0	5	1	0	0	0	0
Totvs	7	2	6	0	0	0	3	0	7	2
Triunfo Part	8	0	3	0	6	0	0	0	8	5
Tupy	12	2	2	0	5	1	1	1	9	0
Ultrapar	8	2	7	0	6	0	0	0	14	1
Vale	17	3	6	1	8	0	0	0	19	2
Valid	6	1	3	2	6	0	3	0	3	0
Viavarejo	9	0	4	0	5	1	4	1	10	0
Viver	5	0	2	0	3	3	0	0	1	0
Wiz S.A.	14	3	2	0	0	0	2	0	6	1
Total	1003	118	571	70	487	70	196	24	750	112
Total Geral	1121		641		557		220		862	
% de mulheres	10,53%		10,92%		12,57%		10,91%		12,99%	

Fonte: Autores (2019)

As empresas que mais apresentaram mulheres em seus departamentos de Governança Corporativa foram: Br Malls, CCR, Duratex, IBR Brasil e Petrobras com 12, 12, 13, 11 e 15 mulheres, respectivamente. Já as que apresentaram as maiores porcentagens foram a Br Malls, Cia Hering, Duratex, Eletropaulo, Magazine Luiza e Rossi, todas acima de 30% e, nenhuma delas acima dos 40%. A Cia Hering, por exemplo, atingiu a porcentagem acima dos 30% pois seus departamentos apresentaram 6 pessoas (Tabela 7).

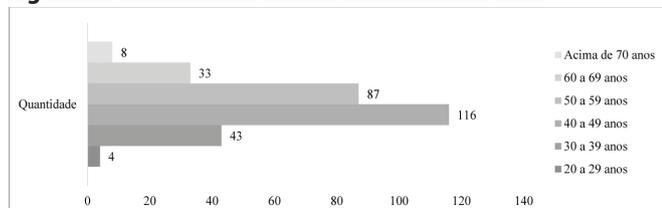
Tabela 7: Profissões das mulheres no Novo Mercado

Profissões	Número de Mulheres
Administração	46
Administração e Pós-Graduação	10
Arquitetura	3
Bancária	2
Ciências da Computação	2
Ciências Políticas	2
Comunicação Social	2
Contabilidade	22
Contabilidade e Pós-Graduação	11
Direito	58
Direito e Pós-Graduação	11
Economia	42
Economia e Pós-Graduação	8
Engenharia	43
Engenharia e Pós-Graduação	8
Jornalismo	6
Mais de uma graduação	6
Medicina	2
Pedagogia	3
Psicologia	15
Publicidade	7
Outros	15
Total Geral	324

Fonte: Autores (2019)

Quanto aos cursos de graduação e/ou pós-graduação que as mulheres cursaram, a porcentagem é expressiva nos cursos de gestão e jurídico. Os cursos que apenas uma mulher frequentava, como Nutrição, Moda ou Eventos, foram alocados em Outros. A quantidade de mulheres com pós-graduações *latu* e *strictu sensu*, com mestrado, doutorado e especializações em universidades brasileiras e do exterior como MIT, Harvard, University of London, entre outras foi analisado e tal fato pode apontar que elas estão se especializando para atingirem patamares mais altos em relação a emprego (Figura 3).

Figura 3: Faixa etária das mulheres no Novo Mercado



Fonte: Autores (2019)

Em relação a faixa etária mais comum é entre 40 e 49 anos, presente 116 vezes, seguidos de 50 a 59 anos, com a incidência de 87 vezes, fato este detectado pela primeira vez nas amostras com mulheres abaixo de 30 anos de idade.

Outro ponto que merece destaque, foi a relação familiar com outro colaborador da empresa encontrados em três empresas: Hering, CCR, Centauro, Direcional, IOCHP-MAXION, Portobelo, Porto Seguro e Rossi. Vale salientar que as empresas Hering e CCR apresentaram maior porcentagem de mulheres, o que pode alterar os resultados da pesquisa, sendo empresas familiares que empregam apenas mulheres da família.

5 CONCLUSÕES

A carência da inserção de mulheres nos cargos de alto escalão de organizações brasileiras ainda é relevante e, logo, importante que se desenvolvam pesquisas na área. Tais estudos não somente gerarão subsídios e pesquisas sobre a participação das mulheres, pois as informações auxiliarão a transformar a realidade no que diz respeito ao tema.

O presente estudo buscou identificar a presença feminina verificar a representatividade feminina dentro dos 3 níveis de Governança Corporativa na [B]3 (Nível 1, Nível 2 e Novo Mercado) e comparar se em empresas com um maior nível de práticas de governança, esta representatividade é maior e mais justa. A pesquisa que tenta encontrar relações entre maior governança de uma empresa com o número de mulheres no CA ainda é incipiente e, deste modo se busca contribuir com esta literatura, visto que os estudos de gênero são geralmente relacionados a outras variáveis, como desempenho das empresas e/ou maximização de lucros.

Há estudos que mostram um efeito positivo na participação feminina nos cargos de alta administração, enquanto outras pesquisas encontram uma relação negativa ou não significativa (SILVA; MARGEM, 2015). Das 186 empresas da amostra, 32 delas não apresentaram nenhuma representatividade feminina nos cargos de alto escalão e de Governança Corporativa. A presença feminina foi encontrada em 568 mulheres dentre os departamentos, em porcentagem, 11,46%, sendo 475 mulheres diferentes, dentro de um total de 4955 membros pesquisados.

Por outro lado, as empresas que mais apresentaram mulheres em seus departamentos de gestão e de Governança Corporativa foram: Companhia Paranaense de Energia, Itausa S.A. e Ferbasa, no Nível 1, Petrobrás (Distribuição), Celesc e Klabin, no Nível 2 e Br Malls, CCR, Duratex, IBR Brasil e Petrobras (Petróleo), no Novo Mercado, tendo representatividade próxima ou acima de 20 a 30% de mulheres por empresa.

A maior representatividade feminina encontrada foi no Conselho

Fiscal com 19% e 12,57% de participação no Nível 1 e Novo Mercado, respectivamente. Já no Nível 2, o CA foi o departamento com maior número de mulheres e em porcentagem, tendo 25 mulheres e 12,32%. Além disso, se observou que a faixa etária, dentre a mais encontrada nesta pesquisa, foi mulheres entre os 40 a 49 anos e, de 50 a 59 anos.

Em dados recentes, colhidos pela consultoria Enlight em 134 empresas listadas no Novo Mercado, nível mais alto de governança da [B]3, apontaram que 70% das companhias não tinham nenhuma mulher no CA em 2017, ocupando 6% das posições, mesmo número do ano anterior e menor do que o encontrado na década passada (ANGELA, 2019).

Assim, conclui-se que os números das empresas brasileiras estão abaixo de países como EUA e Canadá, que segundo Catalyst (2009) tinham uma representatividade acima de 14%. Nos EUA, cerca de 90% das empresas utilizadas na pesquisa tinham pelo menos uma mulher em seus conselhos corporativos, enquanto 20% apresentavam mais de três mulheres. A diferença fica ainda mais alarmante ao se comparar nossos resultados com países europeus como França, Noruega e Espanha apresentam obrigações legais para que as mulheres ocupem no mínimo 40% do quadro de diretores do CA. Assim como na Austrália que, desde 2010 há campanhas para que empresas tenham 30% de mulheres nos assentos dos conselhos (FERNANDES *et al.*, 2015).

A falta de mulheres em cargos de alta gerência pode impedir que as empresas tenham benefícios indiretos, visto que segundo Gul, Srinidhi E Ng (2011) a diversidade de gênero nos CAs e na diretoria pode auxiliar numa maior qualidade de discussões acerca das tomadas de decisões financeiras, aumentando a capacidade da diretoria de fornecer melhor supervisão das divulgações dos relatórios financeiros padronizados. Ainda é citado que a departamentos de alta gerência com diversidade de gêneros estão positivamente relacionados à qualidade dos lucros (KRISHNAN; PARSONS, 2008). Os conselhos mais diversificados para um modelo de liderança, onde existe mais cooperação nas trocas de informações entre os diretores e funcionários, auxiliam em discussões mais profundas entre os membros do conselho (GUL; SRINIDHI; NG, 2011). Ainda, os mesmos autores afirmam que uma diretoria mais diversificada aumenta a probabilidade da criação de um ambiente de informação mais rico, reduzindo os custos com a coleta das informações principalmente de empresas menores.

Por fim, estes resultados demonstram que as mulheres estão se inserindo, ainda que em baixo número, na estrutura organizacional e governamental de empresas na [B]3, mesmo que, em alguns casos, não tenha ligação efetiva com a gestão em si. Ou seja, o estudo aponta que algumas das mulheres não têm formação efetiva para gestão e governança, atuando como engenheiras, médicas, arquitetas, entre outros.

Outro ponto que se pode destacar é que algumas das empresas que apresentaram maior representatividade feminina, também eram as que tinham relações familiares. Assim, esta pesquisa traz como possibilidades para pesquisas futuras a ampliação desta para empresas de países mais igualitários nas questões de gênero, a fim de poder comparar os resultados do Brasil com outros países e a possibilidade de analisar as formações e/ou especializações dos homens a fim de comparar se as mulheres precisam se dedicar mais para alcançarem tais cargos.

O estudo contribui com uma maior discussão sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, principalmente quanto ao objetivo 5 a favor da igualdade de gênero. O estudo também se relaciona indiretamente com o objetivo 8 referente à emprego digno e crescimento econômico, visto que a pesquisa também se sustenta na desigualdade salarial entre gêneros. Assim, as grandes empresas são fontes geradoras de trabalho e crescimento econômico, principalmente investindo em sustentabilidade e igualdade de gênero, possibilitando o aumento de acionistas e da diferença entre os proventos. E ao objetivo 10, de redução das desigualdades, que entre as suas metas, apresenta: até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra; Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito; Adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar progressivamente uma maior igualdade.

Referências

ANGELA, S. Mulheres no comando melhoram nível de governança. **Valor Econômico**, p. 7–9, 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/recursos-humanos/noticia/2019/03/11/mulheres-no-comando-melhoram-nivel-de-governanca.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2019.

ARFKEN, D. E.; BELLAR, S. L.; HELMS, M. M. The ultimate glass ceiling revisited: the presence of women on corporate boards. **Journal of Business Ethics**, v. 50, n. 2, p. 177–186, 2004. Doi: <https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000022125.95758.98>.

BARROSO, C. As mulheres nos altos escalões da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 43, n. 116, p. 145–159, 1988. Doi: <https://doi.org/10.21874/rsp.v66i1.796>.

BARTZ, C.; CRESWELL, B. J. How suit it isn't: a dearth of female bosses. **The New York Times**, 2006. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2006/12/17/business/yourmoney/17csuite.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CADBURY, A. **Report of the committee on the financial aspects of corporate governance**. [S.l.]: Gee, 1992.

CALIYURT, K. T. **Women and sustainability in business: a global perspective**. [S.l.: s.n.], [2016].

CATALYST. **Report: 2009 Catalyst Census: Fortune 500 Women Board Directors**. 2009. Disponível em: <https://www.catalyst.org/research/2009-catalyst-census-fortune-500-women-board-directors/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Women on corporate boards**. 2018. Disponível em: <https://www.catalyst.org/catalyst-women-on-board/#:~:text=Catalyst%20Women%20on%20Board%E2%84%A2%20is%20an%20initiative%20committed%20to,%2Dsponsors%2C%20opening%20their%20networks>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). **O empoderamento feminino na contabilidade**. 2018. Disponível em: <https://cfc.org.br/noticias/o-empoderamento-das-mulheres-na-contabilidade/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CUNHA, V.; LIMA RODRIGUES, L. Determinants of structure of corporate governance disclosure in Portugal. **Review of Business Management**, v. 20, n. 3, p. 338–360, 2018. Doi: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.3359>.

DAL MAGRO, C. B. et al. Glass ceiling em cargos de board e seu impacto no desempenho organizacional. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 34, p. 158–180, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n34p158>.

DINIZ, A. C. Maioria nas universidades, mulheres ainda são raras nos cargos mais altos. **O Globo**. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/maioria-nas-universidades-mulheres-ainda-sao-raras-nos-cargos-mais-altos-19438822#:~:text=%E2%80%944%20Na%20universidade%2C%20as%20mulheres%20s%C3%A3o,%2C%20Administra%C3%A7%C3%A3o%2C%20Economia%20e%20Direito>. Acesso em: 18 mar. 2019.

FELICIANO, R. Os novos desafios das mulheres no mundo. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 234, p. 1-91, jul. 2020. Disponível em: <http://rbc.cfc.org.br/index.php/rbc/article/view/1783>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERNANDES, J. C. L. et al. Inclusão Feminina na hierarquia

organizacional: uma breve análise da mulher na gestão contemporânea. **Anais do II Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial**, v. 1, n. 2, p. 162-181, 2015.

FITZSIMMONS, S. R. Women on boards of directors: why skirts in seats aren't enough. **Business Horizons**, v. 55, n. 6, p. 557–566, nov. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2012.07.003>.

FONSECA, A. Mulheres criam grupos para ter voz em suas áreas. **Valor Econômico**, 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/recursos-humanos/noticia/2019/02/07/mulheres-criam-grupos-para-ter-voz-em-suas-areas.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUBINELLI, V. G. **¿Puede el “color” condicionar el precio? El caso del Impuesto rosa en Argentina**. [S.l.]: Universidad de San Andrés, 2019.

GUL, F. A.; SRINIDHI, B.; NG, A. C. Does board gender diversity improve the informativeness of stock prices? **Journal of Accounting and Economics**, v. 51, n. 3, p. 314–338, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jacceco.2011.01.005>.

HILI, W.; AFFES, H. Corporate boards gender diversity and earnings Persistence: the case of French listed firms. **Global Journal of management and Business Research**, v. 12, n. 22, p. 2249–4588, 2012. Disponível em: <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/919>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HRYNIEWICZ, L. G. C.; VIANNA, M. A. Mulheres em posição de liderança: obstáculos e expectativas de gênero em cargos gerenciais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, p. 331–344, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000300331&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2019.

HURLEY, D.; CHOUDHARY, A. Factors influencing attainment of CEO position for women. **Gender in Management: An International Journal**, v. 31, n. 4, p. 250–265, jun. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1108/GM-01-2016-0004>.

IBGC. **Código das melhores práticas de governança corporativa**. [S.l.: s.n.]. 2015. Disponível em: <https://www.ibgc.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KAKABADSE, N. K. et al. Gender diversity and board performance: women's experiences and perspectives. **Human Resource Management**, v. 54, n. 2, p. 265–281, mar. 2015.

KRISHNAN, G. V.; PARSONS, L. M. Getting to the bottom line: an exploration of gender and earnings quality. **Journal of Business**

Ethics, v. 78, n. 1–2, p. 65–76, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9314-z>.

LEITCH, C.; WELTER, F.; HENRY, C. Women entrepreneurs' financing revisited: taking stock and looking forward. **Venture Capital**, v. 20, n. 2, p. 103–114, abr. 2018. Doi: <https://doi.org/10.1080/13691066.2018.1418624>.

NATIVIDAD, I. **Accelerating Board Diversity**: an Update. 2011. Disponível em: <http://www.globewomen.org/CWDI/CWDIfeb2.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NOVA, S. P. de C. C. Impactos de mestrados especiais em contabilidade na trajetória de seus egressos: um olhar especial para gênero. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, p. 37–62, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v4i3.29952>

OIKAWA, I. T.; ALMEIDA, I. X.; DURIGON, T. A. Relação de gênero na liderança organizacional: um estudo de caso na empresa celulose Irani s/a. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc**, v. 3, 2018.

ONU. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável em Brasil**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 5 maio 2020.

PROCIANOY, J. L.; VERDI, R. Adesão aos novos mercados da BOVESPA: novo mercado, nível 1 e nível 2 – determinantes e consequências. **Revista Brasileira de Finanças**, v. 7, n. 1, art. 81, p. 107-136, 2009.

SEGURA, L. C. *et al.* A relação entre a presença de mulheres no conselho e o gerenciamento de resultados nas companhias abertas brasileiras. **REDECA**, v. 3, n. 1, p. 106–119, 2016. Doi: <https://doi.org/10.23925/2446-9513.2016v3i1p106-119>.

SILVA, A. L. C. Governança corporativa, valor, alavancagem e política de dividendos das empresas brasileiras. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 39, n. 4, 2004.

_____.; MARGEM, H. Mulheres em cargos de alta administração afetam o valor e desempenho das empresas brasileiras? **Revista Brasileira Finanças**, v. 13, n. 1, p. 102–133, 2015.

SILVA, C. R.; CARVALHO, P. M.; SILVA, E. L. Liderança Feminina: a imagem da mulher atual no mercado corporativo das organizações brasileiras. **Educação, Gestão e Sociedade**, v. 7, n. 25, p. 1–12, 2017.

SILVA JÚNIOR, C. P. da; MARTINS, O. S. Mulheres no Conselho afetam o desempenho financeiro? Uma análise da representação feminina nas empresas listadas na BM&FBOVESPA. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 12, n. 1, p. 62–76, 2017. Doi: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v12i1.13398.

SILVEIRA, A.; DONAGGIO, A. A importância da diversidade

de gênero nos conselhos de administração para a promoção da responsabilidade social corporativa. **DESC - Direito, Economia e Sociedade Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 11-42, fev. 2020. Doi: <https://doi.org/10.33389/desc.v2n2.2019>.

SOARES, S. S. D. O perfil da discriminação no mercado de trabalho. Homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. **Estudos Sociais do IPEA, Texto para discussão**, n. 769, 2000.

SONNABEND, S. Gender diversity in the corporate boardroom. **Journal of Management Inquiry**, v. 24, n. 2, p. 212–213, abr. 2015.

STAINBACK, K.; KLEINER, S.; SKAGGS, S. Women in Power. **Gender & Society**, v. 30, n. 1, p. 109–135, fev. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1177/0891243215602906>.

TEYKAL, C. M.; COHUTINO, M. L. R. O homem atual e a inserção da mulher no mercado de trabalho. **Psico**, v. 38, n. 3, p. 8, 2007.

Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de administração

Quality indicators as governance instruments: starting experience in a administration course

*Thiago Henrique Almino Francisco **Pedro Antônio de Melo ***Isadora Maria Back da Veiga

Informações do artigo

Recebido em: 07/04/2020

Aprovado em: 06/11/2020

Palavras-chave:

Educação Superior. ENADE. Indicadores.

Keywords:

Higher Education. ENADE. Indicators.

Autores:

*Pós-Doutor (PPGA/UFSC); Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC). Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAU/UFSC). Especialista em Gestão de Pessoas e Competências Organizacionais e Bacharel em Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera. Atualmente é Coordenador do Setor de Avaliação Institucional (SEAI), da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e Professor do Departamento de Administração, ambos vinculados a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).
proft@gmail.com

**Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Letras - Português e Literatura Brasileira - UFSC; Especialista em Recursos Humanos pela UFSC, e em Gestão Universitária pelo CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em parceria com a OUI - Organização Universitária Interamericana (2004), Canadá. Pós-doutorado em Educação Superior, pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe - IESALC, da Unesco.
pedro.inpeau@gmail.com

***Graduanda em Administração - UNESC/SC.
isadorabdvd@gmail.com

Como citar este artigo:

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MELO, Pedro Antônio de; VEIGA, Isadora Maria Back da. Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de administração. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

Há um posicionamento dos órgãos reguladores da educação superior no Brasil para o uso de indicadores de qualidade como instrumentos de governança, tendo-os como grandes diferenciais competitivos para o processo de gestão acadêmica em cursos de graduação. Por esse fundamento, o artigo apresenta uma experiência de um curso de Administração em uma universidade comunitária que está introduzindo esse princípio de uso dos indicadores como instrumento de gestão. A fundamentação teórica traz todo um panorama da educação superior e resgata o SINAES, em suas questões mais específicas relacionadas com o ENADE. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando fontes bibliográficas e documentais, os resultados mostram que o uso dos indicadores pode fortalecer as ações de sensibilização e permite a construção de políticas institucionais que podem ajudar no controle e no acompanhamento dos indicadores que se originam do ENADE.

Abstract

At brazilian context, there is a concept of regulators of higher education in Brazil for the use of quality indicators such as governance instruments, taking them as major competitive advantages for the academic management process in undergraduate courses. On this foundation, the article presents an experience of a course of Business/ Administration at a community university that is introducing this principle of the indicators used as a management tool. The theoretical structure brings an overview of higher education and rescues SINAES in their more specific questions related to the ENADE. Through a qualitative research, using bibliographic and documentary sources, the results show that the use of indicators can strengthen the awareness raising and allows the construction of institutional policies that can help in the control and monitoring of indicators arising from the ENADE.

1 INTRODUÇÃO

O campo científico da Administração Universitária tem apresentado uma série de desafios que podem ser explorados por meio da produção de conhecimento, incentivando pesquisadores, grupos de pesquisas, programas de pós-graduação e uma série de outras entidades, para uma imersão às problemáticas que podem ser investigadas. É nesse sentido que surgem uma série de evidências que podem ser objeto de estudos no contexto desse cenário, as quais se apresentam com um alto nível de complexidade. Temáticas como o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), o marco regulatório das universidades comunitárias, as alterações profundas nos instrumentos de avaliação e a dicotomia no entendimento do processo avaliativo são objetos que atualmente estão mais evidenciados em função de seus impactos no âmbito de cursos e instituições.

Entretanto, mesmo após onze anos de implementação e desenvolvimento, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ainda requer a consolidação de uma série de evidências a partir de estudos empíricos. Com o surgimento de instrumentos adjacentes ao SINAES, tais como os indicadores do Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Cursos, discutidos por Pinto (2015), alguns temas se sobressaem e despertam o interesse de grupos que se voltam ao entendimento integral desses termos. Por esse aspecto, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é, ainda, um dos termos que são muito considerados em investigações no campo da educação superior, tal como é destacado por INEP (2015a).

Nesse sentido, há uma tendência que ampara esses estudos, já que os indicadores devem ser considerados instrumentos estratégicos das instituições, utilizados como parte de seus mecanismos de governança para que se constituam em diferenciais competitivos da instituição. Por esse fundamento, o artigo em tela tem o objetivo de apresentar as contribuições da utilização dos relatórios de área, instituição e curso podem auxiliar a construção de políticas de gestão dos indicadores de avaliação relacionados com o ENADE em um curso de Administração de uma Universidade Comunitária.

Com base na problemática elencada, o artigo se divide em cinco seções. Na primeira encontram-se os direcionamentos introdutórios e que sustentam o artigo. Na segunda e na terceira, respectivamente, estão os fundamentos teóricos-empíricos e os procedimentos metodológicos. Na quarta seção encontram-se os resultados que demonstram a utilização dos indicadores como instrumentos de governança e, por fim, as considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

No contexto atual de transformações econômicas, sociais e ambientais, a Universidade vem passando por um momento de resignificação de sua identidade pelo fato da necessidade de adaptação a uma alteração abrupta de suas funções. As influências, sobretudo as tecnológicas, tem colaborado com a construção de um campo que merece uma atenção relevante da comunidade científica, principalmente pela dinâmica que a educação superior vem ganhando no contexto de sociedades baseadas no conhecimento. A universidade, e por conseguinte o campo da gestão da educação superior que é caracterizado por Schlickmann (2009) como sendo um ambiente recém consolidado em seus aspectos epistemológicos, requer o estudo sistemático de seus desafios e oportunidades, para que, de fato, essa instituição milenar possa explorar os desafios que surgem em seu entorno.

Para explorar esses desafios, surgem uma série de aspectos que precisam ser compreendidos pela instituição de educação superior que se posiciona em um determinado ambiente. No Brasil, por exemplo, em função da complexidade dos modelos institucionais existentes, Groppo (2011) salienta que o entendimento das formas pelas quais uma instituição de educação superior deve se posicionar é complexo em função das disfunções sociais que marcaram a expansão da educação superior brasileira ao longo de sua existência. As crises institucionais, de legitimidade e hegemonia, que estão permeando a educação superior brasileira e de países emergentes, determinam um olhar mais criterioso para a gestão desses modelos complexos, marcados pelas disfunções epistemológicas e ideológicas que amparam seus objetivos estratégicos.

Mesmo em meio a esse cenário turbulento, a educação superior observa os direcionamentos que alinham suas atividades aos ensejos da era do conhecimento, já que essa instituição passa a compreender as necessidades de promover uma formação de alto impacto que possa fornecer competências específicas para que seus egressos possam atender as necessidades de um determinado contexto. Ao se posicionar perante essa necessidade, a universidade, as instituições não universitárias e as escolas de negócio, passam a buscar uma integração com as entidades que fomentam o desenvolvimento social de seu entorno.

Nessa perspectiva, observando o que é apresentado pela UNESCO (2012), é possível identificar que a educação superior no contexto atual deve observar aspectos que a tornam base para a produção de inovações sociais e de base tecnológica. Conceitos como inovação, propriedade intelectual, empreendedorismo e o próprio conhecimento, são os “mantras” dessa instituição que tem sua identidade em processo de reconstrução, permitindo uma série de possibilidades que permitam com que essas entidades possam atuar em frentes diversas, porém convergentes.

O’Shea *et al.* (2007) segue a linha dessa discussão e destaca que a educação superior, especificamente por meio da universidade,

é a base fundamental para o entendimento do novo cenário social que se estabelece em função das demandas encaminhadas pela sociedade do conhecimento. Em função da necessidade de construção e entrega de ativos intelectuais, a importância da universidade, ou de qualquer instituição de educação superior que compreenda esse aspecto, torna-se evidente, já que isso vai permitir a construção do que [Etzkowitz \(2013\)](#) denomina de sociedade empreendedora. A instituição de educação superior, nesse contexto, passa a ser o elo de um conjunto de interações que visam alinhar os objetivos estratégicos para o desenvolvimento social.

Na sociedade do conhecimento, caracterizada por [Evers \(2001\)](#) como um ambiente onde a inovação de base tecnológica e a produção de ativos intelectuais de conhecimento são os principais propulsores do desenvolvimento econômico, a universidade e, por conseguinte, a educação superior é compreendida como um mecanismo interativo que fortalece o desenvolvimento de competências empreendedoras. Com o processo de resignificação de sua identidade em curso, novos conceitos surgem com o intuito de posicionar a instituição de educação superior como um ambiente de ensino, pesquisa, extensão, gestão, inovação, empreendedorismo e produção de ativos de conhecimento. Pelo surgimento de novos conceitos arrolados à estrutura dessa instituição, consolida-se a metáfora da Tríplice-Hélice.

A partir desse pano de fundo, sob as bases propostas por [Etzkowitz \(2013\)](#), as instituições de educação superior passam a ser fatores-chave no processo de construção de uma sociedade baseada no conhecimento e no fortalecimento daquelas que já se estabelecem dessa forma. Isso se dá pois, em função da forte relação mantida com a indústria e com o governo, a instituição de educação superior assume um papel ativo de interferência no desenvolvimento econômico e social, produzindo conhecimento de alto impacto e fomentando as bases para a produção de inovação e de alterações profundas na estrutura social de um determinado contexto.

Ao se posicionar dessa forma, a estrutura epistemológica da universidade se altera e suas funções sociais passam a ser diferentes daquelas estabelecidas em sua gênese. De uma instituição erudita e relacionada a produção de bases filosóficas para o desenvolvimento da sociedade, a instituição de educação superior na sociedade do conhecimento passa atuar de maneira sistêmica no desenvolvimento econômico, em parceria com as empresas para a produção de inovações de alto impacto e em convergência com os objetivos definidos em políticas públicas. Isso, entre outros aspectos, tornam legítimos os desafios apresentados pela sociedade do conhecimento e influenciam as instituições que estão se posicionando em países emergentes, estabelecendo novos desafios e oportunidades que fortalecem a universidade, e qualquer outro modelo institucional de educação superior, como parceria de um desenvolvimento sustentável.

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ESTRATÉGIA, FORMAÇÃO E REGULAÇÃO COMO PILARES DE UM CONTEXTO

Desde 1996, há um aumento substancial nos estudos que buscam estabelecer um panorama estratégico para a educação superior brasileira e que destacam, entre outros aspectos, a necessidade da construção de um escopo de ações estratégicas que possam ampliar a participação convergente de instituições, sociedade, governo e, até mesmo, as empresas. Após as reformas que sucederam a consolidação da Constituição Federal de 1988, as quais são discutidas por [Pinto \(2015\)](#) e que culminaram na construção do atual sistema nacional de avaliação, os desafios que se constituíram demandaram o entendimento de possibilidades de expansão que estavam além das questões estruturais.

Esses caminhos se amparavam na necessidade de um estudo sistematizado sobre alguns aspectos que permeavam a educação superior de maneira transversal, com ênfase nas questões estratégicas, nos aspectos relativos aos métodos de ensino e aprendizagem e, principalmente, nas questões relacionadas com a avaliação da qualidade. Ao identificar uma dessas lacunas, o estudo de [Francisco et al. \(2014\)](#) identificou no contexto internacional que a avaliação da qualidade, como base para a regulação das ações institucionais, tornou-se uma tendência mundial estabelecida com o advento da resignificação da educação superior, considerada como uma mercadoria pelos órgãos internacionais que regulam a economia. Essa visão, evidenciada no trabalho de [Esteves \(2007\)](#), ratifica uma tendência que se estabeleceu em nível mundial, já que a educação superior estreitou seus laços com o mercado e o setor produtivo a partir dos anos 2000.

O contexto atual da educação superior brasileira, destaca que há um posicionamento importante das instituições privadas com fins lucrativos, que detém cerca de 85% do “mercado” da educação superior. Entretanto, as políticas públicas que foram constituídas a partir do ano de 2004, fortalecem o acesso à educação superior e promovem uma interdependência entre os segmentos públicos e privados. Embora essa visão seja profundamente discutida, o que se percebe, pela análise do Censo da Educação Superior publicado pelo [INEP \(2014\)](#), é que aproximadamente 35% das vagas são “públicas”, considerando o acesso preconizado pelos programas de bolsas e financiamentos estatais. Isso vem ao encontro do aumento significativo da demanda em determinados contextos – sobretudo na região nordeste – e de um cenário que vem se constituindo em outros contextos, demonstrando um esgotamento de determinados modelos institucionais que se posicionaram após a LDB.

Atualmente, de acordo com o [INEP \(2014\)](#), o cenário da educação superior brasileiro apresenta as seguintes características:

- Uma taxa bruta de escolarização de 28,7%.
- Uma taxa líquida de escolarização de 15,1%.

- Uma taxa líquida ajustada de 18,8%, que corresponde aos que estão cursando uma segunda graduação.

- 2416 Instituições de Educação Superior, sendo que 2112 são instituições privadas e 2044 instituições estão credenciadas como Faculdades Isoladas e a grande maioria desse modelo de instituição possui até 1400 estudantes.

- 31.866 cursos de graduação, sendo que 20.961 estão no segmento privado. Do total, cerca de 1.148 cursos são ofertados na modalidade a distância.

- 7.037.688 estudantes, sendo que cerca de 74% encontram-se matriculados no segmento privado.

Por esse contexto, alinhado a um aspecto histórico que destaca a participação importante do segmento privado no processo de consolidação da educação superior brasileira, o desafio estratégico busca posicionar os recursos que tornem as instituições competitivas em seus ambientes de atividade. O estudo de [Thives Jr. \(2007\)](#), mostra que a formação de competências para o processo de gestão se desencadeou ao longo do processo expansionista da educação superior. Essa visão se coaduna com o que [Marcelino \(2004\)](#) e [Machado \(2008\)](#) já salientavam, já que o crescimento abrupto da quantidade de instituições, cursos e pela complexidade dos diversos modelos institucionais, demandou a introdução desses modelos em um ambiente onde a estratégia passaria a ser o principal diferencial competitivo.

Em consonância com esse importante desafio, [Giostri \(2008\)](#) já discutia que a alteração das dinâmicas estabelecidas em sala de aula deveriam passar por uma profunda revisão em seus métodos, já que a tecnologia, à época, já atingia as estruturas conservadoras das salas de aula. Essa abrupta alteração de paradigma, trazida também na discussão de [Filho e Ribeiro \(2008\)](#), preconiza a mudança dos métodos de ensino e aprendizagem e a interdisciplinaridade. Aos autores, a aplicação do *Problem Based Learning* nos estudos sobre a Administração, é uma das formas de mudar o *status quo* do processo de ensino e aprendizagem. Essa premissa foi recuperada por [Fava \(2014\)](#), que procurou aprofundar os estudos sobre a alteração do perfil do estudante, destacando que a nova geração Y, que precede a geração Z, espera por uma nova postura da universidade, do professor e da própria sociedade. Isso leva a construção de novas formas de compreender a estrutura do processo de ensino e aprendizagem, determinando a alteração profunda do papel do professor.

De modo convergente as discussões sobre a estratégia e o processo de formação do estudante, a regulação surge como um dos novos construtos que se estabelece ao longo da expansão de um segmento. A partir de 1996, influenciado por uma lógica neoliberal, cenário da educação superior acompanhou os direcionamentos estabelecidos pela sociedade do conhecimento e

passou a ser um dos instrumentos de apoio que se desenvolveram a partir de uma nova configuração do estado brasileiro. Com isso, e atrelado a um plano decenal de educação, surge um sistema de avaliação que congrega experiências de processos anteriores e apresenta um mecanismo de caráter sistêmico que tem a intenção de avaliar a instituição sob égide de sua estrutura, de seus cursos e de seus estudantes. O SINAES, na forma como foi discutido por [Ristoff e Giolo \(2011\)](#), se apresentou como um dos sistemas mais robustos em nível mundial para avaliar a educação superior no Brasil, alterando um paradigma vigente ao longo de anos em um segmento marcado pelo conservadorismo.

Dessa forma, portanto, a educação superior brasileira se posiciona em um cenário complexo, marcado por discussões profundas sobre o alinhamento estratégico das instituições – a partir de um Plano de Desenvolvimento Institucional ([MURIEL, 2006](#)) –, pelas intervenções no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo após 2004, sobre a regulação como parte interdependente do processo de avaliação.

2.2 O SINAES SEUS IMPACTOS NA GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO

O Plano Nacional da Educação, estabelecido por [Brasil \(2001\)](#), foi um instrumento que colaborou com o fortalecimento do processo de gestão que permitiu a inserção de um conjunto de instituições na cultura de planejamento. Preocupado com a perenidade e a sustentabilidade das instituições, as estratégias de longo prazo apresentaram uma série de novos desafios que abarcavam um contexto em franca expansão. Os números mostram uma vertiginosa expansão do segmento em um espaço curto de tempo, demonstrando que o ambiente da educação superior se consolidava como um campo estratégico para o desenvolvimento do país. Dessa forma, uma das metas para as quais o documento apontava demonstrava a importância da criação de um sistema de avaliação integrado, que permitisse a verificação da qualidade e, sobretudo, a regulação de um contexto dinâmico, tal como o da educação superior.

Eu seu surgimento, [Ristoff e Giolo \(2011\)](#) destacam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), preocupado com a valorização da missão pública das instituições e principalmente com a identidade, trouxe uma série de princípios que fortaleceram a avaliação como um mecanismo de gestão e planejamento. Em função do arcabouço sistêmico, um dos objetivos do SINAES era o de estabelecer a cultura de avaliação e sua interdependência com o processo de planejamento, permitindo que as estratégias institucionais pudessem se coadunar com os desafios específicos encontrados no campo de educação superior.

Esse posicionamento estava alinhado com a visão de diversos pesquisadores que, à época, criticavam o processo de avaliação

vigente pelo fato de que apenas o processo regulatório era contemplado. Em sua concepção epistemológica, o SINAES segue os direcionamentos que são destacados no apelo de [Dias Sobrinho \(2010\)](#), que ensejada por uma avaliação formativa e emancipatória, de modo que o processo pudesse fortalecer uma construção coletiva, equilibrada com a visão somativa, que pudesse orientar o projeto institucional.

Os trabalhos de [Hékis \(2004\)](#), [Esteves \(2007\)](#), [Thives Jr. \(2007\)](#) e [Voos \(2004\)](#), mostram fortalecem a percepção de que o SINAES é, de fato, um sistema robusto, complexo e que pode ser considerado uma inovação, inclusive em nível mundial, aplicada ao processo de avaliação da educação superior. Em sua estrutura, adaptada para contemplar a avaliação de todo o escopo da educação superior, o sistema permite que uma análise acurada da identidade institucional possa ocorrer, no intuito de consolidar um dos principais objetivos do Sistema: orientar a oferta da educação superior. Por meio desse esforço, o SINAES conseguiu estabelecer contribuições que fortaleceram um cenário em expansão, trazendo a possibilidade de organizar um projeto institucional e avaliar a instituição de modo integral, para permitir uma expansão responsável.

No que se refere ao projeto institucional, o SINAES contribuiu, sobretudo por meio do Decreto No 5.773, de 09 de maio de 2006 que regulamentou o sistema, com a estrutura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), permitindo que o documento pudesse ser o referencial básico para o processo de avaliação e, portanto, documento base do processo de avaliação institucional. Por meio do PDI, tornava-se possível o estabelecimento de objetivos estratégicos e ações organizadas por eixo, os quais apresentavam-se aderentes com os princípios do SINAES, permitindo uma articulação relevante entre o PDI, o processo de gestão estratégica e, principalmente, a avaliação.

Ainda considerando o PDI, uma outra contribuição esteve centrada na possibilidade da participação ativa da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de acompanhamento e, dependendo da sua autonomia na instituição, no controle do PDI. Além de contribuir para fortalecer a cultura de planejamento e avaliação no contexto institucional, é possível identificar que o SINAES estabeleceu mecanismos de participação na gestão institucional, articulando mecanismos de planejamento, avaliação e regulação nas atividades do cotidiano institucional.

Em consonância com esse aspecto, o SINAES traz outras diversas contribuições que são discutidas por diversos pesquisadores do campo da educação superior. [Dias Sobrinho \(2010\)](#), [Ristoff \(2011\)](#), [Francisco \(2012\)](#) e [Pinto \(2015\)](#), apresentam o sistema em suas etapas e destacam, cada um sob o seu viés, que o SINAES foi um momento que orientou um “repensar” do campo da educação superior. Dessa forma, por meio da avaliação institucional (interna e externa), da avaliação de curso, da avaliação do estudante e da meta-avaliação, uma nova dinâmica para o cenário da educação

superior foi possível.

Pela avaliação institucional, surge um processo que é discutido em diversos sistemas em nível mundial, como por exemplo no Equador ([CEAACES, 2014](#)), onde a avaliação por pares é um fundamento relevante para o desenvolvimento da estratégia institucional. Dessa forma, por meio da articulação entre o projeto institucional (PDI), o projeto de avaliação e o processo desenvolvido pela CPA, surge um movimento responsável por estabelecer uma cultura de planejamento e gestão, permitindo a construção de relatórios que vão alimentar as revisões do projeto institucional. No primeiro momento, a atuação da CPA é fundamental para a articulação de todo o processo, que culmina com a visão de avaliadores externos que vão legitimar o que foi realizado no decurso do trabalho da CPA.

[INEP \(2009\)](#), ainda apresentando o sistema, destaca que a avaliação de cursos é o momento em que o SINAES avalia o Projeto Pedagógico de Curso, responsável pelo percurso formativo do estudante e que culmina com a formação do egresso. Nesse momento, um olhar importante para a organização didático-pedagógica, para o corpo docente e para a estrutura física permitem que seja possível criar um direcionamento importante sobre o que um determinado curso apresenta. Com essa análise, torna-se possível o ajustamento ao Projeto Pedagógico aos ensejos da sociedade e do contexto, materializados na Nota Técnica 08/2015. ([INEP, 2015b](#))

Já o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), mesmo após onze anos de implementação do SINAES, ainda carece de um entendimento importante por parte de gestores e coordenadores de curso, principalmente quando se relaciona com as estratégias institucionais. O exame, responsável por avaliar os estudantes que possuem um determinado perfil no decurso de sua formação, busca verificar se os estudantes possuem as competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por meio dos apontamentos do [INEP \(2015a\)](#), é possível identificar que o ENADE, mesmo com o período decorrido de implantação do SINAES, ainda é pouco compreendido em seus impactos estratégicos, já que os resultados produzidos pelo INEP em função da participação de cada curso são pouco utilizados. Mesmo assim, o ENADE é um instrumento relevante para o estudo do campo da educação superior e para a gestão das políticas públicas em educação superior, já que fornece um importante conjunto de informações para a gestão institucional.

No que se refere a articulação, é possível identificar que o SINAES, em todos os seus momentos, permite que a regulação possa ser uma parte integrante do sistema. O processo de avaliação institucional culmina nos atos regulatórios de credenciamento e reconhecimentos, enquanto a avaliação de curso está relacionada com os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Já a Avaliação do Estudante, o ENADE, está

diretamente relacionada com os indicadores de qualidade previstos pela Portaria Normativa No 23, de 29 de dezembro de 2010. E é sob essa égide, que o ENADE alimenta o processo de regulação da educação superior de maneira virtuosa, já que ele constitui, pelo menos, 70% dos indicadores do Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Cursos.

2.2.1 O ENADE e seus indicadores: uma análise do ponto de vista do marco regulatório

Estabelecido em lei, o processo de avaliação dos estudantes da educação superior é consagrado na Lei. No 9.131, de 24 de novembro de 1995, a qual apresenta todos os direcionamentos da constituição do Conselho Nacional da Educação e os demais aspectos que encaminham a aplicação do Exame Nacional de Cursos (ENC), antecedente ao SINAES. Com a evolução quantitativa do campo da educação superior e as diretrizes do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), o SINAES surge em 2004 como um sistema complexo, discutido por Pinto (2015) como um sistema inovador e dotado de características profundamente técnicas que devem ser compreendidas pelos gestores institucionais e de curso.

Na literatura, desde 2004, o ENADE está amplamente amparado em seus aspectos técnicos e operacionais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), anualmente, oferece subsídios técnicos para que as instituições e toda a comunidade acadêmica possam ter acesso às informações que são necessárias para as operações anuais da prova. Dessa forma, não é objetivo desse artigo discutir o Exame em seus termos operacionais (inscrições, habilitações e dispensas, por exemplo), mas sim compreendê-lo no bojo de suas influências estratégicas ao campo da educação superior.

A partir de 2008, consagra-se no campo de pesquisa da gestão da educação superior um conjunto de produções que apresentam críticas ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em função de sua articulação com indicadores “marginais” que surgiram para fortalecer a regulação da educação superior. O ENADE, consagrado na literatura como um instrumento que permite uma análise profunda de todo o contexto da educação superior brasileira, já que em seus instrumentos complementares consegue compilar uma série de informações que trazem um retrato do cenário, de modo que possam surgir orientações que visem estabelecer políticas públicas de orientação de oferta e contingência no âmbito deste segmento.

Em sua estrutura, destacada pelo INEP (2009), o ENADE é uma avaliação que contempla um olhar para o desempenho do estudante, de maneira a torna-lo participe do processo de avaliação institucional que é apresentado pelo SINAES. Para o INEP (2015a), o ENADE é um instrumento indutor de qualidade, assim como

os indicadores que surgem de sua aplicação, já que permite o entendimento do estudante com todas as variáveis que compõem a estrutura institucional e de curso, inclusive no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais. Em função de uma de suas mudanças, atualmente a prova é aplicada somente a estudantes concluintes e dessa aplicação, em conjunto com as informações do Censo da Educação Superior, surgem os indicadores que estão destacados na Figura 1.

Figura 1: Estrutura do Conceito Preliminar de Curso

Desempenho dos estudantes	Nota Concluintes	20%	55%
	IDD (ENEM)	35%	
INSUMOS (30%)		Distribuição	
Corpo Docente (30%)	Titulação: Doutores	15%	30%
	Titulação: Mestres	7,5%	
	Regime: TI e TP	7,5%	
Infra Estrutura e Instalações Físicas		5%	15%
Recursos Didático-Pedagógicos		7,5%	
Ampliação da formação acadêmica e profissional		2,5%	

Fonte: Adaptado de Moraes (2009)

Por meio do que se identifica, o ENADE se transforma em um evento institucional que deve constituir parte de uma estratégia de uso dos indicadores como um instrumento de governança. Isso se estabelece pois o Conceito Preliminar de Curso (CPC), originário da Portaria Normativa No 40, de 13 de dezembro de 2007, (BRASIL, 2010) e que se estabeleceu sob os direcionamentos da Portaria Normativa 12, de 5 de setembro de 2008. Esse conjunto de informações torna o ENADE como um “recorte” no aspecto regulatório, já que o CPC surge para orientar as visitas de avaliação *in loco* para o caso de renovações reconhecimento de cursos de graduação. Ainda como resultante do ENADE, o CPC é fato gerador do Índice Geral de Cursos (IGC), que foi discutido por Francisco (2012) como um indicador adjacente ao SINAES e que tem forte influência no processo de recredenciamento institucional, já que considera todos os CPCs como parâmetros para a análise dos atos regulatórios institucionais de faculdades, centros universidades e, mesmo com autonomia, as universidades.

No momento em que considera o ENEM, o Censo da Educação Superior, o Questionário do Estudante (QSE) e prova; materializada na nota dos desempenhos dos concluintes; o ENADE é fruto de muitas críticas por se tratar de um evento que é pouco compreendido pelas instituições em seus aspectos estratégicos. Garcia (2009), Monteiro (2011), Polidori (2009) e Ristoff (2011), Colombo e Cardin (2010) e Covac (2010), tecem severas críticas ao ENADE como a base substancial para os índices que orientam a regulação na educação superior. De forma pontual, as principais

críticas estão relacionadas aos itens que compõem o CPC e o impacto que isso traz, materializados nos seguintes pontos:

- Um peso excessivo que é transportado pela regulação vem do desempenho dos concluintes em uma prova que pode determinar um conjunto de estratégias de contingência, por parte da instituição.

- O IDD é um indicador de difícil compreensão e leva em consideração uma série de variáveis subjetivas, além da comparação com o ENEM, que é um instrumento de avaliação com objetivos distintos.

- Os insumos, quando passam a compor os indicadores marginais ao SINAES, passam a interferir em um princípio epistemológico do Sistema, já que a identidade institucional demanda um aspecto contextual e conjuntural. Dessa forma, por exemplo, a quantidade de Doutores é notadamente variável em diversos contextos regionais, fato que não é considerado nesse aspecto.

- O questionário do estudante (QSE) muitas vezes traz um impacto substancial no conceito e demanda um compromisso e uma maturidade que, muitas vezes, o aluno não possui.

Mesmo assim, o ENADE, seus resultados e os indicadores que emanam desse “evento” proporcionam um substancial impacto no processo regulatório, descritos em uma série de instrumentos regulatórios que são transversais a todos os processos que envolvem a gestão da educação superior. Por meio dos resultados do ENADE, todos os atos regulatórios são desenvolvidos e recebem as informações resultantes desse evento de modo direto ou indireto, demandando estratégias que, muitas vezes, não são observadas pela instituição.

Dessa forma, considerando a problemática desse artigo, apresentam-se, posteriormente aos procedimentos metodológicos, uma leitura de possíveis estratégias que tem, nos indicadores de avaliação que resultam do Exame, instrumentos de governança para um curso de graduação em Administração de uma Universidade Comunitária.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de consolidar um estudo consistente, o artigo que se apresenta considera um arcabouço metodológico alinhado a visão de mundo interpretativista de Morgan (1980), posicionado no paradigma qualitativo que aborda um fenômeno complexo de acordo com o posicionamento epistemológico dos autores. Nesse sentido, para classificar a investigação utilizar-se-á os direcionamentos propostos por Souza, Fialho e Otani (2007), considerando a abordagem qualitativa que é exposta por Creswell e Plano Clark (2013).

A pesquisa utiliza-se da documentação indireta, no momento em que utiliza dados primários e secundários e pode ser considerada aplicada, já que origina-se de um caso prático consolidado em uma universidade comunitária catarinense. Com relação aos objetivos, ela pode ser classificada como uma pesquisa descritiva e até mesmo exploratória, tendo em vista o fato de que poucos estudos abordam a utilização dos relatórios de área, instituição e curso para a gestão dos indicadores oriundos do ENADE. Outro ponto que pode confirmar esse aspecto é a lacuna encontrada nas discussões que buscam compreender os indicadores como instrumentos de governança. Em se tratando da condução da pesquisa, destaca-se a sua caracterização como um estudo de caso de corte transversal, considerando uma Universidade Comunitária Catarinense como base para o estudo (SOUZA; FIALHO; OTANI, 2007).

Ainda de acordo com os procedimentos técnicos da pesquisa, utilizam-se as técnicas bibliográficas, no momento em que busca-se uma abordagem em materiais empíricos já publicados, documental, ao abordar os documentos relacionados com a sistematização da avaliação e que são produzidos pelo INEP, e o estudo de caso, já que o artigo busca descrever um estudo desenvolvido em um contexto específico. Sob a égide desse posicionamento, os resultados da investigação apresentam-se a seguir.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNESC: UM BREVE TRAÇO DA JUSTIFICATIVA DE OFERTA

No ano de 2014, especialmente após uma profunda análise de seu desempenho nos indicadores que surgem do ENADE, o curso de Administração da Universidade do Extremo Sul Catarinense vem buscando a introdução de ações em seu contexto que tornem os indicadores, e consequentemente a gestão desses aspectos, como estratégicos. Para tanto, no ano de 2015, após um estudo sistemático dos desempenhos anteriores, o NDE estabeleceu um quantitativo de ações com a intenção de fortalecer o processo de construção de uma cultura voltada para o uso e a gestão desses indicadores, com a intenção de desenvolver ações que promovam o ENADE, o CPC e todos os insumos como indutores de qualidade e instrumentos de governança.

Com base nessa premissa, uma das ações que se originou nesse conjunto de atividades foi a revisão do Projeto Pedagógico do Curso, no intuito de estabelecer um novo rumo que pudesse convergir a integração de duas estruturas curriculares vigentes que configuram distintas linhas de formação. Em seu Projeto Pedagógico, atualmente em processo de revisão e adequação, o curso destaca desafios, oportunidades e ações que, em uma visão geral, o posicionam na região do extremo sul catarinense como uma forma de promover a educação superior dentro dos princípios estabelecidos no PDI da UNESC.

Em linhas gerais, suas justificativas posicionam o curso em um cenário multicultural, marcado pela colonização diversificada que deu origem aos diversos modelos de negócio encontrados no contexto da região. Com dados advindos do SEBRAE (2013), é possível identificar que o sul catarinense possui uma agricultura forte, baseada em minifúndios rurais e que divide espaço com um parque industrial atuante, considerado um dos maiores do estado. Nesse contexto, é possível identificar uma complexidade de negócios que vão desde empresas pequenas até multinacionais de grande porte, alavancando um Produto Interno Bruto reconhecido como um dos principais do estado de Santa Catarina. Na região sul catarinense, âmbito da atuação do curso de Administração da UNESCO é possível identificar que os elevados indicadores de crescimento do desenvolvimento humano ampliam a lacuna para que o curso explore no sentido de promover a formação de profissionais qualificados. Por meio do valor agregado que há nos negócios estabelecidos no contexto dos municípios que compõem o arcabouço regional atendido pelo curso.

Pela análise do documento, é possível identificar que o curso, principalmente após a revisão dos indicadores de avaliação, busca observar atentamente as políticas do PDI para se posicionar, de maneira que o uso, a reflexão e as ações baseadas nos resultados da avaliação possam ser percebidas como um diferencial competitivo do curso. Dessa forma, ao explorar esses resultados é possível identificar mecanismos de gestão que podem proporcionar ações competitivas e que possam inserir a comunidade acadêmica em uma cultura alinhada com o ENADE.

Ao estabelecer a prova de 2015 como objetivo estratégico, o NDE, responsável pelas ações de controle e acompanhamento dos indicadores, estabeleceu uma agenda com 35 ações relacionadas a gestão dos indicadores, ao processo de desenvolvimento de políticas estratégicas para o curso e também vinculadas ao processo de sensibilização de acadêmicos, professores, gestores e comunidade acadêmica. Até o momento corrente, diversas ações já foram implementadas, sendo que seus resultados mostram que é possível tornar os indicadores que surgem do ENADE como instrumentos de governança, pois permitem que esses aspectos tornem-se indutores de qualidade do curso e responsáveis pela alteração de uma cultura, que tem, nos indicadores de qualidade previstos na Portaria Normativa No 40, de 13 de dezembro de 2007 (consolidada e republicada pela Portaria Normativa No 23, de 01 de dezembro de 2010), o principal norte de direção.

A seguir, o registro dessas ações e suas respectivas justificativas serão apresentadas.

4.1 A ANÁLISE DOS RELATÓRIOS: OS INDICADORES COMO INDUTORES DE QUALIDADE

Uma das demandas que justificaram a revisão do instrumento de

Avaliação de Curso de Graduação, por meio da Nota Técnica 08, de 04 de março de 2015, esteve relacionada ao uso dos relatórios do INEP (Área, Cursos e Instituições) para a gestão dos indicadores de avaliação que geram o Conceito Preliminar de Curso. Notadamente originários do ENADE, esses indicadores devem ser utilizados como instrumento de governança em um curso de graduação, considerando esse aspecto como fonte de vantagem competitiva para um curso de graduação e, sobretudo, para a instituição.

Com o foco no instrumento, o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Administração centra suas ações para desenvolver e implantar as ações decorrentes das avaliações (ENADE, CPC e avaliação interna) no âmbito do curso, considerando uma análise sistêmica e global que tem no indicador “excelente” a principal objetivo. Isso fez com que o conjunto de professores pudesse se debruçar sobre os relatórios produzidos pelo INEP ao longo dos últimos três ciclos avaliativos, consolidando um estudo comparativo que permitiu a construção de um conjunto de ações relacionadas ao corpo discente, ao corpo docente, à coordenação do curso e ao NDE.

Em um primeiro momento, a análise do desempenho considerou as variações que ocorreram nos anos de 2006, 2009 e 2012, permitindo que o NDE pudesse posicionar seu foco no estudo das informações do último ciclo, no intuito de prever um possível novo desvio no ano de 2015. Dessa forma, o NDE escolheu alguns parâmetros para realizar um comparativo e consolidar as proposições de ações que foram apresentadas ao final dos estudos. Esse padrões se resumem em comparar o desempenho do curso de Administração da UNESCO com os seguintes aspectos:

- Um curso que está posicionado no contexto regional, com a intenção de compreender as formas pelas quais se comportam os indicadores desse curso. (IES C)
- Um curso com conceito 5 no ENADE e no CPC, de modo a comparar os insumos e o desempenho dos concluintes com um curso de alto desempenho. (IES A)
- Um curso de conceito 2, de modo a promover uma comparação com um curso de desempenho inferior, mesmo que esse curso esteja em um outro contexto regional. (IES B)

Por meio dessa escolha, uma série de comparativos foram possíveis de se estabelecer, com destaque para o quadro 01 que retrata uma análise desses indicadores sistematizadas pelo NDE do curso de Administração da UNESCO.

Quadro 1: Análise comparativa do desempenho do curso de Administração

Detalhamento do Conceito ENADE							
	Nota Bruta (FG)	Nota padronizada (FG)	Nota Bruta (CE)	Nota padronizada (CE)	Conceito ENADE (Contínuo)	Conceito ENADE (Faixa)	CPC
UNESC	45,02	2,73	32,97	2,34	2,44	3	2,45 (3)
IES A	46,11	2,92	49,97	4,92	4,42	5	3,82 (5)
IES B	35,28	1,09	22,89	0,82	0,88	1	1,92 (2)
IES C	44,16	2,59	32,51	2,27	2,35	3	2,09 (3)

Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

Com base nas análises das informações do curso de Administração da UNESC, é possível identificar que a nota bruta da formação geral dos concluintes do curso de Administração da UNESC varia pouco em relação a IES A, entretanto o desempenho na nota bruta no Componente de Formação Específica apresenta uma variação abrupta, demonstrando que a primeira lacuna encontrada nesse estudo está no desempenho dos concluintes do curso da UNESC. Outro ponto que demonstra um cuidado importante que deve ser tomado pelo curso de Administração da UNESC está no conceito ENADE, que leva em consideração as notas padronizadas de Formação Geral e de Componente Específico, aplicando-se os princípios estatísticos que são consagrados na estrutura do cálculo.

Pela análise do conceito ENADE, os estudos desenvolvidos pelo NDE buscaram subsídios complementares nas informações anuais publicadas pelo INEP e que se referem a estrutura do Conceito Preliminar de Curso, mais especificamente na divulgação que ocorreu no ano de 2013 e se referiu ao desempenho dos cursos avaliados no ano de 2012. Com esses dados, foi possível identificar que o curso de Administração da UNESC deve se atentar para as variáveis que são apontadas na Figura 2, já que estas são originárias do ENADE e contribuem para a consolidação dos indicadores consolidados na Portaria Normativa No 23, de 29 de dezembro de 2010.

Os pontos que se destacam estão relacionados ao IDD, ao percentual de doutores e ao % de mestres e são destacados a seguir.

Figura 2: Detalhamento comparativo do CPC

Detalhamento do CPC – Principais Insumos							
	IDD	INFRA	ODP	%Doutores	%Mestre	NR	CPC
UNESC	1,66	4,58	3,56	0,81	2,13	4,46	2,45 (3)
INSPE	2,48	4,93	4,78	5,00	5,00	2,83	3,82 (5)
FIFE	1,02	4,07	2,55	1,94	4,44	3,61	1,93 (2)
ESUCRI	2,34	4,27	3,88	0,14	1,90	0,30	2,09 (3)

Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

No que se refere ao Índice de Desempenho Esperado e Observado (IDD), primeiro aspecto destacado no comparativo, é possível identificar que há um desvio importante no que se refere ao curso de UNESC. Isso demandou um aprofundamento na estrutura do cálculo para compreender sua composição e fez com que o NDE se voltasse para o entendimento dos itens que o compõem. Dessa forma, o conjunto de professores vem desenvolvendo ações no âmbito do curso que consideram um acompanhamento do desempenho dos ingressantes no ENEM, um acompanhamento do perfil social dos estudantes (com o intuito de identificar um possível traço do perfil esperado para os concluintes). Dessa forma, sobretudo em função do comparativo com a IES C, que não é uma universidade (presumindo-se que não há ensino, pesquisa e extensão institucionalizados), a intenção com essa análise é minimizar esse impacto no ano de 2015, aproveitando o peso que o IDD traz ao cálculo do conceito, caso este não sofra qualquer tipo de alteração.

Um ponto que despertou a atenção do NDE se relacionou com as tendências para o conceito no ano de 2015, já que o grupo de professores identificou um desvio no conceito desde o ano de 2009 e que pode estar alinhado a IES B e não com o desempenho da IES A. Isso fez com que o NDE pudesse pensar em uma política específica que será caracterizada adiante para fortalecer a participação do concluinte na prova do ENADE. Outro ponto de destaque são os indicadores relacionados à Organização Didático-Pedagógica (ODP) e a Infraestrutura (INFRA), que remetem ao questionário do estudante (QSE) que tem participação ativa do estudante. Nesse sentido, ao identificar um desvio nos conceitos relativos a organização didático-pedagógica, o NDE do curso de Administração passou a desenvolver ações de sensibilização sobre o processo de auto-avaliação e, principalmente, ações que voltam a disseminação das informações relacionadas com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entre as proposições para o ano de 2015, estão processos de sensibilização sobre o preenchimento do questionário do estudante, sobretudo no intuito de orientar o preenchimento com responsabilidade.

Como sugestões institucionais, sempre tendo os parâmetros de comparação centrados na IES A, o NDE apresentou também uma proposta de adequação no quadro docente, valorizando docentes titulados em disciplinas específicas para que possa ser possível alcançar uma variação positiva no CPC no ano de 2018, em função da agenda do Censo da Educação Superior já estar concluída. Mesmo assim, a gestão do quadro docente foi tema de discussão durante diversos encontros no ano de 2014 e vem sendo discutido no ano de 2015, com a intenção de consolidar as propostas estabelecidas atualmente para o próximo ciclo de avaliação. Essas ações de acompanhamento do quadro docente, vinculadas a alocação, contratação e a socialização de uma política institucional de qualificação dos professores, se justificam no momento em que o NDE conclui seus trabalhos entendendo que, em uma Universidade que possui ensino, pesquisa e extensão

institucionalizados, é recomendável que um curso estabelecido a 40 anos possua um quantitativo de doutores condizente com seu histórico e com a demanda de trabalho de pesquisa que envolve o curso.

Em linhas gerais, compreendendo que as lacunas estão no desempenho dos concluintes no componente específico da avaliação, no IDD, nos indicadores oriundos do questionário socioeconômico e na titulação de docentes no âmbito do curso, o NDE compreende desenvolveu uma série de ações que se estabeleceram com a intenção de fortalecer as competências institucionais já para o ano de 2015. Elas se resumem em ações que envolvem os estudantes, os docentes e os gestores do curso, considerando uma agenda, uma política de sensibilização e uma análise profunda dos instrumentos de avaliação aplicados aos estudantes.

4.2 OS INDICADORES COMO INSTRUMENTOS DE GOVERNANÇA: UMA AGENDA PARA O ENADE

A partir de uma análise dos relatórios de área, curso e instituição, ambos publicados pelo INEP em função dos resultados do ENADE no ciclo anterior ao de 2015, foi possível assumir um princípio estabelecido para os indicadores e consagrado na Nota Técnica 08/2015 que alterou os instrumentos de avaliação de cursos de graduação. Dessa forma, em complemento a um aspecto descrito nesse documento, o curso de Administração da UNESC, por meio do Núcleo Docente Estruturante, considerou o resultado de um estudo sistemático dos indicadores para o desenvolvimento de ações que possam se transformar em políticas, agregando valor ao processo de construção de uma cultura voltada para a avaliação. Com base nas premissas estabelecidas pelo SINAES, por meio do que apresenta o INEP (2009) e Francisco *et al.* (2012), isso fortalece as competências do curso para o entendimento dos princípios do SINAES, permitindo que o arcabouço da regulação possa ser integralmente respeitado.

As ações tem o objetivo de explorar o CPC, seus indicadores adjacentes e insumos, de modo que se torne possível criar uma série de políticas institucionais voltadas para o acompanhamento, controle, sensibilização e aumento dos conceitos que envolvem o curso. Essas ações envolvem discentes, docentes e a gestão do curso de graduação, por meio da estrutura institucional que envolve o curso de Administração da UNESC.

A primeira ação que busca consolidar os indicadores como instrumentos de governança no curso, está relacionada com a sensibilização. De acordo com Molck (2013), quando esse tipo de processo envolve estudantes, docentes e comunidade acadêmica, no sentido de apresentar a importância do ENADE e do uso de seus resultados, há uma possibilidade maior de manter o compromisso de todos aqueles que se responsabilizam por compreender o

ENADE como um evento. Dessa maneira, compreendendo o exame como um evento, já que há uma série de ações que se consolidam a partir do ENADE, o NDE do curso de Administração estabeleceu um conjunto de ações que tem a intenção de inserir todos no contexto do exame.

Uma dessas ações, se referem a palestra de Sensibilização para os estudantes. Nessas palestras, que são desenvolvidas por membros do NDE e integram o conjunto de 65 ações que foram desenvolvidas para o ano de 2015. Nesses eventos são tratadas as questões conceituais, técnicas, epistemológicas e estruturais do SINAES, propondo a ênfase no ENADE e na importância de compreender toda a estrutura da avaliação como um evento institucional. O foco das ações também se refere a socialização das informações relacionadas ao questionário do estudante (QSE), que faz parte da composição do CPC e requer uma participação comprometida do estudante.

Ao longo do primeiro semestre de 2015, foram mais de 500 estudantes atingidos no contexto da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas, estrutura em que está posicionado o curso de Administração da UNESC. Especificamente no curso de Administração, foram cerca de 120 estudantes alcançados, sendo que para o segundo semestre estão sendo planejados novos eventos que vão observar os estudantes que serão habilitados à participação no ENADE. É importante destacar que essa ação faz parte de uma agenda de 37 ações que ocorrem durante o ano de 2015, o NDE do curso de Administração também estabeleceu o “Programa de Formação para o Desenvolvimento da Prova do ENADE”.

Outra ação que vem se desenvolvendo acontece junto ao corpo docente do curso, a partir de um processo de estudo sobre os instrumentos de avaliação aplicados aos estudantes. A justificativa pauta-se no fato de que as políticas para a construção de uma cultura para a gestão dos indicadores, e sua utilização como instrumento de governança, ainda encontra-se em construção e por isso quanto mais o estudante tiver contato com instrumentos alinhados ao Exame melhor poderá ser sua aclimatação à prova. Dessa forma, considerando o que é proposto Rodrigues Júnior *et al.* (2009), a construção de um banco de itens, alinhado com uma matriz de referência, permite que sejam trabalhados os conteúdos necessários e nas formas necessárias para uma avaliação eficaz. Durante o primeiro semestre de 2015, mais de 60 avaliações foram analisadas e um conjunto aproximado de 180 itens foram construídos, sendo que sua aplicação trouxe um diagnóstico que vai culminar em ações preventivas para fortalecer a participação no ENADE.

Tendo a proposta de utilizar os indicadores como instrumento de governança, outras duas ações ainda foram estabelecidas pela Coordenação do Curso e pelo Núcleo Docente Estruturante. As contribuições de Molck (2013) mostram que é fundamental que

as lideranças estabelecidas no curso possam “abraçar” a ideia da construção de uma cultura voltada para a gestão do CPC, e por conseguinte do ENADE. Dessa maneira, a Coordenação constituiu a “Coordenação de Área” de modo a fortalecer a participação dessas lideranças na implementação das ações propostas para o ano de 2015 e para toda a gestão dos indicadores que se originam do Exame. O resultado dessa ação mostra que, até o momento, mais de 75% dos docentes do curso foram incluídos no contexto das ações desenvolvidas, de modo que tudo o que é realizado pelos professores passa pela revisão e acompanhamento de cada coordenador. Esses professores, com o auxílio do NDE, também tornam-se responsáveis pela sensibilização dos demais professores e dos estudantes, contribuindo para tornar o ENADE algo mais do que uma prova, mas um evento institucional.

Por fim, importa destacar a criação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAPE) que se originou a partir das ações criadas pelo estudo realizado no curso de Administração, e que vai ser o responsável por replicar esse conjunto de estratégias para os cursos da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas que é responsável pelos cursos avaliados pelo ENADE 2015.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2004, com o advento do ENADE como base para o processo de regulação, estabelecem-se uma série de oportunidades, desafios e recomendações para o uso dos resultados da avaliação e a criação de uma cultura favorável a utilização dos princípios do SINAES de maneira análoga ao planejamento. Com base nessa reflexão, o artigo apresentou as contribuições da utilização dos relatórios divulgados pelo INEP para construir políticas institucionais que fortalecem o uso dos indicadores de avaliação em um curso de Administração de uma Universidade Comunitária.

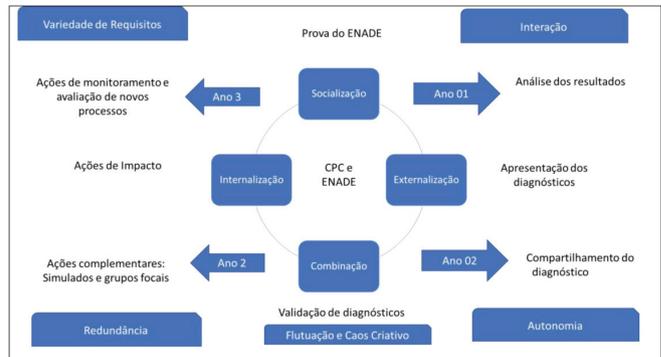
Com base nesses apontamentos, o NDE do curso que é objeto de estudo realizou um aprofundado estudo a partir dos relatórios e constituiu um panorama que pode auxiliar na previsão do desempenho no exame durante o próximo ciclo. Esse estudo auxiliou a construção de estratégias que permitiram a abordagem de estudantes, docentes e gestores no processo de construção de uma cultura favorável a utilização do ENADE como instrumento auxiliar à gestão institucional.

À guisa de conclusão, destacam-se oportunidades que podem ser exploradas por meio dos resultados dos estudos, bem como da agenda para o ENADE, de modo que essas ações possam ser replicadas no âmbito de toda a Universidade. Os desafios estão relacionados com a continuidade desses estudos e, sobretudo, com a sensibilização da comunidade acadêmica para a manutenção dessa preocupação, principalmente os estudantes e membros do corpo docente. Como recomendações, sugere-se que o NDE se debruce em outros pontos que compõem o CPC, fortalecendo a

participação no processo de auto-avaliação, o acompanhamento da alocação do quadro docente e as estratégias que são aplicadas no processo de gestão do curso de graduação.

Ainda como recomendações estruturais, sugere-se um framework proposto pelos autores que possam fortalecer a gestão do CPC, cujas diretrizes encontram-se na Figura 3, pautado no modelo de Nonaka e Konno (1998):

Figura 3: Esquema teórico aplicado a criação do conhecimento a partir do ENADE e do CPC



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Destarte, em função da complexidade que envolve a temática, o artigo em tela não tem a intenção de esgotar o assunto, mas sim de promover uma reflexão ampliada sobre os desafios que envolvem a gestão de cursos de graduação que participam do ENADE e que necessitam alavancar seus conceitos. Espera-se, portanto, que o artigo possa colaborar com reflexões futuras e que possa ser utilizado por pesquisadores que proponham um aprofundamento nesses construtos. Aos trabalhos futuros, sugere-se a ampliação da proposta, com a intenção de legitimar um programa de acompanhamento e controle do processo avaliativo, dos indicadores (CPC e IGC) e da gestão acadêmica como forma de consolidar os indicadores como instrumentos de governança.

Referências

BRASIL. **Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 21 fev. 2015.

- _____. **Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 maio 2011.
- _____. **Portaria Normativa no 12 de 5 de setembro de 2008.** Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). 2008. Disponível em: http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf. Gabinete do Ministro da Educação. Acesso em: 10 maio 2011.
- _____. **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. 2010. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- CEAACES. **Los elementos estratégicos de los Planes de Mejora:** consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. Ecuador: [s.n.], 2014.
- COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. **Nos bastidores da educação brasileira:** a gestão vista por dentro. Porto Alegre: ARTMED, 2010.
- COVAC, José Roberto. As políticas educacionais e seu impacto na gestão das instituições de ensino superior. IN: COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. **Nos bastidores da educação brasileira:** a gestão vista por dentro. Porto Alegre: ARTMED, 2010.
- CRESWELL, John W; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos:** métodos de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.
- ESTEVES, Paulo Cesar Leite. Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- ETZKOWITZ, Henry. **Anatomy of the entrepreneurial university.** Studies of science/Etudes sur la science, n. 52, p. 486-511, 2013.
- EVERS, Hans. Dieter. Towards a Malaysian Knowledge Society. **Third international Malaysian Studies Conference (MSC3),** Bangi, v. 6, n. 8, aug. 2001.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0:** aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Ed. Saraiva, 2014.
- FILHO, Edmundo Escrivão; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Cadernos EBAPE. BR,** Número Especial, ago. 2008.
- 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. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino *et al.* Contribuições da avaliação *in loco* como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 851-876, nov. 2012.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino *et al.* Os paradigmas dominantes na gestão da educação superior a partir da autoavaliação: uma revisão integrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO, 4., 2014, Equador. **Anais [...].** Equador: Loja, 2014.
- GARCIA, Mauricio. **O enigma do CPC.** Seminário apresentado na Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior em 10 de novembro de 2009. Brasília: ABMES, 2009.
- GIOSTRI, E. C. Comunidades virtuais de prática como alternativa na formação continuada de docentes da educação superior tecnológica. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal da Santa Catarina, 2008.
- GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 37-55, 2011.
- HÉKIS, Hélio Roberto. *Balanced scorecard:* proposta de indicadores para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação: o caso da faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. 2004. 221 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- INEP. Nota técnica DAES/INEP Nº 008/2015. Revisão do instrumento de avaliação de cursos de graduação nos graus de

tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília: [s.n.], 2015b.

_____. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2012**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília: [s.n.], 2014.

_____. **Seminário ENADE 2015: os indicadores como instrumentos de governança**. Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior – CGCQES. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília: [s.n.], 2015a.

_____. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. rev. e ampl. Brasília: Editora INEP, 2009.

MACHADO, Luis. Eduardo. **Gestão Estratégica para instituições de educação superior privadas**. São Paulo: FGV Editora, 2008.

MARCELINO, Gileno. F. (Org.). **Gestão Estratégica de Universidade**. Brasília: Editora UNB, 2004.

MOLCK, Aduino Marin. Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010). 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica da Campinas, 2013.

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.

MORAES, Mario Cezar Barreto. **ENADE 2009: orientações para as IES**. Disponível em: <http://www.observatorioacademico.com>. Acesso em: 27 maio 2011.

MORGAN, Gareth. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 4, 1980.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI: análise do processo de implementação**. São Paulo: Editora Hoper, 2006.

NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru. The Concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, Berkeley, v. 40, n. 3, p. 40-54, 1998.

O’SHEA, R. P. *et al.* Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: the Massachusetts Institute of Technology experience.

R&D Management, v. 37, n. 1, p. 1-16, 2007.

PINTO, Rodrigo Serpa. Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

POLIDORI, Marlis M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

RISTOFF, Dilvo I. **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

_____; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2011.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio *et al.* **Avaliação do estudante universitário**. Brasília: Senac Distrito Federal, 2009.

SCHLICKMANN, R. Administração universitária: em busca de uma epistemologia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: [s.n.], 2009.

SEBRAE. **Santa Catarina em números: macrorregião Sul**. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Sustentável. Florianópolis: [s.n.], 2013.

SOUZA, Antonio C.; FIALHO, Francisco. A. P.; OTANI, Nilo. **TCC Métodos e Técnicas**. Florianópolis: Visualbooks, 2007.

THIVES JR., Juarez Jonas. Competências para dimensões do sistema nacional de avaliação da educação superior- SINAES. 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Brasília: [s.n.], 2012.

VOOS, Jordelina. B. A. O processo de Avaliação Institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

Fatores que influenciam o *stress* dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA

Factors that influence the stress of children's education teachers in the city of Buriticupu/MA

*Francisca Coutinho **Lindemberg Costa Júnior

Informações do artigo

Recebido em: 01/04/2020

Aprovado em: 17/11/2020

Palavras-chave:

Stress. Gestão escolar. Qualidade de vida.

Keywords:

Stress. School management. Quality of life.

Autores:

*Tecnólogo em Gestão Pública
– Instituto Federal do Maranhão
(Campus Buriticupu)
franci.couti@hotmail.com

**Docente titular do Instituto
Federal do Maranhão (Campus
Avançado Porto Franco); Mestre em
Administração.
lindemberg.junior@ifma.edu.br

Como citar este artigo:

COUTINHO, Francisca; COSTA JÚNIOR, Lindemberg. Fatores que influenciam o *stress* dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

O objetivo da presente pesquisa é analisar quais variáveis influenciam o nível *stress* dos professores da educação infantil. Esta doença tem causado a vida dos trabalhadores sérios danos, em especial aos professores, sendo considerada uma das profissões mais estressantes do mundo. Utilizou-se metodologia quantitativa, de caráter descritivo e de corte transversal. Adotou-se o formulário *Typperform* como ferramenta de coleta de dados. A pesquisa aponta que tanto os professores da rede pública, quanto os professores da rede privada, sentem-se pressionados e estressados. Observou-se que as variáveis: carreira docente, comportamento/indisciplina dos alunos, pressão de tempo e excesso de trabalho, políticas indisciplinadas inadequadas e o trabalho burocrático administrativo, são os fatores que mais contribuem para o *stress* dos professores. Em média, revela-se que as duas maiores fontes do *stress* desses profissionais são carreira docente e o comportamento/indisciplina dos alunos. Nas escolas privadas a única variável com maior média em comparação com as escolas públicas foi “comportamento indisciplina dos alunos”. Nesse sentido, observou-se que os docentes de escolas públicas se sentem mais pressionados e estressados que os docentes de escolas privadas.

Abstract

The objective of this research is to analyze which variables influence the stress level of teachers in children's education. This disease has caused serious damage to workers' lives, especially teachers, being considered one of the most stressful professions in the world. A quantitative, descriptive and cross-sectional methodology was used. The *Typperform* was adopted as a data collection tool. The research shows that both public school teachers and private school teachers feel pressured and stressed. It was observed that the variables: teaching career, student behavior / indiscipline, time pressure and overwork, inadequate undisciplinatory policies and administrative bureaucratic work, are the factors that most contribute to teachers' stress. On average, reveals that the two biggest sources of stress for these professionals are teaching career and students' behavior / indiscipline. In private schools, the only variable with the highest average compared to public schools was “student's undisciplined behavior”. In this sense, it was observed that public school teachers feel more pressured and stressed than private school teachers.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento do século XXI, percebe-se que as mudanças no campo social são contínuas, em que a sociedade precisa ajustar-se a um novo ambiente (RESENDE, 2017). Nesse sentido, em razão das transformações pelas quais o mundo constantemente passa como o avanço da tecnologia e o processo da globalização, o mercado de trabalho exige que o trabalhador se adeque às novas evoluções e às múltiplas demandas, passando a interagir e acompanhar o processo de mudança (CALLES; SANTOS, 2017).

Atualmente, com as novas tecnologias e o mercado globalizado, o trabalhador é obrigado a competir em uma proporção mundial pelo emprego, e o sistema capitalista impõe a sociedade, em especial ao trabalhador, um sacrifício diário de sua vida pessoal (ALMEIDA *et al.*, 2017). Em consequência disso surgem grandes problemas de naturezas distintas nas áreas da vida humana, dentre as quais se podem mencionar: o tempo para família, lazer, atividade física ou mesmo o descanso, que são condições essenciais para uma vida mais saudável (MELGOSA; BORGES, 2018).

A busca incessante por melhores condições de vida e realizações pessoais tem levado um número significativo de pessoas a sacrificarem suas vidas trabalhando em mais de um emprego, a fim de suprir suas necessidades básicas (CECAGNO *et al.*, 2002). A intensificação do trabalho, muitas vezes em condições difíceis tem afetado a saúde física e mental dos trabalhadores, provocando uma queda na qualidade de vida (HIRATA, 2012).

Nesse contexto, estudos anteriores pesquisam a relação do *stress* com as atividades profissionais dos indivíduos. Devido à alta ocorrência no setor público, o *stress* ocupacional tem sido pesquisado em muitas profissões, como por exemplo, professores, profissionais de saúde, assistentes sociais, policiais militares entre outros (BALASSIANO; TAVARES; PIMENTA, 2011). Dantas *et al.* (2010) destacam que devido ao impacto laboral na saúde das pessoas, muitos autores têm se dedicado a estudar sobre a organização do trabalho, discutindo questões agregada a carga física e mental. Os autores acreditam que o peso sobre o corpo gera uma fonte de ansiedade que se transforma em fadiga e astenia, responsável pela diminuição ou perdas das forças físicas.

Lipp (2003) realizou pesquisa relacionando a atividade da docência com o *stress* profissional. Identificou-se que o professor faz parte de uma categoria mais estressante da atualidade. Segundo a autora, as crianças do maternal e jardim de infância possuem a pureza e a inocência que tornam satisfatório trabalhar com elas. Não obstante, devido a negligência de muitos pais pela excessiva tolerância e impaciência, as mesmas crianças puras e inocentes estão mal educadas e sem limites, passando aos professores a responsabilidade de educar os filhos.

Diante de tais circunstâncias, pergunta-se: que fatores têm contribuído para que os docentes adotem determinados

comportamentos inadequados? E qual a influência e as consequências do *stress* para seu trabalho e qualidade de vida? Diante disto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar quais variáveis influenciam o nível de *stress* dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA. Como objetivos específicos, busca avaliar o nível de *stress* dos docentes e sua influência no desempenho das atividades, bem como os fatores que geram o *stress* e sugerir possíveis estratégias que possibilitem uma melhor qualidade de vida em seu ambiente organizacional.

A pesquisa desse tema justifica-se pela forma negativa que essa doença ocupacional tem impactado a vida dos trabalhadores, bem como o seu desempenho em efetivar suas tarefas nas organizações (PASCHOAL; TAMAYO, 2004). Em relação ao papel do professor na educação infantil da rede pública, destaca-se que o referido setor é de relevância nacional devido a sua contribuição para a sociedade (BALASSIANO; TAVARES; COSTA, 2011).

O professor deve ser habilitado a cuidar de si para desenvolver uma melhor qualidade de vida, e a escola por sua vez deve criar espaço de humanização e prevenção de saúde, não se limitando a ações pedagógicas, mas possibilitando transformações individuais e sociais (ROCHA; FERNANDES, 2008).

Nesse cenário, para alcançar o objetivo deste estudo levantou-se literatura científica acerca de *stress* ocupacional no ambiente escolar, síndrome do *burnout* e qualidade de vida no trabalho. Em seguida, realizou-se a caracterização da amostra, a análise dos dados com estatística descritiva e comparação das médias. Por fim, foram realizadas as considerações finais acerca do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O *STRESS* OCUPACIONAL: aspectos e conceitos

De acordo com Benke e Carvalho (2008), a palavra *stress* é de origem inglesa e surgiu em 1926, após ser observada a reação de pacientes que sofriam de várias patologias. Consoante os autores, essa reação foi nomeada de síndrome geral de adaptação, que mais tarde foi denominada como uma resposta não propriamente do corpo às exigências. Em 1936, Selye definiu o *stress* como sendo uma reação do organismo para adaptar-se a situações que exigiam mais do que o corpo podia suportar (SADIR; BIGNOTTO; LIPP, 2010). Benke e Carvalho (2008) declaram ainda que o *stress* possa ter origem de fatores internos e externos, segundo os autores, existem inúmeras situações que poderão levar o indivíduo a um estado de *stress*, isso dependerá de como esse indivíduo encarará as adversidades da vida.

Os estressores externos estão relacionados às situações vivenciadas no dia a dia e muito frequentemente ao excesso de trabalho, ocasionando assim um desgaste físico e emocional

(BALASSIANO; TAVARES; COSTA, 2011). Sendo assim, pode-se dizer que o *stress* é resultado de uma série de fatores ligados aos percalços da vida (DANTAS *et al.*, 2010). Bicho e Pereira (2007) afirmam que uma das principais preocupações das sociedades industrializadas, é o *stress*. Segundo o autor, o *stress* é um problema que evoluiu com a chegada da Revolução Industrial, sendo esta responsável por minimizar a qualidade de vida.

Almeida *et al.* (2017) definem *stress* ocupacional como situações em que o indivíduo enxerga o ambiente ocupacional como uma fonte de ameaça a sua vida profissional, ao bem-estar físico, mental, relação com os colegas e dificuldades em atender as inúmeras demandas exigidas no ambiente de trabalho. De modo semelhante, Martins (2007) relaciona *stress* ocupacional como sendo um desequilíbrio em que a pessoa percebe, pois se sente incapaz de realizar determinadas tarefas provocadas por exigências de trabalho e limitações de suas capacidades.

Para Vieira, Guimarães e Martins (1999), o *stress* ocupacional é um assunto complexo com um conceito ainda indefinido, pois apesar de não ser um fenômeno novo, mas um campo em estudo, em consequência do aparecimento de algumas doenças como: hipertensão, úlcera e outras ligadas ao *stress* no trabalho. Não obstante, os autores fazem menção ao *stress* ocupacional como sendo um problema de aspecto negativo resultado da incapacidade do indivíduo de lidar com a pressão no trabalho, consequentemente, gerando um estado de descontentamento e problemas de saúde física e psicológica.

Resende (2017) diz que o *stress* ocupacional se tornou uma fonte de preocupação em consequência dos graves riscos para a saúde mental do indivíduo no ambiente de trabalho. Segundo a autora, apesar do *stress* possuir inúmeras definições por conta da discordância entre pesquisadores; todos concordam que há dois tipos de *stress*: o funcional e o disfuncional, que conforme a autora, foi caracterizado por *eustress* e *distress*, sendo o *eustress* uma reação do corpo a algo positivo, como: conquista e prazer, e o *distress* responsável pelas alterações físicas e psicológicas em virtude das constantes pressões sofrida pelo o indivíduo, podendo este causar danos à saúde.

Marques e Moraes (2007) referenciam alguns autores que de acordo com eles, desenvolveram um modelo de estudo do *stress* no qual engloba atributos organizacionais e individuais, seguindo as mesmas características do modelo que foi desenvolvido o *Occupational Stress Indicador* (OSI), a fim de identificar o *stress* nas organizações, incluindo questões de saúde física e mental.

Outro instrumento utilizado para medição e análise do *stress* em profissionais desenvolvido nos últimos anos, foi o Inventário de Sintomas de *Stress* (ISSL), que sugere um diagnóstico dos trabalhadores em três fases: alerta, resistência e exaustão (FÉLIX; MACHADO; SOUSA, 2017). Para Lipp (2003), a primeira fase do *stress*

o alerta - é considerada a fase positiva, que é quando o indivíduo se sente energizado por uma produção de adrenalina e uma sensação de realização plena. Segundo a autora, a segunda fase do *stress* que é a resistência - o indivíduo tenta lidar com os agentes estressores, para manter seu equilíbrio interno e quando não consegue, a sua resistência é quebrada passando automaticamente para terceira e última fase que é a exaustão; podendo nesta por sua vez ocorrer graves doenças como, por exemplo, enfarte, úlcera etc.

Ainda de acordo com a autora, em suas pesquisas recentemente realizadas no Laboratório de Estudos Psicofisiológicos do *Stress*, na Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas identificou uma quarta fase do *stress*, que foi denominada quase-exaustão, que ocorre entre as fases de resistência e esgotamento. Contudo, segundo ela, o *stress* decorrente do trabalho nas últimas décadas, mesmo obtendo uma maior atenção, não foi suficiente para que pudesse minimizar seus efeitos.

Balassiano, Tavares, Pimenta, (2011) afirmam que o *stress* é uma doença que se tornou presente e está produzindo um elevado custo em relação a saúde e o bem-estar emocional do indivíduo, bem como para as organizações e sociedade. O *stress* ocupacional segundo ele tem sido debatido nos últimos anos devido à preocupação com as consequências dos efeitos negativos que a doença pode acarretar a saúde e o desempenho do trabalhador, quando este é percebido de forma contínua.

2.2 O STRESS OCUPACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Raimundo e Pinto (2006), a escola tem um papel privilegiado, além de ensinar novos conhecimentos para as crianças e adolescentes, trabalham também questões sociais. Segundo as autoras, esse aprendizado das relações interpessoais em algum momento implicará em eminentes conflitos com outros, e os mesmos devem aprender a lidar com o *stress* do convívio social.

O *stress* é uma doença que tem crescido cada vez mais nos ambientes ocupacionais, e por esse motivo, os estudos nessa área têm se desenvolvido visando o controle e sua prevenção (STEFANO; BONANATO; RAIFUR, 2013). Conforme os autores, os fatores que contribuem para o *stress* no ambiente escolar, pode ser devido suas condições, relações interpessoais envolvendo o trabalho, responsabilidades e realizações pessoais.

A relação *stress*/trabalho tornou-se banalizada e adverte-se quanto ao seu impacto na vida das pessoas, que pode tanto incentivá-las a perseguirem seus objetivos, como causar-lhes situações adversas (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2011). Para Lipp (2003) o trabalho exerce um lugar essencial na vida das pessoas. Para a autora, quando o trabalho é motivo de satisfação, ele oferece prazer, contentamento e principalmente o bem-estar físico e

mental, pois do contrário, essa fonte de ocupação torna-se uma ameaça causando-lhes grande sofrimento.

De acordo com Barreto, Souza, Martins (2009), o grau de *stress* no Brasil tem crescido, chegando a mais de 50% em relação aos últimos 40 anos. Conforme o autor, a Organização Mundial da Saúde diz que o *stress* só é fonte de preocupação quando este ultrapassa o grau de sua exposição.

A positividade do *stress* ajuda não somente o indivíduo nos desafios de alcançar seu objetivo, mas também a ultrapassar seus limites na busca de sua realização pessoal (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2011). A despeito dessa temática, os autores salientam que no Brasil o interesse pelo assunto surgiu na década de 90, quando em uma escola particular de Natal, Rio Grande do Norte, docentes e discentes passaram por experiência de enfrentamento do *stress* (BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009).

O *stress* no contexto educativo tem despertado nos autores um maior interesse em termos de investigação, evidenciando a profissão do professor de natureza mais estressante (GOMES *et al.*, 2010). Sobre o ambiente escolar, Paula e Naves (2010) ressaltam que escola e professores têm assumido diferentes papéis na sociedade que vão além de suas responsabilidades, pois além das inúmeras exigências e novas demandas que lhes foram atribuídas, receberam ainda uma tarefa que até então pertencia à família. Segundo as autoras, diante desse quadro, escola e professores acumulam para si cada vez mais inquietações que vão gerar *stress* e consequentemente prejuízos a sua saúde e ao ensino.

O *stress* atinge pessoas de diferentes faixas etárias (LIPP, 2003). De acordo com a autora, com a criança não é diferente, pois ao ser inserida na escola, que é seu primeiro ambiente social, ela agrega os mais variados tipos de estressores, entre eles, a separação dos pais que exigirá da criança uma nova adaptação as novas pressões e exigências, levando-a a um desconforto e a quebra do seu equilíbrio.

Na visão dos autores Goulart Júnior e Lipp (2011), no ambiente escolar são refletidos os problemas vividos pela sociedade hoje, que dentre eles se destacam o uso de entorpecentes, vida sexual precoce, violência familiar, entre outros. Segundo os autores, a negligência dos pais em relação a educação das crianças e adolescentes é mais um problema vivenciado pela escola, e um fator que tem contribuído para a má conduta dos alunos em sala de aula, constringendo o professor a situações para a qual não foi orientado. Para eles, boa parte das escolas negligenciam a qualidade do seu trabalho e acaba causando o descontentamento e a desmotivação do professor.

Lipp (2003) afirma que além dos inúmeros fatores que contribui para o *stress* no meio acadêmico, alguns estão relacionados diretamente a forma como o gestor administra o ambiente

organizacional. Para ela, sua personalidade e a forma de liderar seus subordinados poderão gerar *stress* com consequências negativas para o professor, aluno e para o ensino. Outro fator que contribui para o *stress* na escola são as formas de trabalho que uma liderança exerce e sua influência nas relações interpessoais, organizacionais e pedagógicas no ambiente escolar (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2011).

Nesse sentido, Paiva, Gomes e Helal (2015), afirmam que as mudanças de valores advindas da sociedade têm comprometido as escolas de ensino superior públicas e privadas, acarretando diversas consequências no seu ambiente de ensino, afetando diretamente o professor pelo não reconhecimento do seu trabalho e a sobrecarga dele. Machado *et al.* (2018) mencionam que nas escolas de ensino superior, as cobranças e obrigações fazem parte do cotidiano de professores e alunos e ressaltam as dificuldades encontradas pelos discentes em adaptarem-se as mudanças e situações que a formação profissional exige. Consoante a autora, diante das dificuldades de adaptação e obrigações no ambiente acadêmico, os discentes poderão desenvolver um alto grau de *stress*.

De modo semelhante, Goulart Júnior e Lipp (2011) afirmam que as grandes mudanças exigidas no ambiente escolar contribuem para o surgimento de fatores estressantes que podem dificultar a adaptação do estudante, comprometendo sua saúde física e psicológica, mais especificamente, o rendimento acadêmico. Ainda assim, Luz *et al.* (2009), ressaltam que a entrada no ensino superior é um momento importante na vida do estudante.

No estudo de Esteves-Ferreira, Santos e Rigolon (2014) foram realizadas pesquisas em escolas públicas e privadas, e foi constatado que os docentes da rede pública demonstraram insatisfação com as condições de trabalho, o desinteresse dos alunos e o baixo salário. Contudo, segundo os autores, os professores gostam da sua profissão e vivem na expectativa de ter o seu trabalho reconhecido. Já na rede privada, ele afirma que os docentes tendem a questionar o excesso de cobrança apesar da suficiência de sua produtividade.

Mesmo com atribuições semelhantes, os docentes das escolas públicas e privadas possuem vivências e práticas diferenciadas devido seus aspectos contextuais e institucionais (CARLOTTO; CÂMARA, 2008). Na visão de Lipp (2003), em muitas das escolas públicas e privadas não são oferecidas condições de trabalho e ferramentas necessárias para os professores desenvolverem suas atividades. A autora afirma ainda que os docentes sentem-se insatisfeitos, desmotivados, sem perspectiva de crescimento e desestimulados, passando a ver o ambiente de trabalho e suas atividades como um fardo pesado e como consequência, prejuízos no exercício das atividades, decepção e problemas na saúde física e mental. Na revisão da literatura identificaram-se estudos que analisam a forma que o *stress* influencia na vida do profissional da educação (REISA; GOMES; SIMÕES, 2018). Neste sentido, apresenta-

se o Quadro 1 com a intenção de exibir os construtos que analisam essa variável.

Quadro 1: Construtos encontrados na literatura

CONSTRUTOS	CARACTERÍSTICAS
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	O quanto o mau comportamento dos discentes pode influenciar no <i>stress</i> do docente
Políticas disciplinares inadequadas	O quanto à ineficiência das políticas disciplinares pode influenciar no <i>stress</i> do docente
Pressões de tempo/excesso de trabalho	O quanto uma alta carga horária pode influenciar no <i>stress</i> do docente
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	O quanto à falta de comprometimento dos pais e dos discentes podem influenciar no <i>stress</i> do docente
Carreira docente	O quanto à falta de reconhecimento da carreira pode influenciar no <i>stress</i> do docente
Trabalho burocrático	O quanto trabalho burocrático pode influenciar no <i>stress</i> do docente

Fonte: Reisa et al. (2018)

As políticas indisciplinadas inadequadas são também um fator de *stress* de acordo com a literatura. Para os docentes, essa é uma variável que apesar de uma escala menor, contribui para um trabalho estressante (REISA; GOMES; SIMÃES, 2018). As políticas públicas educacionais são desenvolvidas no ambiente escolar através do PP- Projeto Pedagógico que define a forma e os métodos a serem trabalhados através dos princípios, estratégias de ação, atividades e os projetos que serão desenvolvidos para o processo de ensino e aprendizagem (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2011).

Possivelmente, uma das razões para a ineficiência das políticas públicas nas escolas, esteja relacionada à falta de preparo do corpo docente para lidar com situações adversas, como por exemplo, a indisciplina e mau comportamento dos alunos que poderá contribuir para a preocupação e *stress* dos docentes (CARLOTTO, 2012).

Segundo Afonso (2006) a indisciplina tornou-se um grande desafio para os professores. Para o autor, a dificuldade está relacionada aos problemas da sociedade que têm refletido na escola devido à clientela e seus diferentes níveis sociais. Na sua visão, a escola não está preparada para lidar com alunos apáticos, desinteressados e nada dispostos a cumprir regras. Gomes et al. (2010) afirmam que não é novidade que a indisciplina dos alunos dificulta o trabalho docente, uma vez que outros estudos já comprovaram a dificuldade da relação professor/aluno. Para os autores, a indisciplina é a maior causa dos problemas enfrentados pelos professores, ocasionando o *stress*.

De acordo com os mesmos autores, essa variável, foi citada por cerca de 60% a 70% dos entrevistados como um fator

bastante estressante. Segundo eles, os professores sentem muitas dificuldades quando se trata das políticas disciplinares inadequadas, pois para eles as sanções disciplinares são inadequadas. Correia, Gomes e Moreira (2010) observaram que uma das razões para o elevado nível de *stress* nos docentes se refere à ineficiência das sanções disciplinares, que segundo os autores explica a situação negativa já confirmada por outros estudos.

2.3 SÍNDROME DO BURNOUT

Nomeada pelo psicólogo Freudenberg na década de 1970, a palavra *burnout* foi descrita por ele como sendo uma síndrome desencadeada pela fadiga e desapontamento de grandes expectativas fracassadas (PAIVA; GOMES; HELAL, 2015). Conforme as percepções de Paiva e colaboradores, o *burnout* está diretamente relacionado ao mundo do trabalho e da incompatibilidade dos anseios do indivíduo e sua realidade, fazendo com que esse indivíduo perca o sentido e o entusiasmo pelo trabalho e pelas coisas.

Segundo Carlotto e Palazzo (2006), no Brasil o estudo sobre essa síndrome ainda é tímido, principalmente a sua relação com o *stress*. De acordo com Lipp (2003), o *burnout* é uma espécie de *stress* ocupacional crônico, resultado de uma sensação de fracasso e um estado de cansaço físico, mental e emocional, associado a esperança de grandes realizações. Segundo a autora, quando essa esperança é frustrada, a pessoa poderá desenvolver o *burnout*, especialmente os idealistas que têm o desejo de ajudar os outros e ser reconhecido por seu trabalho.

Hespanhol (2005) corrobora sugerindo que o *burnout* pode ser adquirido mediante o estado prolongado do *stress* ocupacional, levando o indivíduo a um desgaste tanto físico quanto emocional, sobrecarregando-o de uma sensação de pouca utilidade. O *burnout* afeta principalmente pessoas que trabalham nas áreas da saúde, social, justiça e educação, ou seja, pessoas que interagem por tempo razoável com outrem (PAIVA; GOMES; HELAL, 2015).

Schlögl e Morita (2017) declaram que não se pode falar de *burnout* sem antes falar de *stress*, pois de acordo com os autores, o *stress* é tudo que agride e desafia o organismo obrigando-o a uma adaptação para se recuperar, do contrário o *stress* tende a elevar-se e gerar o *burnout*. Segundo eles, a partir daí a pessoa desenvolve a síndrome decorrente da inabilidade de adaptar-se ao ambiente e suas condições.

Carlotto e Palazzo (2006) acrescentam que o *burnout* é um fenômeno que está ligado aos fatores de ordem social, familiar pessoal e mais especificamente, ocupacional. De acordo com as autoras, no contexto educacional, o *burnout* tem afetado diretamente a saúde dos docentes, e como consequência, o ambiente escolar e os objetivos pedagógicos, levando os

profissionais a um estado de incapacidade e insensibilidade. Esses problemas têm contribuído para ausência no trabalho, pedidos de licenças e desejo de abandonar a profissão (LIPP, 2003).

O *burnout* é um distúrbio mental que nos últimos tempos tem levado pessoas a se afastarem do trabalho por um período de tempo cada vez maior, causado pela insatisfação no trabalho, fadiga crônica, ansiedade entre outros (ANDRADE; CARDOSO, 2012). De acordo com os autores, o *burnout* poderá levar o indivíduo a desenvolver problemas de comportamentos, e a má adaptação desse indivíduo ao ambiente ocupacional leva ao surgimento desse transtorno que se desenvolve quando já não há forças físicas e mentais, devido a um trabalho com um alto grau de *stress*.

Silva *et al.* (2013) afirmam que a síndrome do *burnout* é uma junção de fatores individuais e organizacionais, resultado de um *stress* duradouro oriundos de fatores estressantes causados por uma longa exposição aos estressores. Carlotto (2002) descreve em poucas palavras sua concepção do *burnout*, como sendo um tipo de *stress* decorrente do trabalho que envolve atenção, dedicação ininterrupta e emoção. Segundo a autora, a definição mais aceita do *burnout* foi descrita por Maslach e colaboradores fundamentados na perspectiva social e psicológica em três distintas dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no ambiente ocupacional.

Ainda de acordo com Carlotto (2002), Maslach definiu a exaustão emocional, como a inexistência ou pouca disposição e motivação para o trabalho, misturada a um sentimento de cansaço e vazio; a despersonalização, a pessoa tende a ficar apática e insensível a outras e ao ambiente organizacional; e por fim, a baixa realização pessoal no ambiente ocupacional, causando a diminuição da realização no trabalho. Nesse sentido, segundo a autora, o trabalhador faz uma autoavaliação de si mesmo e de forma negativa, sente-se infeliz, incapaz e descontente no trabalho.

Portanto, a síndrome do *burnout* se desenvolve individualmente, e seu desenvolvimento é um processo lento, podendo levar anos ou décadas para o seu aparecimento, que acontece de maneira gradativa e cumulativa e a evolução dessa síndrome com o passar do tempo aumentará a sua gravidade (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo analisar quais variáveis influenciam o nível de *stress* dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA. Para alcançar o objetivo a que se propôs foi utilizada metodologia descritiva, quantitativa e de corte transversal. Ressalta-se que a coleta de dados se estendeu durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2018.

Para garantir a eficácia dos dados coletados utilizou-se o formulário eletrônico *Typetform* como ferramenta de coleta de dados. Baseado nos construtos de Reisa, Gomes e Simões (2018), o questionário foi replicado aos respondentes por redes sociais e *chats* como *Whatsapp*, *Messenger*, *Facebook* e correio eletrônico.

O questionário é composto por 20 perguntas, que correspondem a 6 construtos. Inseriu-se também uma pergunta controle com a intenção de identificar se o respondente é professor (a) da educação infantil na cidade de Buriticupu. Inseriu-se ainda 5 questões sociodemográficas para identificar gênero, idade, estado civil, escolaridade e há quanto tempo o respondente leciona na educação infantil. Em relação aos construtos, os mesmos são: comportamento inadequado/ indisciplina dos alunos; pressões de tempo e excesso de trabalho; diferentes capacidades/motivações dos alunos; carreira docente; trabalho burocrático / administrativo; políticas disciplinares inadequadas (REISA; GOMES; SIMÕES, 2018). Apresenta-se o questionário conforme mostra o Quadro 2).

Quadro 2: Questionário utilizado para coletar dados

CONSTRUTOS	NÍVEL DE STRESS
Comportamento inadequado / indisciplina dos alunos;	1. Mau comportamento contínuo de alguns alunos 2. Mau comportamento dos alunos em geral 3. Alunos barulhentos 4. Problemas de comportamento difícil 5. Comportamento indecente/descarado dos alunos 6. Nível de barulho bastante elevado
Pressões de tempo e excesso de trabalho;	7. Falta de tempo para cumprir os programas 8. Falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos 9. Demasiado trabalho para fazer
Diferentes capacidades / motivações dos alunos;	10. Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos 11. Pais que não auxiliam na motivação dos alunos 12. Pais que demonstram falta de interesse com a educação dos filhos
Carreira docente;	13. Falta de reconhecimento por um bom ensino
Trabalho burocrático / administrativo;	14. Demasiado trabalho burocrático 15. Turmas grandes 16. Ausência de material didático e livros
Políticas disciplinares inadequadas;	17. Existência de sanções disciplinares pouco adequadas 18. Turmas difíceis 19. Política disciplinar inadequada da escola 20. Falta de aceitação da autoridade do professor

Fonte: Reisa *et al.* (2018)

Todas as questões, com exceção da pergunta controle e das variáveis sociodemográficas foram respondidas por meio da escala de Likert onde 1 (um) é igual a baixo *stress* e 5 (cinco) alto *stress*. Obteve-se uma amostra de 107 respondentes válidos (professores de creches e pré-escola do município de Buriticupu/MA). Nesse contexto, com a intenção de responder ao problema de pesquisa, realizou-se a caracterização da amostra e análises sobre a estatística descritiva.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Com o objetivo de analisar quais variáveis influenciam o nível de *stress* dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA, obteve-se um total de 107 respostas. Desse total, 90 questionários referem-se a professores de escolas públicas e 17 questionários relacionam-se a professores de escolas privadas. Nesse contexto dividiu-se a amostra coletada conforme Tabela 1.

Tabela 1: Características da amostra dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA

GÊNERO	ESCOLAS PÚBLICAS		ESCOLAS PRIVADAS	
	N°	%	N°	%
Masculino	13	14,45	0	0
Feminino	77	85,55	17	100
Total	90	100,00	17	100,00
IDADE	N°	%	N°	%
18 a 25 anos	25	27,77	11	64,70
26 a 35 anos	41	45,55	3	17,64
36 a 45 anos	20	22,22	3	17,64
46 a 55 anos	4	4,44	0	0
56 anos ou mais	0	0	0	0
Total	90	100,00	17	100,00
ESCOLARIDADE	N°	%	N°	%
Ensino Médio (Magistério)	43	47,77	3	17,64
Ensino Superior Incompleto	22	24,44	7	41,17
Ensino Superior Completo	12	13,33	4	23,52
Pós-Graduação	12	13,33	3	17,64
Mestrado/Doutorado	1	1,11	0	0
Total	90	100,00	17	100,00
ESTADO CIVIL	N°	%	N°	%
Solteiro	39	43,33	14	82,35
Casado	38	42,22	3	17,64
Divorciado/Separado	5	5,55	0	0
Viúvo	0	0	0	0
União Estável	8	8,88	0	0
Total	90	100,00	17	100,00
QUANTO TEMPO LECIONA	N°	%	N°	%
Menos de 1 ano	2	2,22	0	0
1 a 2 anos	28	31,11	7	41,17
3 a 4 anos	26	28,88	3	17,64
5 a 6 anos	20	22,22	1	5,88
7 anos ou mais	14	15,55	6	35,29
Total	90	100,00	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a amostra pesquisada na Tabela 1 observa-se que nas escolas públicas poucos docentes são do sexo masculino (14,45%), enquanto que a grande maioria dos entrevistados são professores do sexo feminino (85,55%). Observa-se também na análise das escolas privadas que 100% dos professores entrevistados são do sexo feminino. Diante desse quadro, sugere-se que as mulheres são maioria tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas. Observa-se ainda que na amostra coletada não há nenhum professor do sexo masculino nas escolas privadas.

No estudo de *Martins et al. (2014)*, realizado com professores da educação infantil, concordando com essa pesquisa, dos 196 respondentes, 195 eram mulheres. *Brito, Nascimento e Silva (2019)* atribuem algumas razões para ausência do homem no magistério.

De acordo com os autores, algumas dessas razões são os fatores sociais que contribuem negativamente sobre o homem gostar de criança, a questões de pedofilia ou mesmo a possibilidade de tratá-las de forma brutal.

Contribuindo com a discussão, *Böhm e Campos (2013)*, citam que a ausência do homem no magistério começou ainda com o advento da industrialização, e que até então o magistério era universo masculino. Os autores reforçam que as mulheres eram ensinadas apenas a lê, escrever, a religiosidade e as prendas do lar. E com o processo da Revolução Industrial o homem abandonou a docência, contribuindo para a feminização do magistério. *Monteiro e Altmann (2014)* corroboram com essa afirmação, porém os autores sugerem que a educação infantil é um campo de atuação possível tanto para homens como para mulheres.

Em relação à idade dos docentes, é notável a jovialidade dos professores, que segundo a os dados coletados têm entre 26 a 35 anos de idade (45,55%) nas escolas públicas e 18 a 25 anos (64,70%) nas escolas privadas. Portanto, sugere-se que a maioria dos professores da Educação Infantil de Buriticupu são jovens que estão iniciando a carreira profissional docente.

No que tange ao grau de escolaridade dos docentes, a pesquisa mostrou que nas escolas públicas a maioria dos entrevistados possui apenas o Ensino Médio na modalidade Magistério (47,77%), e na escola privada os profissionais estão terminando o curso superior (41,17%). Possivelmente, os professores municipais por serem servidores públicos acomodaram-se com a estabilidade e não buscaram melhores qualificações profissionais, diferente dos professores das escolas particulares.

A respeito do estado civil dos docentes, tanto nas escolas públicas (43,33%), como nas escolas privadas (82,35%), os entrevistados declararam ser solteiros. Sugere-se que essa variável está associada ao fato da baixa idade dos respondentes. Por fim, de acordo com os dados da Tabela 1, (31,11%) dos professores de escolas públicas e (41,17%) dos professores de escolas privadas, têm entre 1 a 2 anos de exercício da função docente. Conclui-se que o tempo de exercício dos docentes da educação infantil de Buriticupu é relativamente baixa, confirmando que os profissionais estão há pouco tempo exercendo a função docente.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Os construtos utilizados na pesquisa (*REISA; GOMES; SIMÃES, 2018*) são analisados confrontando o painel A com o painel B, onde respectivamente estão representados os respondentes que afirmaram lecionar em escolas públicas e os docentes que afirmaram lecionar em escolas privadas. As variáveis são comportamento inadequado / indisciplina dos alunos; pressões de tempo e excesso de trabalho; diferentes capacidades / motivações

dos alunos; carreira docente; trabalho burocrático / administrativo; e políticas indisciplinadas inadequadas. Na estatística descritiva geral analisa-se a média, desvio padrão, mínimo, quartil 1, mediana, quartil 3, e máximo dos respectivos construtos.

Tabela 2: Estatística Descritiva Geral

Painel A – Professores de escolas públicas							
Variáveis	Média	DP	Min	Quartil1	Mdn	Quartil3	Máx.
Comportamento/Indisciplina	4,01	0,74	1,50	3,83	4,17	4,50	5,00
Pressão e excesso de trabalho	3,39	1,21	1,00	2,66	3,67	4,33	5,00
Capacidades/Motivações	3,73	0,93	1,00	3,33	4,00	4,33	5,00
Carreira docente	4,07	1,27	1,00	3,25	5,00	5,00	5,00
Trabalho burocrático/Adm.	3,73	1,05	1,00	3,00	4,00	4,66	5,00
Políticas ind. inadequadas	3,58	0,98	1,25	3,00	3,75	4,25	5,00

Painel B – Professores de escolas particulares							
Variáveis	Média	DP	Min	Quartil1	Mdn	Quartil3	Máx.
Comportamento/Indisciplina	4,23	0,26	3,83	4	4,17	4,5	4,5
Pressão e excesso de trabalho	2,90	0,43	2,33	2,66	2,67	3,33	3,67
Capacidades/Motivações	3,35	0,86	2,00	3,33	3,67	3,66	5,00
Carreira docente	3,76	1,25	2,00	3,00	3,00	5,00	5,00
Trabalho burocrático/Adm.	3,10	0,99	1,33	2,66	3,33	3,66	5,00
Políticas ind. inadequadas	3,44	0,46	2,75	3,25	3,25	3,75	4,50

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se em média que os professores das escolas públicas se sentem desvalorizados por não terem o devido reconhecimento do seu trabalho, ou seja, ser professor na escola pública não é um fator motivacional. Carreira docente (M=4,07). O segundo fator que em média contribui para o *stress* dos professores é o comportamento/indisciplina dos alunos que está relacionado ao mau comportamento e a desobediência (M= 4,01). Rosi (2003) sugere em sua pesquisa que os elementos mais estressantes para os professores das escolas públicas são: instabilidade no emprego, salário, e cuidado com as crianças.

Em relação às variáveis das escolas particulares, percebe-se que houve uma inversão dos fatores de *stress*, em relação às escolas públicas, onde o fator em média mais estressante para os professores dessas escolas é o comportamento /indisciplina dos alunos (M= 4,23), enquanto que a carreira docente é o segundo fator em média mais estressante (M=3,76). Os dados sugerem que apesar de em menor escala, a carreira docente também é fator estressante para esses profissionais. Rosi (2003) aponta que os professores das escolas privadas acham estressantes variáveis como relacionamento com a família, salário e espaço físico.

Observando a segunda menor média das escolas públicas (M= 3,39) e privadas (M= 2,90), nota-se que a pressão por excesso de trabalho, mesmo em escala menor também contribui para o *stress* dos docentes de ambas as escolas. Outro fator da segunda menor média que desencadeia o *stress* dos docentes nas escolas públicas

são as políticas indisciplinadas inadequadas (M= 3,58). Ao contrário dos docentes das escolas públicas, o outro fator da segunda menor média que contribui para o *stress* dos docentes das escolas privadas é o trabalho burocrático/ administrativo (M= 3,10).

A pressão por excesso de trabalho, segundo os resultados obtidos nesse estudo, apesar de em menor média, foi indicada pelos docentes como um fator estressante. Gerado pelo excesso de tarefas, a pressão por excesso de trabalho contribui para uma sobrecarga que leva o docente a um estado de desgaste, cansaço físico e mental (SANTINI; NETO, 2005). A sobrecarga de trabalho e a multiplicidade dos papéis são fatores que contribuem para o esgotamento profissional dos docentes, pois devido ao excesso de atividades, esses profissionais muitas vezes sentem-se obrigados a levar trabalho para casa (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Com base nos resultados apresentados na Tabela 1, observa-se que professores de ambas as escolas são alvos de *stress*. Observa-se também que entre as variáveis analisadas, os fatores que mais contribuem em maior ou menor média para o *stress* desses profissionais são praticamente os mesmos, apenas com uma diferença de ordem e proporção.

Nesse sentido, baseando-se nos dados da pesquisa, sugere-se que os fatores que mais contribuem para o *stress* dos professores das escolas públicas são: carreira docente; comportamento/indisciplina; pressão de tempo e excesso de trabalho e políticas indisciplinadas inadequadas. Enquanto que os professores das escolas privadas apontaram o comportamento/indisciplina, carreira docente, pressão de tempo e excesso de trabalho, e o trabalho burocrático administrativo.

Os resultados da presente pesquisa corroboram com os achados de Gomes *et al.* (2012). Os autores apontam os mesmos fatores como os que mais causam *stress* nos docentes, com uma diferença apenas na variável pressão e excesso de trabalho, que deu lugar a diferentes capacidades e motivações.

Weber *et al.* (2015), apontam em sua pesquisa que o fator mais estressante é as relações interpessoais no ambiente escolar, as variáveis mais percebidas como fontes de *stress* pelos professores foram a indisciplina e motivação dos alunos, seguida da ajuda mútua do chefe. Segundo as autoras, tanto as relações entre professor/aluno ou professor/diretor, são fatores que carecem de uma atenção e que o relacionamento interpessoal seja uma variável a se considerar em estudos.

Na literatura, a carreira docente é apontada pelos docentes como estressante, levando o profissional a perda de energia, e com isso a sensação de cansaço (ESTEVES-FERREIRA; SANTOS; RIGOLON, 2014). Diante dessa situação, muitas vezes o professor não consegue alcançar seus objetivos (CARLOTTO; CÂMARA, 2008). Concordando com esse pensamento, Gomes *et al.* (2012)

declaram que a carreira docente é um fator que abrange sensações de exaustão física e emocional. Por essa razão o docente passa por um processo em que a satisfação profissional sofre um declínio, causando efeitos negativos sobre os estudantes e ao próprio sistema de ensino (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2011).

Com o objetivo de comparar a diferença das médias analisa-se na Tabela 3 se os construtos (REISA; GOMES; SIMÃES, 2018) comportam-se de maneira igual ou diferente em ambas as amostras. Nesse contexto, utilizou-se concomitantemente o teste *t-Student* com intervalo de confiança de 95%.

Tabela 3: Diferença de médias da amostra referente a avaliações de docentes das escolas públicas e privadas

Variáveis	ESC. PÚBL.		ESC. PRIV.		Diferença de médias	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	E. Pub. E. Priv.	P-valor
Comportamento/Indiscip.	4,01	0,74	4,23	0,26	-0,22	0,23
Pressão e exc.trabalho	3,39	1,21	2,90	0,43	0,49	0,10
Capacidades/Motivações	3,73	0,93	3,35	0,86	0,38	0,13
Carreira docente	4,07	1,27	3,76	1,25	0,31	0,36
Trab. burocrático/Adm.	3,73	1,05	3,10	0,99	0,63	0,02**
Políticas ind. inadequadas	3,58	0,98	3,44	0,46	0,14	0,56

Observando os dados da Tabela 3 percebe-se que das seis variáveis estudadas, apenas a variável comportamento/indisciplina obteve maior média em relação ao *stress* nas escolas privadas. Isso significa dizer que em média os professores de escolas públicas se sentem mais pressionados e estressados comparados aos professores de escolas privadas.

Em relação à diferença de médias, pode-se afirmar com 95% de confiança que a única variável que professores de escolas públicas pensam diferente dos professores de escolas privadas é o trabalho burocrático/administrativo. Nesse sentido, os docentes de escolas públicas sentem-se em média (M=3,73) muito mais estressados em realizar o trabalho burocrático/administrativo que os de docentes escolas privadas (M=3,10).

Semelhantemente a esses dados, Gomes *et al.* (2006) declaram que dos vários fatores que estão associados ao *stress* do professor, estão as variáveis comportamento/indisciplina e o trabalho burocrático/administrativo. Segundo o autor, esses resultados foram apontados por mais da metade dos entrevistados como geradores de maior pressão.

Sobre o trabalho burocrático administrativo, os autores (REISA; GOMES; SIMÃES, 2018), ressaltam que esta variável está relacionada ao que o professor desenvolve fora da sala de aula, tais como: planejamento, elaboração e correção de atividades, preenchimento de diários, reuniões com pais entre outros. De acordo com Weber *et al.* (2015), em razão das séries iniciais exigirem um maior número

de tarefas administrativas, essa variável contém um nível elevado de atividades burocráticas, e por esse motivo, é um fator que está relacionado ao *stress* do professor brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar quais variáveis influenciam o nível de *stress* dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu-MA. Verificou-se que os fatores que influenciam os docentes a adotarem determinados comportamentos inadequados estão relacionados às seguintes variáveis: carreira docente, comportamento/indisciplina dos alunos, pressão de tempo e excesso de trabalho, políticas indisciplinadas inadequadas e o trabalho burocrático administrativo.

Entre essas variáveis, observou-se que a carreira docente e o comportamento/indisciplina dos alunos são as maiores fontes de *stress* para os professores de ambas as escolas (públicas e privadas). Percebeu-se ainda, que tanto os professores de escolas públicas, quanto de escolas privadas, sentem-se cansados, sobrecarregados e estressados. Sugere-se que para melhoria na qualidade de vida e no trabalho dos docentes, a gestão escolar: Avalie e revise as políticas públicas nas escolas; faça parceria escola/família; desenvolva estratégias para prevenção primária do *stress* e realize programas relacionados à saúde preventiva dos professores.

Como contribuição teórica, este estudo acrescenta à literatura científica informações sobre gestão escolar, *stress* e síndrome de *burnout*. Nesse sentido, espera-se que os resultados encontrados possam contribuir para a melhoria da gestão escolar, qualidade do ensino e minimização do *stress*.

Consoante as informações mencionadas na presente pesquisa, acredita-se que as mesmas poderão de forma significativa auxiliar os gestores escolares a lidarem com situações adversas, perceber as fontes de *stress* e promover estratégias para combater as variáveis responsáveis pelo *stress*.

Desta forma, a gestão escolar pode evitar que seu estado (*stress*) se prolongue e passe a uma nova fase que é o *burnout*. Com isso, anela-se que os professores sejam mais bem assistidos, para que haja uma melhor qualidade do ensino, e possam desenvolver suas atividades profissionais com mais eficiência.

Reconhecem-se as limitações deste estudo, entre as quais cita-se, por exemplo, que este resultado pode não refletir a realidade de outras cidades, pois a pesquisa foi limitada apenas ao município de Buriticupu. Outra limitação é o fato de que as escolas participantes da pesquisa são apenas da zona urbana.

Para melhor e maior ampliação desse estudo sugere-se a realização de pesquisa nas quais se faça a inclusão e comparação

da visão de professores de escolas infantis da zona rural. Sugere-se ainda um estudo comparativo entre professores do ensino médio público e privado, o que possibilitará uma melhor compreensão do *stress* no âmbito educacional e suas formas de prevenção.

Referências

AFONSO, Sérgio António Moreira. A indisciplina e a escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) - Universidade Portucalense, Porto, 2006.

ALMEIDA, Damiana Machado de *et al.* Avaliação do estresse ocupacional no cotidiano de policiais militares do Rio Grande do Sul. **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, n. 26, p. 215-238, 2017.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, v. 21, p. 129-140, 2012.

BALASSIANO, Moises; TAVARES, Elaine; PIMENTA, Roberto da Costa. Estresse ocupacional na administração pública brasileira: quais os fatores impactantes?. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 45, n. 3, p. 751-774, 2011.

BARRETO, M. A.; SOUZA, T.; MARTINS, J. D. M. Docência universitária: condições de trabalho, estresse e estratégias de enfrentamento. **Revista de Estudos de Administração**, v. 9, n. 19, p. 121-143, 2009.

BENKE, Mara Regina Pagnussat; CARVALHO, Élcio. Estresse x qualidade de vida nas organizações: um estudo teórico. **Revista Objetiva**, v. 8, n. 7, p. 151-60, 2008.

BICHO, Leandro Manuel Dias; PEREIRA, Susete Rodrigues. Stress ocupacional. **Stress Ocupacional. Instituto Politécnico de Coimbra, Departamento de Engenharia Civil, Portugal**, 2007. Disponível em: http://www.academia.edu/download/33188736/Stress_Ocupacional.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

BÖHM, Bianca Camacho Almeida; CAMPOS, Míria Izabel. Atuação de professores homens na educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 59-72, 2013.

BRITO, Andrieli; NASCIMENTO, Fernanda Carolline; SILVA, Monique. A escassez da figura masculina na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Communitas**, v. 2, n. 4, p. 307-330, 2018.

CALLES, Ana Carolina do Nascimento; SANTOS, Joyce Annenberg Araújo dos. A avaliação do nível de estresse e a consequência sobre a variabilidade da frequência cardíaca em docentes. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS**, v. 3, n. 3, p. 215, 2017.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

_____. **Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção**. Porto: LivPsic, 2012.

_____; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 29-46, jun. 2008.

_____; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CECAGNO, Diana *et al.* Qualidade de vida e o trabalho sob a ótica do enfermeiro. **Cogitare Enfermagem**, v. 7, n. 2, 2002.

CORREIA, Tânia; GOMES, António Rui; MOREIRA, Susana Maria do Nascimento Horta. Stresse ocupacional em professores do Ensino Básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 10., 2010, Braga. **Anais [...]**. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia, 2010. p.1477-1493.

DANTAS, Marilda Aparecida *et al.* Avaliação de estresse em policiais militares. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 3, p. 66-77, 2010.

ESTEVES-FERREIRA, Alberto Abrantes; SANTOS, Douglas Elias; RIGOLON, Rafael Gustavo. Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 987-1002, 2014.

FÉLIX, Debora Brasileiro; MACHADO, Diego de Queiroz; SOUSA, Elaine Freitas de. Análise dos níveis de estresse no ambiente hospitalar: um estudo com profissionais da área de enfermagem. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, v. 7, n. 2, 2017.

GOMES, António Rui *et al.* Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006.

GOMES, António Rui *et al.* Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 357-371, 2012.

GOMES, António Rui *et al.* Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 587-597, 2010.

GOULART JÚNIOR, Edward; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estilo de liderança e stress: uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, p. 265-283, 2011.

HESPAHOL, Alberto. Burnout e stress ocupacional. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, v. 7, n. 1-2, 2005.

HIRATA, Helena. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno crh**, v. 24, n. 1, 2012.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Stress do Professor**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

LUZ, Adriana *et al.* Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 4663-4669.

MACHADO, Patrícia Inez da Silva *et al.* Estressores: um estudo com discentes do curso de direito de uma faculdade particular paranaense. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, v. 8, n. 1, 2018.

MARQUES, António Luiz; MORAES, Lúcio Flávio Renault de. Um estudo sobre a percepção de eficácia de treinamento e suas relações com a qualidade. **Revista de Negócios**, v. 9, n. 3, 2007.

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 109-128, 2007.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte *et al.* O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014.

MELGOSA, Julián; BORGES, Michelson. **O Poder da Esperança**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2018.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.

PAIVA, Kely César Martins de; GOMES, Maria Ângela do Nascimento; HELAL, Diogo Henrique. Estresse ocupacional e síndrome de burnout: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 16, n. 3, 2015.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

PAULA, Andréia Cristina Rezende Rodrigues de; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O estresse e o bem-estar docente. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 61-71, 2010.

RAIMUNDO, Raquel Catarina Proença; PINTO, Maria Alexandra Penedo Marques. Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. **Aletheia**, n. 24, p. 9-19, 2006.

REISA, Silvi Borges; GOMES, António Rui; SIMÕES, Clara. Stress e burnout em professores: importância dos processos de avaliação cognitiva. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 19, n. 2, p. 208-221, 2018.

RESENDE, Aline Marcelina. Estresse Ocupacional: um Estudo com Gestores de uma Empresa Mineira de Logística de Transportes. **Revista Administração em Diálogo-RAD**, v. 19, n. 1, p. 112-137, 2017.

ROCHA, Vera Maria da; FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 23-27, jan./mar. 2008.

ROSI, Kátia Regina Bazzano da Silva. O "stress" do educador infantil: sintomas e fontes. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica "Dom Bosco", Campo Grande, 2003.

SADIR, Maria Angélica; BIGNOTTO, Márcia Maria; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 73-81, 2010.

SANTINI, Joarez; NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SANTOS, Michele Goulart; SIEGEL, R. Qualidade de vida no trabalho. **O Papel do Capital Humano nas Organizações Atuais**, v. 22, 2003. Disponível em: <http://www.cft.com.br/word/Qualidade%20de%20Vida%20no%20Trabalho/MicheleGoulart.doc>. Acesso em: 12 out. 2019.

SCHLÖGL, Karl Escobar; MORITA, Ana Beatriz Pinto da Silva. Estresse e síndrome de burnout. **Revista Eletrônica de Enfermagem do Vale do Paraíba**, v. 1, n. 7, 2017.

SILVA, Joilson Pereira da *et al.* Estresse e burnout em professores. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, p. 75-83, 2013.

STEFANO, Silvio Roberto; BONANATO, Flavia Marcela; RAIFUR, Léo. Estresse em funcionários de uma instituição de ensino superior: diferenças entre gênero. **Revista Economia & Gestão**, v. 13, n. 31, p. 73-92, 2013.

VIEIRA, Lucélia Chiavegato; GUIMARÃES, Liliana A. M.; MARTINS, D. O estresse ocupacional em enfermeiros. **Série saúde mental e trabalho**, v. 1, p. 129-149, 1999.

WEBER, Lidia Natalia Dobrienskyj *et al.* O estresse no trabalho do professor. **Imagens da educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

Sucessão em empresa familiar, gestão do conhecimento e processo de aprendizagem: um estudo bibliométrico sobre a produção científica brasileira

Succession in family business, knowledge management and learning process: a bibliometric study on brazilian scientific production

*Vitor Germano Bortolini Giongo **Jhony Pereira Moraes

Informações do artigo

Recebido em: 28/07/2020

Aprovado em: 30/11/2020

Palavras-chave:

Sucessão familiar. Gestão do conhecimento. Processo de aprendizagem. Revisão bibliométrica.

Keywords:

Family succession. Knowledge management. Learning process.

Autores:

*Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela PUCRS, MBA em Gestão de Negócios pela UniRitter, pós-graduado em Docência no Ensino Superior e Gestão e Tutoria na Educação a Distância. Tutor presencial na graduação e pesquisador na área de educação, comunicação e administração. vitorgiongo@gmail.com

**Doutorando e Mestre em Administração (PPGA/EA/UFRGS), na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Bacharel em Administração pela UniRitter. Professor universitário e pesquisador nos temas carreira, inserção profissional e ensino-aprendizagem em Administração. jhonymoraes@hotmail.com.br

Como citar este artigo:

GIONGO, Vitor Germano Bortolini; MORAES, Jhony Pereira. Sucessão em empresa familiar, gestão do conhecimento e processo de aprendizagem: um estudo bibliométrico sobre a produção científica brasileira. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

Este estudo tem por objetivo realizar uma análise bibliométrica sobre a produção científica brasileira acerca da sucessão em empresas familiares, gestão do conhecimento e processo de aprendizagem. As empresas familiares constituem quase 90% do quadro de empresas brasileiras, correspondendo a 65% do PIB brasileiro e cerca de 75% de geração de emprego no território nacional. Também, quase 70% das empresas de cunho familiar permanecem na primeira geração – ou seja, o proprietário idealizador – e pouco mais de 5% chegam até a terceira geração da família. Para a pesquisa foram analisados 1226 artigos na base de dados *Scientific Periodicals Eletronic Library (SPELL)*. Em síntese, percebemos que apesar de existir literatura a respeito de sucessão familiar, muitas vezes o processo de sucessão das empresas familiares não é planejado e é abrupto. Entendemos, também, que existe uma deficiência de estudo quando se trata de interrelações entre gestão do conhecimento, aprendizagens e sucessão familiar.

Abstract

This study aims to carry out a bibliometric analysis on the Brazilian scientific production about succession in family businesses, knowledge management and learning process. Family businesses constitute almost 90% of the Brazilian company, corresponding to 65% of the Brazilian GDP and about 75% of job creation in the national territory. Also, almost 70% of family businesses remain in the first generation - that is, the idealizer owner - and just over 5% reach the third generation of the family. For the research, 1226 articles were analyzed in the Scientific Periodicals Eletronic Library (SPELL) database. In summary, we realize that although there is literature on family succession, the process of succession of family businesses is often unplanned and abrupt. We also understand that there is a study deficiency when it comes to interrelationships between knowledge management, learning and family succession.

1 INTRODUÇÃO

Conforme estudo do SEBRAE (2019), as empresas familiares somam 90% de todas as empresas ativas no Brasil, sendo responsáveis por cerca de 75% de todas as carteiras assinadas no país. Todavia, somente 30% sobrevivem ao falecimento ou afastamento do dono e cerca de 5% das empresas familiares conseguem chegar à terceira geração da família. Veloso (2000) afirma que 80% dos negócios familiares não alcançam cinco (5) anos de vida. Apesar disso, esses negócios somam quase um terço das quinhentas maiores empresas do mundo, segundo a revista americana *Fortune* (LETHBRIDGE, 2005). Ainda, Bernhoeft (1991) salienta que uma grande dificuldade delas é a falta de liderança e pessoas que possam assumi-las. Um dos principais pontos para solucionar estes problemas e poder fazer com que uma empresa familiar sobreviva ao passar dos anos é a criação de um bom planejamento de sucessão.

Nesse sentido, Mendonça (2016) esclarece que o planejamento sucessório assegura tanto os objetivos dos proprietários quanto os objetivos da família, em médio e longo prazos. Segundo o autor, 66% das empresas familiares afirmam que suas estratégias familiares e de negócio possuem alinhamento, mesmo sendo evidente que essa percepção corresponde, sobretudo, ao proprietário. Os principais motivos para o fechamento de uma empresa familiar é a falta de capacitação dos herdeiros na linha sucessória, a centralização das decisões por parte do fundador e a inexistência de diretrizes claras para objetivos a curto, médio e longo prazo. Por estas razões, faz-se importante que o dono do negócio crie um plano de transmissão de conhecimentos e plano de sucessão para que as próximas gerações assumam e mantenham a qualidade e a capacidade de gestão da empresa (MENDONÇA, 2016).

Para Lodi (1998), na maioria dos casos de empresa familiar o pai é o dono e presidente e o sucesso da empresa continuar existindo depende de como ele preparou a família. Tanto o fundador do negócio como seus herdeiros entendem e buscam a manutenção da empresa em relação à produção de resultados, algo que depende da capacidade da família de não apenas gerir o negócio como também os laços familiares, uma vez que a gestão desse tipo de empresa é marcada por aspectos afetivos e relacionais decorrentes da própria estrutura da família (BERNHOEFT, 1991).

Observando o exposto, o objetivo deste estudo consiste em uma análise bibliométrica sobre a produção científica brasileira, sobre a sucessão em empresas familiares, considerando o viés da gestão do conhecimento e o processo de aprendizagem. Para tanto, foram investigados 1226 artigos na base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL).

Quanto à organização do estudo, ele está estruturado em cinco seções além desta breve introdução. Apresenta uma revisão teórica sobre os temas abordados e as relações entre si e suas convergências. Após, discute a metodologia de pesquisa; analisa quantitativa e qualitativamente os artigos publicados sobre os temas na base

de dados SPELL e, por fim, segue para as considerações finais, propondo também uma agenda de pesquisa.

2 EMPRESA FAMILIAR E SUCESSÃO FAMILIAR

A respeito do conceito de empresa familiar, neste estudo usar-se-á a definição de Lodi (1998) que entende a empresa familiar aquela que a sucessão ocorre por meio hereditário e os valores da organização se confundem com os do sobrenome da família ou do fundador. Juntamente com a de Bernhoeft (1991) que amplia este conceito de hereditariedade e o agrupa com a ideia de empresa familiar ser aquela que possui laços de afeto entre o fundador e os velhos funcionários gerando fidelidade e valorização.

Importante entender que as empresas familiares possuem algumas particularidades como, conforme OLIVEIRA, 2006), os valores e laços entre os seus membros, normalmente, são muito marcantes e para o fundador isso pode influenciar o planejamento futuro da empresa, tal como a escolha do sucessor. Quanto a isso, surgem alguns questionamentos: a escolha do herdeiro, o período de transição, o processo de sucessão, quem fará parte da empresa, o limite de admissão de membros da família, o exercício da autoridade, a preparação para o processo de sucessão, as soluções para possíveis processos sucessórios mal sucedidos, a distribuição das cotas da empresa, a avaliação e o pagamento dos membros da família, os casos de divórcio e falecimento, o compromisso com a comunidade, as responsabilidades dos funcionários mais antigos e a responsabilidade com os outros membros da família (MENDONÇA, 2016).

Lansberg (1999) mostra que quando o atual dirigente entende que é o momento de possuir uma pessoa de confiança ao seu lado e, ainda, diminuir sua carga horária de trabalho ou afastar-se do mesmo, entende-se que aproxima-se o momento de preparação de alguém para assumir a direção e posteriormente administrar a empresa. Em uma empresa familiar o despreparo no processo sucessório pode pôr em risco tanto a empresa como a família, deixando-os vulneráveis a quaisquer riscos que possam surgir. Por isso, é essencial o planejamento do processo para que se tenha o êxito da sucessão (NEVES, 2001).

Neste processo não apenas a geração e a gerência são repassadas, mas também os valores e a cultura da empresa (LAMBRECHT, 2005). Contudo, as empresas familiares, em grande parte, não possuem a cultura do planejamento da sucessão, gerando uma mudança de forma desordenada e imediatista (LEMOS, 2003). O processo de sucessão faz parte do crescimento e da perpetuidade dessas organizações e representa um ponto relevante na estratégia organizacional. Conforme Ferreira (2015), isso acontece devido à influência que exerce no modelo de gestão, nos indicadores financeiros e nas relações sociopolíticas. E a partir do momento que a organização profissionaliza a sucessão dos

gestores familiares é perceptível o ganho gerencial e a evolução da empresa em formalização dos processos (PECANHA; OLIVEIRA, 2015).

Por estar sempre em constante avaliação e modificação, o processo de sucessão possui aspectos facilitadores e dificultadores. Segundo Scheffer (1995), alguns fatores dificultadores são a falta de desenvolvimento do herdeiro/sucessor em termos de formação profissional, tais como lacunas em sua capacitação técnica (gerenciamento) e a capacidade de dar segmento ou melhorar o que foi construído previamente pelo fundador. Já os aspectos facilitadores, destaca-se o envolvimento da família no processo de sucessão, principalmente a relação de pais e filhos. Por isso, o cenário ideal é que o fundador ainda esteja vivo e participativo na empresa. Assim, ele pode escolher e preparar os seus sucessores. Desta forma, juntos assumem a empresa como sócios fazendo com que os laços consanguíneos não atrapalhem nem a empresa, nem a família. Portanto, o primeiro passo é escolher o modelo de sucessão que será implementado e depois iniciar o planejamento sucessório (DUARTE; OLIVEIRA, 2010).

Weismeier-Sammer e Hatak (2014) destacam que dos diversos desafios enfrentados pelas empresas familiares durante o processo de sucessão, o planejamento de todo o processo, a preparação do sucessor e a disposição do sucedido passar o controle da empresa, são os mais influentes. Mesmo sendo um membro da família, o processo só se concretiza quando o sucedido está disposto a compartilhar o conhecimento e os sucessores consecutivos.

De acordo com Souza (2003), é preciso entender que o processo de sucessão é uma mudança na organização. Por se tratar de uma mudança e que normalmente não é bem recebida pelas pessoas, esta mudança pode gerar problemas tanto para líderes como para os colaboradores da organização. O autor defende, também, que os administradores brasileiros possuem deficiências na gestão de mudanças, pois o foco da ciência da administração, nas universidades, tem sido a gestão pelos processos da eficiência.

3 GESTÃO DO CONHECIMENTO

Conforme Terra (2014) e Valentim (2003), a gestão do conhecimento tem sua base fundamentada em gerir tanto o capital humano como o capital intelectual das organizações. Através da compreensão das peculiaridades de cada cenário competitivo e das necessidades dos indivíduos e do coletivo gerando uma coordenação sistemática de esforços nos níveis operacional e estratégico. A criação de conhecimento organizacional não apenas é a habilidade da empresa criar um conhecimento novo como também a possibilidade de evoluí-lo e agrupá-lo a produtos e serviços ou dentro da própria organização, visando como fim o aprimoramento e inovação (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Nesta criação de conhecimento envolvem-se os atores principais da

organização através da interação entre si e com as informações do cotidiano, potencializando novas interpretações e desenvolvimento de habilidades e competências (BRAUN; MUELLER, 2014). Uma boa gestão do conhecimento pode gerar inúmeros benefícios para as organizações. Ferraresi et al. (2014) dizem que a aplicação dos conhecimentos gerados e disseminados pela organização se traduzem em inovação.

Polanyi (1966) destaca que nem sempre falamos tudo que conhecemos ou sabemos e que o que podemos expressar seria apenas uma pequena parte do todo. O autor classificou os conhecimentos em duas categorias distintas: conhecimento tácito, aquele que é do indivíduo e de difícil formalização e sistematização e o conhecimento explícito, que é altamente sistematizável e pode ser colocado de forma fácil na linguagem formal. Já Nonaka e Takeuchi (1997) dividem o conhecimento duas dimensões chamadas ontológica e epistemológica, conforme apresenta-se no

Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões do conhecimento

Ontológica	Ocorre a partir do compartilhamento entre o conhecimento individual e o conhecimento em grupo.
Epistemológica	Conhecimento tácito (na mente do indivíduo sem sistematização) e conhecimento explícito (encontra-se em manuais e sistematizado)

Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Nonaka e Takeuchi (1997)

Nonaka e Takeuchi (2008) salientam que dentro da dimensão epistemológica do conhecimento as duas categorias (tácito e explícito), apesar de distintas, complementares entre si. Assim, os autores elucidam que um tipo de conhecimento pode ser transformado em outro, como apresentado no Quadro 2. A partir deste quadro é possível perceber que existe uma adaptação e conversão do conhecimento através da interação entre os indivíduos da organização. Na socialização, o conhecimento é passado de indivíduo para outro indivíduo de forma assistemática e informal. Na externalização, o indivíduo que possui o conhecimento tácito apresenta para um conjunto de outros indivíduos o conhecimento que ele possui. Já é mais estruturado e com algum nível de sistematização. Altamente sistematizado é quando um grande conjunto de conhecimentos explícitos é difundido e gerado, Nonaka e Takeuchi (1997) citam o por exemplo de quando gerentes de nível médio desmembram e operacionalizam visões empresariais, conceitos de produtos. Este é o momento em que ocorre a combinação. Já a internalização é quando o indivíduo internaliza o conhecimento explícito apresentado e põe em prática.

Quadro 2: Espiral do conhecimento



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Nonaka e Takeuchi (1997)

Portanto, o conhecimento gerado e criado dentro das empresas está ligado diretamente à capacidade das mesmas em combinar suas fontes e tipos de conhecimento organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Os autores listam alguns limitantes que impedem a gestão do conhecimento por parte das organizações, como a) valores e crenças que limitam uma nova visão (comum em empresas familiares nas quais há uma cultura de gestão enraizada entre os fundadores); b) a ideia de que apenas a alta gerência possui capacidade para gerar conhecimento explícito e c) desconsiderar quaisquer conhecimentos e participações de outros indivíduos e a não valorização do conhecimento como fonte de competitividade.

Para que uma organização possa gerir bem seu conhecimento e utilizá-lo como um diferencial competitivo, apesar das grandes limitações da sua aplicação, Hansen, Nohria e Tierney (2001) expõem duas correntes estratégicas para a gestão do conhecimento dentro das empresas: a codificação e a personalização. A codificação ocorre quando o conhecimento pode ser padronizado, estruturado e armazenado em banco de dados, facilitando sua distribuição e acesso. Volta-se mais ao conhecimento explícito. Por outro lado, a personalização envolve a troca de experiência e conhecimento tácito entre os funcionários, contribuindo para a aquisição e a transmissão de informações e conhecimento no ambiente organizacional.

Assim, a gestão do conhecimento faz parte de processos internos que garantem personalidade, criticidade e valores aos atores envolvidos. Para Choo (2003, p. 30) “[...] a organização que for capaz de integrar eficientemente os processos de significado, construção do conhecimento e tomada de decisões, pode ser considerada uma organização do conhecimento.”

No caso das empresas familiares o fato do sucessor estar próximo ao sucedido, fazer visitas e conhecer as dores e valores de cada uma das etapas e segmentos produtivos da empresa facilita a compreensão do todo e do conhecimento acumulado por cada área. Este fato, tente a facilitar que a empresa possa obter um melhor resultado após a sucessão e, assim, atingir o objetivo da sucessão

que é fazer o sucedido se aposentar com mais tranquilidade e o processo de mudança seja o mais leve possível, fazendo com que a empresa e família possam perpetuar.

Para uma boa gestão do conhecimento é fundamental conhecer os processos de aprendizagem. Ao conhecer como se aprende, como se ensina e os principais pontos dificultadores da aprendizagem o conhecimento pode ser melhor transferido, gerando melhores resultados e com menos ruídos entre os indivíduos e equipes.

3.1 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Apesar de expressivo, nas últimas décadas, o estudo da aprendizagem e dos processos de aprendizagem dentro das organizações, eles ainda são temas muito recentes se comparados com outros no cotidiano empresarial, pois ganharam maior destaque e relevância a partir do final do século XX. Este é um dos motivos, como sugere Garvin (1993, p. 20) de “[...] ainda existe uma considerável divergência [...]” com relação ao conceito de aprendizagem dentro das organizações. Neste estudo não serão discutidos conceitos a respeito de metodologia de ensino-aprendizagem, e sim conceitos da aprendizagem no ambiente organizacional.

Para Lopes (1998, p. 1) a aprendizagem é “[...] um processo cumulativo e construtivo de evolução do conhecimento, com memorização dos efeitos das experiências passadas [...]”, isto é, um processo. Nesse sentido, enquanto o indivíduo aprende e guarda informações, ele passa a aprender novamente e a guardar novas informações, como um processo cíclico e também social e comportamental, frente a um evento, cenário ou oportunidade.

Compreender a aprendizagem é perceber que cada indivíduo age tanto individual como coletivamente de formas distintas frente aos problemas e soluções apresentadas no dia a dia tanto no ambiente laboral como pessoal. Para Gherardi (2005), muito se acredita que a aprendizagem é obtida através da absorção de conhecimento fornecido por algum emissor, ou seja, é relacionada apenas a formas tradicionais de ensino, como treinamentos ou capacitações. Todavia, a autora destaca que além deste caráter de a aprendizagem se dá, também, através de processos informais e interações que não possuem este intuito inicialmente.

Antonello (2004) salienta que o conjunto social da organização é parte importante da aprendizagem e, assim como no ambiente escolar, o aprendizado do indivíduo deve ser compreendido de forma mais ampla, devendo-se considerar quem é aquele indivíduo, o que ele conhece e já teve de experiência e o ambiente e o contexto no qual está inserido.

“ Pensar em aprendizado tanto individual quanto organizacional, apenas acreditando que: a forma de se transmitir e/ou compartilhar conhecimento para e com os indivíduos se dá em ambientes de treinamento, salas de aula ou quaisquer outras circunstâncias onde o aprendizado fosse viabilizado somente pela interação entre aquele que detém o conhecimento e o indivíduo que irá aprender, sem considerar todo o contexto social da organização, é um equívoco. A participação em processos, em situações do dia a dia de trabalho das e nas organizações é também fonte de aprendizagem. (ANTONELLO, 2004, p. 7)

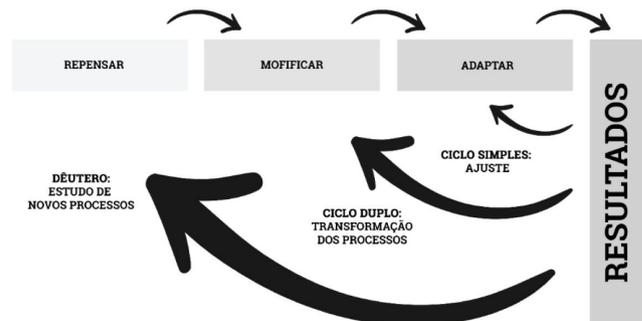
Além disso, para compreender o que é a aprendizagem e como ela acontece é necessário levar em conta que ela é um processo, ou seja, está em constante evolução e nunca é acabada. Como observam Argyris e Schön (1978), a aprendizagem pode ser classificada em três tipos – *single loop learning*, *double loop learning* e *deutero-learning*. Nos dois primeiros caso a aprendizagem se refere a um processo de envolvimento da empresa na busca, identificação e correção de problemas. Já no terceiro tipo a organização compreende o processo de aprender a aprender fazendo com que os dois primeiros processos possam ser concluídos de forma mais funcional.

- **Single loop learning:** é o primeiro nível de aprendizagem e possui características de adaptação e correção. É a aprendizagem dos indivíduos através de ajustes pontuais de erros técnicos ou comportamentais, que busca atingir os resultados esperados considerando os manuais e normas da organização. Nesta aprendizagem, não existem mudanças bruscas ou críticas relacionadas às normas vigentes da empresa. É um ajuste de curto prazo que mantém estável a produção sem evoluir em mudanças comportamentais dentro da organização Argyris e Schön (1978).
- **Double loop learning:** é uma aprendizagem superior, pois exige mudanças de pressupostos das empresas. Além de existir a correção que a *Single loop learning* oferece, ela requer uma intervenção mais profunda e busca identificar a origem do problema ou do erro para que não apenas seja resolvido, como não volte a acontecer. Uma aprendizagem altamente crítica a respeito dos motivos do que está sendo feito e como está sendo realizado, assim ela pode reformular de forma mais estrutural a organização e seu cotidiano Argyris e Schön (1978).
- **Deutero-learning):** a aprendizagem é a própria aprendizagem. É quando a aprendizagem vira estudo da própria aprendizagem e busca-se aprender a aprender, ou seja, reflete-se a respeito dos tipos anteriores e gera-se o aprendizado Argyris e Schön (1978).

Percebe-se, desta maneira, que para Argyris e Schön (1978) a aprendizagem dentro do ambiente de trabalho acontece de formas e em níveis diferentes e é necessário não apenas deixar a equipe capacitada de forma técnica com o conhecimento para o trabalho, mas incentivar tanto a troca de informações entre os indivíduos e equipes para, inclusive, testar, validar e dar continuidade ao aprendizado. Portanto, a aprendizagem pode ser compreendida

como um processo de remodelagem cognitiva do indivíduo, no qual realiza mudanças concretas tanto em saberes e conhecimento, como de comportamentos e crenças.

Quadro 3: Ciclo de aprendizagem



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Probst e Buchel (1997)

Os autores Probst e Buchel (1997) criaram um esquema a respeito dos ciclos da aprendizagem colocando novos pontos de vista, como pode ser visto no Quadro 3, sobre os conceitos anteriormente colocados por Argyris e Schön (1978). Baseados nos conceitos destas duas obras, os autores desenvolveram este esquema do Quadro 4 que ilustra todo o ciclo de aprendizagem que pode ser instaurado dentro de uma organização desde o processo de aprender e compreender algo que com um pequeno ajuste pode gerar resultados, bem como modificar alguns processos que foram aprendidos com aquelas adaptações até o repensar e criar novos estudos gerados pelos conhecimentos das etapas anteriores (de mais longo prazo) para gerar novos resultados. O processo de aprendizagem, como o próprio nome sugere, ele ocorre em etapas, não acaba e, sim, é cíclico e pode retornar para o início sempre que necessário.

Em decorrência da competitividade nas organizações (familiares ou não) percebe-se que a inovação e a perpetuidade dos negócios perpassam os modos de como o conhecimento é gerado, mantido, distribuído e guardado nas organizações. Desta forma, o processo de aprendizagem organizacional é fundamental não só para o andamento do cotidiano da empresa, como para o trabalho dos colaboradores. Portanto, percebe-se que a aprendizagem é fator essencial a um bom processo de gestão do conhecimento, proporcionando a todos os envolvidos capacidades compartilhadas de inovação e de conhecimento sobre os negócios, sua estrutura e seus processos.

Neste contexto de aprendizagem e gestão do conhecimento dentro das empresas familiares, um ponto muito importante deve ser considerado: o processo de transferência de conhecimento que envolve as tomadas de decisão para torna-las mais rápidas e menos burocráticas. Com isso, o processo de aprendizagem

e compartilhamento de informações pode ser realizado ou modificado rapidamente, a fim de melhorar o cotidiano da organização, uma tarefa específica, um produto, uma forma de executar um processo, entre outras melhorias e inovações que possam auxiliar a empresa a ser mais competitiva. Um dificultador é o pouco rodízio entre os cargos ocupados pela família, o que por um lado gera identificação com a empresa e, de outro, pode fazer com que o conhecimento não seja compartilhado entre os membros da equipe.

É de suma importância que se compreenda que os indivíduos fazem parte do processo da gestão do conhecimento e aprendizagem da organização e que para consolidar a aprendizagem e impulsionar o compartilhamento de informações e conhecimentos é dever da empresa oportunizar momentos em que os indivíduos possam se expressar e usar da sua criatividade inata nos processos e tarefas do dia a dia laboral.

Na visão de Leone (2005, p. 16), “Embora a empresa familiar apresente problemas, principalmente de ordem gerencial, existem alternativas viáveis para sua sobrevivência no mercado globalizado, desde que haja uma readequação de sua estrutura.” Com isso, se faz necessário um senso de urgência quanto à gestão no sentido de se ultrapassar barreiras de centralização do poder e de resistência às mudanças; desenvolver um espírito crítico e uma visão sistêmica entre todos os envolvidos na sucessão: dono, sucessor, funcionários e família.

4 METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como descritivo, de natureza quantitativa, a partir de uma revisão bibliométrica a respeito da produção científica dos temas gestão do conhecimento, processo de aprendizagem e sucessão em empresa familiar. Entende-se por pesquisa bibliométrica o estudo que visa analisar quantitativa e qualitativamente a produção acadêmica (MACIAS-CHAPULA, 1998) em diferentes áreas do conhecimento (HAYASHI *et al.*, 2005). Os estudos bibliométricos são relevantes porque auxiliam na sistematização das publicações científicas e possibilitam compreender possíveis lacunas a serem investigados em pesquisa futuras (CHUEKE; AMATUCCI, 2015).

Esta pesquisa foi conduzida entre os meses de novembro de 2019 e março de 2020, tendo por base de análise a *Scientific Periodicals Eletronic Library* (SPELL), visto que é base de artigos científicos relevante para o campo das ciências sociais aplicadas, especialmente Administração. Para a busca dos artigos foram utilizados os termos “sucessão familiar”, “gestão do conhecimento” e “processo de aprendizagem” como termos principais e “negócio familiar”, “empresa familiar” e “processo de sucessão” como auxiliares e similares. Ao realizar a pesquisa avançada, marcou-se exclusivamente o item “Artigo”, deixando desmarcados (excluídos

da pesquisa) “Caso de Ensino”, “Editorial”, “Nota Bibliográfica”, “Outro”, “Resenha”, “Resumo de Teses ou Dissertações”, além de desmarcadas as possibilidades de definição de “Área do conhecimento” e “Idioma”. Quanto à escolha dos artigos a serem analisados, foram executadas quatro fases: análise dos títulos, análise dos resumos, leitura flutuante e leitura integral. Ao todo foram encontrados 2769 artigos na base SPELL, dos quais foram validados 1226, retirando-se os escritos repetidos ou indiretamente relacionados aos descritores de busca.

Foram incluídos apenas artigos científicos completos e artigos de revisão completos publicados em qualquer tempo, ou seja, sem série histórica definida, sendo analisados os títulos, palavras-chave e resumos desses artigos. Foram excluídos do estudo artigos duplicados, monografias, dissertações, teses, livros, e aqueles que não se relacionavam diretamente ao tema. Os dados, após compilados, foram organizados em uma única planilha do software Microsoft Excel® 2019, com o intuito de identificar, registrar e armazenar os artigos além de proporcionar uma melhor modelagem dos mesmos.

No total, foram realizadas 54 buscas como pode ser observado no **Quadro 4**. A estratégia para realizar as buscas foi da seguinte maneira: primeiro passo, ampliar os campos de busca marcando “Pesquisa Avançada”; segundo passo, colocar o “TERMO CHAVE” no primeiro campo de busca; terceiro passo, colocar o “TERMO ACESSÓRIO” no segundo campo de busca; quarto passo, definir em ambos campos de busca o mesmo “TIPO”, ou seja, se a busca seria realizada em Título, Resumo ou Palavra-chave. Foi realizada, também, uma busca simples com somente o “TERMO CHAVE” nos três tipos de categorias.

Após extrair as informações, os dados foram compilados quantitativamente, a fim de facilitar a compreensão das análises realizadas, as quais serão apresentadas no tópico seguinte. Todas as ocorrências de artigos repetidos (entende-se como artigo repetido o de mesmo identificador catalogado na base de dados) foram desconsideradas e retiradas do arquivo final de avaliação.

Quadro 4: Termos e relações entre as buscas

BUSCA	TERMO CHAVE	TERMO ACESSÓRIO	TIPO	RESULTADO
01	Sucessão Familiar	Gestão do Conhecimento	Título	zero
02			Resumo	0001
03			Palavra-chave	zero
04		Negócio Familiar	Título	zero
05			Resumo	0008
06		Palavra-chave	zero	
07		Empresa Familiar	Título	zero
08			Resumo	0039
09			Palavra-chave	0001
10		Processo de sucessão	Título	0002
11			Resumo	0037
12			Palavra-chave	0001
13		Processo de aprendizagem	Título	zero
14			Resumo	0001
15			Palavra-chave	zero
16		Sem termo acessório	Título	0007
17			Resumo	0047
18			Palavra-chave	0011
19	Processo de aprendizagem	Gestão do Conhecimento	Título	zero
20			Resumo	0052
21			Palavra-chave	0001
22		Negócio Familiar	Título	zero
23			Resumo	0001
24		Palavra-chave	zero	
25		Empresa Familiar	Título	zero
26			Resumo	0001
27			Palavra-chave	zero
28		Processo de sucessão	Título	zero
29			Resumo	0002
30			Palavra-chave	zero
31		Sucessão Familiar	Título	zero
32			Resumo	zero
33			Palavra-chave	zero
34		Sem termo acessório	Título	0035
35			Resumo	0543
36			Palavra-chave	0011
37	Gestão do Conhecimento	Processo de aprendizagem	Título	zero
38			Resumo	0052
39			Palavra-chave	0001
40		Negócio Familiar	Título	zero
41			Resumo	0001
42		Palavra-chave	zero	
43		Empresa Familiar	Título	0002
44			Resumo	0005
45			Palavra-chave	0002
46		Processo de sucessão	Título	0001
47			Resumo	0001
48			Palavra-chave	zero
49		Sucessão Familiar	Título	zero
50			Resumo	0001
51			Palavra-chave	zero
52		Sem termo acessório	Título	0292
53			Resumo	1207
54			Palavra-chave	0403
Total de artigos retornados após a busca				2769

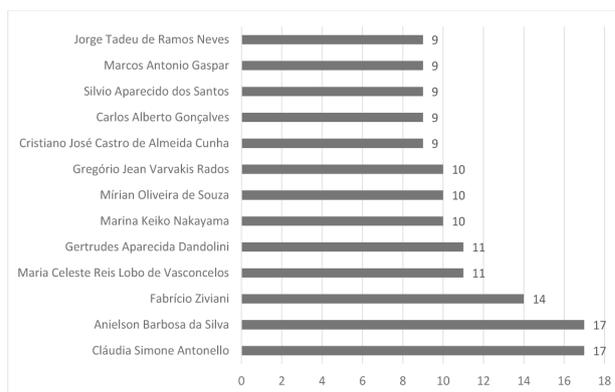
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores

5 RESULTADOS

5.1 PRINCIPAIS AUTORES

Na pesquisa foram catalogados pouco mais de 2350 autores com artigos sobre gestão do conhecimento, processo de aprendizagem e sucessão em empresa familiar publicados nos periódicos científicos. Destes, dois autores se destacam com 17 artigos publicados cada. A autora Cláudia Simone Antonello, estudando principalmente os temas relacionados ao processo de aprendizagem como: aprendizagem organizacional, aprendizagem interorganizacional, aprendizagem gerencial e procedimentos metodológicos. O autor Anielson Barbosa da Silva também possui estudo bem focado no tema da aprendizagem, porém com um viés para transferência de conhecimento, andragogia – educação para adultos - e gestão do conhecimento.

Figura 1: Principais autores



Fonte: Elaborada pelos autores

Fabrício Ziviani, Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos e Gertrudes Aparecida Dandolini também se mostram com bastante importância com 14, 11 e 11 publicações respectivamente. Ziviani possui praticamente todas suas obras a respeito dos temas gestão do conhecimento, gestão por competências, gestão da inovação e práticas de inovação. Já Vasconcelos, que também estudo sobre gestão do conhecimento, elabora suas obras com foco no processo de aprendizagem dentro deste tema além de inovação e competitividade. Para fechar os cinco principais autores, Dandolini aparece com estudos voltados para cultura organizacional, identificação de oportunidades e memória organizacional dentro do tema gestão do conhecimento. Dentro do tema sucessão em empresa familiar, se destaca a autora Janete Lara de Oliveira Bertucci com cinco artigos. Seus estudos são voltados especialmente para o processo de sucessão em empresas familiares, profissionalização e longevidade e governança familiar.

Com apenas 1 ou 2 artigos publicados são 2180 autores (cerca de 90%) o que mostra que apesar de serem temas contemporâneos e de notória relevância, são pouco estudados mais profundamente pelos mesmos autores. Na **Figura 1**, são apresentados os 13 autores com mais artigos publicados. Para a elaboração desta figura, foi utilizado o critério de autores com 9 ou mais publicações sobre os temas estudados.

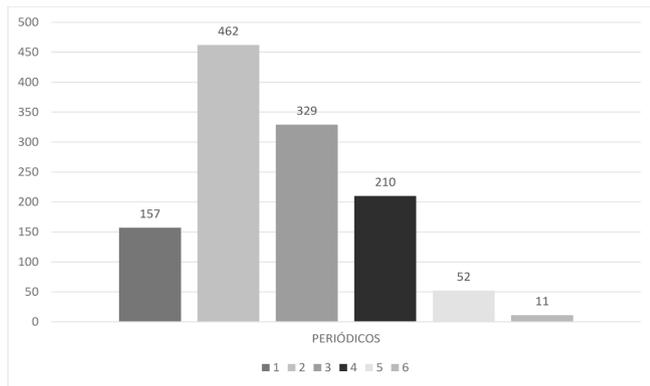
Estes autores representam juntos cerca de 10% de todos os artigos publicados a respeito dos temas, ou seja, apesar de serem os que mais produzem conteúdos a elaboração das obras não possui grande concentração em poucos e, sim, ela é mais ampla e com diversos enfoques e visões.

5.2 ARTIGOS POR AUTORES

Outro aspecto que foi analisado neste estudo é a quantidade de autores por trabalho publicado. Grande parte dos mais de 1220 artigos catalogados possuem de 2 a 3 autores – em torno de

60% - e a predominância está em trabalhos com dois autores que corresponde a 462 artigos. É possível verificar com mais clareza analisando a **Figura 2**.

Figura 2: Número de autores por artigo publicado



Fonte: Elaborada pelos autores

5.3 PALAVRAS-CHAVE

Ao decompor as palavras-chave dos estudos chega-se a 2221 termos diferentes e somando suas aparições e repetições dentro dos artigos são cerca de 3800. O destaque fica com “Gestão do conhecimento” que aparece 421 vezes, posteriormente seguido de aprendizagens, inovação e conhecimento. Termos relacionados à gestão de pessoas, gestão corporativa e educação tomam conta dos 25 principais termos melhor posicionados e Sucessão Familiar aparece somente em 27°. É possível perceber a grande lacuna que existe neste aspecto, pois ao se analisar mais profundamente este termo dentro do banco de dados, percebe-se que das 12 aparições, 11 são exibidas quando se pesquisa o termo como palavra-chave, ou seja, mesmo quando o termo aparece no resumo ou título ele não está listado como palavra-chave. Mostra, assim, que pode existir uma certa falta de importância ou interesse dada ao termo pelos autores.

5.4 ARTIGOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

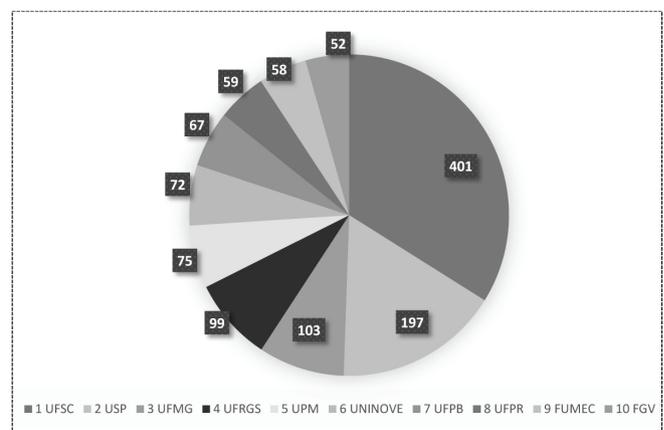
Foram catalogadas 384 instituições de ensino tanto públicas como privadas, tanto brasileiras como estrangeiras que possuem algum estudo dentro do espectro de conteúdos abordados por este estudo. Destas, cerca de 300 aparecem com apenas uma publicação e somente 31 instituições de ensino contam com mais de 30 publicações.

A **Figura 3** exibe as dez principais instituições de ensino que produzem pesquisas científicas quando o assunto é gestão do conhecimento, aprendizagem e sucessão familiar. São elas na ordem: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Nove de Julho, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Paraná, Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura e Fundação Getúlio Vargas. Com grande destaque para a UFSC e USP que juntas possuem quase 600 publicações, representando pouco mais da metade de todas as publicações.

Grande parte das instituições de ensino estão localizadas na Região sul e Sudeste, porém a Região Nordeste também possui destaque se contarmos com mas 20 primeiras.

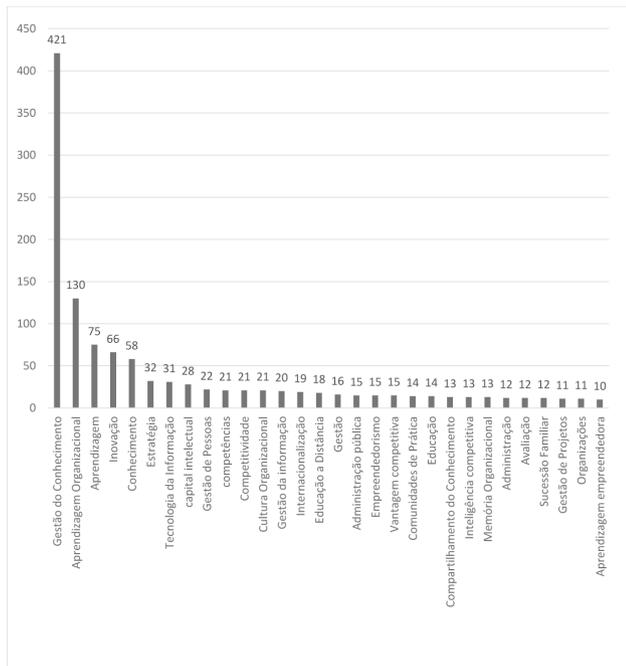
Figura 3: Número de publicações por instituição de ensino



Fonte: Elaborada pelos autores

A respeito da UFSC, a principal instituição de ensino dentro do estudo, percebemos que inúmeros artigos possuem a ligação aprendizagem e gestão do conhecimento e que sucessão familiar são apenas cinco estudos, ou seja, já possui uma proposta de estudo dentro da universidade é apenas uma questão de adequação do viés de estudo para unir os três assuntos de discussão deste trabalho. Importante registrar que das 5 primeiras instituições de ensino que mais publicam sobre o assunto são públicas, sendo 3 delas federais e uma estadual (São Paulo). A única instituição de ensino privada é a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Figura 4: As 30 principais palavras-chave utilizadas

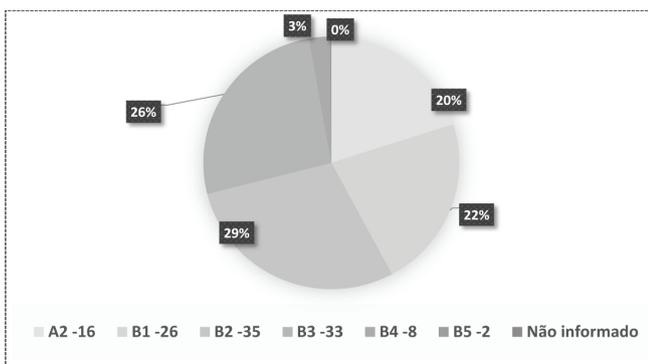


Fonte: Elaborada pelos autores

5.5 ARTIGOS POR PERIÓDICOS DE ACORDO COM O QUALIS (QUALIS CAPES)

A **Figura 5** mostra o número de revistas científicas que foram catalogadas para este trabalho de acordo com a nota Qualis/CAPES e apresenta que 16 periódicos possuem nota A2, 26 periódicos são qualificados com B1, 35 e 33 têm nota B2 e B3, respectivamente, além de 8 periódicos com classificação B4 e 2 com B5. Desta forma é possível perceber que cerca de 50% das publicações cadastradas foram publicadas em periódicos científicos com Qualis B2 ou B3, sendo que 20% do total estão presentes em revistas A2.

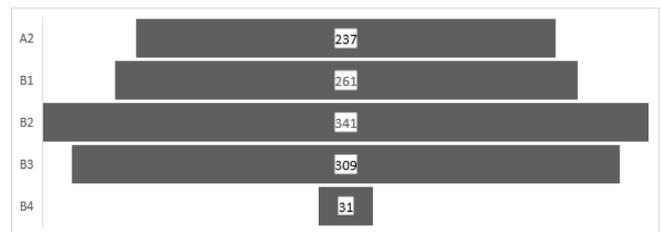
Figura 5: Número de periódicos de cada nota Qualis/CAPES



Fonte: Elaborada pelos autores

Em relação às publicações por periódico, a **Figura 6** que consolida que classificação qualis B2, além de possuir o maior número de periódicos vinculados a ela, também possui o maior número de artigos publicados. Nesta figura foi retirada a classificação B5 devido a sua baixa quantidade de artigos. Cerca de 29% dos artigos, 341 em números absolutos, foram publicados em uma revista com qualis B2, seguidos de 26%, 22% e 20% para B3, B1 e A2, respectivamente.

Figura 6: Número de periódicos de cada nota Qualis/CAPES

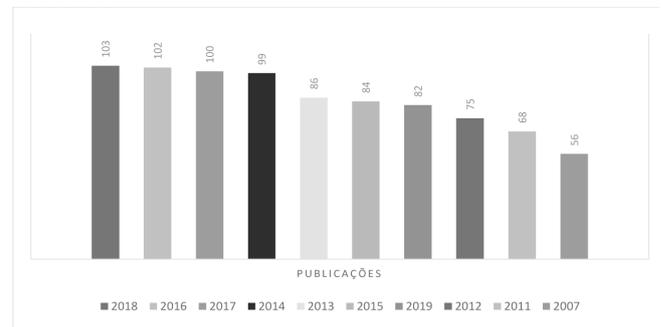


Fonte: Elaborada pelos autores

5.6 ANO DAS PUBLICAÇÕES

Como este estudo não buscou restringir data de publicações, verificou-se que o primeiro artigo publicado foi no ano de 1981; e mais recentemente, em 2020. Importante salientar que não houve publicação entre os anos de 1981 e 1999. Por outro lado, a partir de 2001 a 2020 publicações foram encontradas catalogadas anualmente. Por exemplo, no ano de 2001 foram 15 publicações e, em 2005, 52 publicações, como mostra a **Figura 7**.

Figura 7: 10 anos com mais publicações a respeito dos temas abordados

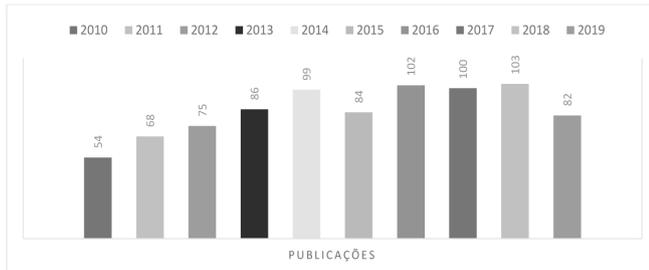


Fonte: Elaborada pelos autores

Já a **Figura 8**, mostra a existência de uma evolução na quantidade de publicações sobre os temas gestão do conhecimento, sucessão familiar e processo de aprendizagem. Um aumento significativo na primeira metade da década passada e que apesar de na segunda

metade a taxa de crescimento não ser mantida é possível chegar à conclusão de que houve uma espécie de teto por volta das 100 publicações/ano no final da década. Em 2019 nota-se uma queda de cerca de 20% nas publicações.

Figura 8: Evolução do número de artigos publicados



Fonte: Elaborada pelos autores

Da leitura e análise dos resultados dos artigos percebem-se que existe uma espécie de distanciamento entre os termos planejamento de sucessão, processo de sucessão, gestão do conhecimento e processo de aprendizagem, sendo que na maioria das vezes são estudados separadamente. Dentre todos os estudos analisados destacam-se alguns devido ao contexto de análise e pela tentativa de aproximação dos termos-chave da presente pesquisa, os quais são comentados deste momento em diante.

No caso de Ramos e Helal (2010), que realizaram um estudo de caso de uma empresa familiar do ramo varejista de Minas Gerais, mostram a grande importância da gestão do conhecimento (GC) como uma ferramenta estratégica e vantagem competitiva para a sobrevivência das empresas, incluindo as organizações familiares. Na investigação, os autores perceberam que algumas práticas de gestão do conhecimento aconteciam principalmente na troca de informações em reuniões e incentivo da disseminação de conhecimento através da socialização interna entre os colaboradores. O estudo enfatiza uma reunião denominada Reunião Águia, na qual os funcionários fazem uma troca de experiências mostrando o quanto é importante para a empresa que os colaboradores possam auxiliar uns aos outros com suas vivências e sabedorias.

Já Azambuja e Antonello (2014) refletem sobre o processo de aprendizagem de um grupo de trabalhadores dentro de uma organização de construção civil da cidade de Santa Maria. Através de um processo de aprendizagem basicamente informal, grande parte do conhecimento adquirido parte de observação e interação dentro dos grupos de trabalho. Esse aprendizado, muito parecido com o de tutor e aprendiz, pode ser compreendido pelo fato dos operários ingressarem muito novos no ramo, fazendo com que este processo de aprendizagem seja necessário.

Um dos artigos que aborda o processo de sucessão de uma empresa familiar e aprendizagem é o de Jamil e Silva (2011), que analisaram uma organização de ensino superior familiar da Bahia. Os autores apresentam como principal resultado que a aprendizagem dos novos sucessores se dá basicamente no ensinamento do mais velho (o sucedido) para os mais novos (sucessores) através de processos de socialização no contexto laboral

Outro estudo que possui uma análise interessante é de Teston, Filipim e Bencke (2016), denominado Aprendendo a ser sucessor: um olhar sobre a experiência, o qual tem por objetivo compreender como um sucessor aprende a ser sucessor. Através de uma metodologia que une estudo de caso, observação, entrevista e análise documental perceberam que a aprendizagem, na sucessão familiar, ocorreu de diversas formas, porém, muito de forma informal (socialização) e por meio da observação de processos, pela interação entre os profissionais e os sucessores e sucedidos. Os autores citam que a aprendizagem incidental – não intencional – também ocorreu neste processo, além, da formal. O artigo apresenta um bom arrazoado de conceitos acerca da aprendizagem, tipo de aprendizagem e como ela se dá em diversos ambientes. Como por exemplo, ao trazer a importância da observação, das questões relacionadas às mudanças de comportamento pessoal (estrutura mental) através de reflexão (atividade interna) e o compartilhamento e interação inter-equipas e intra-equipas de organização possibilitar solucionar problemas do cotidiano laboral.

Um assunto que vem ganhando bastante evidência no cenário da sucessão familiar é o de gênero – mulheres sucessoras nos comandos das empresas – como demonstram Santos et al. (2017). Os autores reforçam o aumento do número de mulheres chefiando empresas familiares. Em contrapartida, os autores também apontam a preferência dos homens para que os filhos assumam a empresa, enquanto as mulheres parecem ter preferência por filha. Como a grande maioria das empresas familiares são regidas por homens, isso ajuda a explicar o motivo das mulheres serem pouco frequente na sucessão. As autoras observam que a mudança cultural das empresas familiares levarem em consideração as mulheres como sucessoras ainda é um desafio que se apresenta, pois, as desigualdades de gênero enraizadas dentro da cultura da família são refletidas na cultura das empresas. Pode ser ilustrado, por exemplo, que normalmente os filhos homens é que desde novos passam maior parte do tempo nas empresas e são encorajados a assumir o comando mais do que as filhas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E AGENDA DE PESQUISA

O artigo teve por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre os temas sucessão em empresa familiar, gestão do conhecimento e processo de aprendizagem pesquisando a produção acadêmica brasileira a partir da base de dados SPELL,

não sendo delimitado um intervalo de tempo de publicação dos artigos. Para tanto, procedeu-se uma fundamentação teórica sobre os temas com o intuito de ambientar o leitor aos assuntos e aos conceitos trabalhados. A base de dados científica que embasou este estudo (SPELL) representa no campo da Administração uma plataforma muito utilizada como mecanismo de busca de artigos, dissertações, teses, resenhas, dentre outros. Ao todo foram coletados 2769 artigos que perpassavam o tema de pesquisa. Entretanto, após a aplicação dos critérios de seleção e a eliminação de trabalhos repetidos, foram analisados 1226 artigos.

Percebeu-se que na maioria dos casos o processo de sucessão das empresas familiares é inexistente. A falta de planejamento de sucessão aliado com a lacuna de capacitação e dinâmica em gerenciar o conhecimento produzido é um dos grandes responsáveis pelo fechamento de empresa ao longo das gerações sucessoras. Junto à ausência de planejamento podem ser citados os laços familiares, muitas vezes vilões ao invés de facilitadores no processo de escolha do herdeiro ou da herdeira.

Ao analisarmos os periódicos constatamos que mais de dois terços das publicações são veiculadas em periódicos com Qualis entre A2, B1 e B2. Em relação à autoria dos estudos, foram 157 autores em trabalhos individuais, 462 em dupla, 329 em trio, 210 com 4 autores e 63 com 5 ou mais autores. Sobre a produção de pesquisas nas universidades, pode-se notar que a Universidade Federal de Santa Catarina é a que mais produz no tema. Além da UFSC, a USP, UFMG e UFRGS são, respectivamente, as que mais produzem, sendo notório que a produção científica nos temas mostra-se em maior peso entre pesquisadores e instituições do sistema de ensino público, predominantemente de âmbito federal. Agora, com o intuito de lançar novos olhares sobre os temas, propõe-se a seguinte agenda de pesquisa:

- a. Pesquisas orientadas à Gestão do Conhecimento dentro das pequenas empresas familiares de modo a compreender os principais aspectos e limitações na migração do conhecimento tácito para o conhecimento explícito pelo sucedido, assim como elevar o nível de informação dentro da empresa garantindo maior fluidez no processo de sucessão na empresa familiar;
- b. Estudos que preocupam-se com as possibilidades entre gestão do conhecimento e processo de aprendizagem e seus impactos para as empresas familiares;
- c. Pesquisas que se interessem pela relação entre a aprendizagem para adultos (andragogia) com o compartilhamento de conhecimento tácito e a possível interação dentro do Espiral de Conhecimento;
- d. Compreender como uma empresa de grande porte e que esteja interessada no sucesso de uma empresa familiar (como as organizações bancárias) pode, através da Universidade

Corporativa, auxiliar no processo de sucessão, gerenciamento de conhecimento produzido ou processo ensino-aprendizagem do sucessor e sucedido;

e. Pesquisas que explorem a possibilidade do uso e o treinamento de Big Data para empresas familiares; e como o Big Data pode auxiliar no processo de sucessão em empresas familiares.

O presente estudo apresenta algumas limitações, principalmente no que diz respeito ao uso de apenas uma base de dados que é a *Scientific Periodicals Eletronic Library* (SPELL) e entendemos que poderiam ser coletadas informações sobre outros bancos de dados como SciELO e EBSCO. Por outro lado, a partir da análise dos artigos percebeu-se a existência de outros termos e base de dados que poderiam ser inclusos nas buscas, fornecendo mais informações, dados e conhecimento para um melhor trabalho de análise. Entende-se que este contribui ao campo analisado ao reforçar temáticas e propor novos olhares ao campo. Por isso, não tem por pretensão encerrar as discussões na área, mas de incentivar outras pesquisas que discutam e tratam teórica e empiricamente os eixos temáticos.

Referências

- ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Anpad, 2004.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1978.
- AZAMBUJA, S. R. S.; ANTONELLO, C. S. As práticas de trabalho e o processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil à luz da estética organizacional. **Revista Brasileira de Gestão e Inovação**, v. 2, n. 1, p. 1-30, 2014.
- BERNHOFET, R. **Empresa familiar: sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1989.
- _____. **Empresa familiar: sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1991.
- BORNHOLDT, W. **Governança na empresa familiar: implementação e prática**. São Paulo: Bookman, 2005.
- BRAUN, C. A.; MUELLER, R. R. A gestão do conhecimento na

administração pública municipal em Curitiba com a aplicação do método OKA - Organizational Knowledge Assessment. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 983-1006, 2014.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **InternexT - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015.

DUARTE, F. D.; OLIVEIRA, L. R. de. Análise de maturidade de processos sucessórios em empresas familiares. **Rege**, v. 17, n. 2, p. 135 - 150, 2010.

FERRARESI, A. A. *et al.* Os impactos da gestão do conhecimento na orientação estratégica, na inovatividade e nos resultados organizacionais: uma survey com empresas instaladas no Brasil. **Revista Administração Mackenzie**, v. 15, n. 2, p. 199-231, 2014.

FERREIRA, M. A. D. A. Processo sucessório em organizações brasileiras: um estudo com uso de ground theory. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARVIN, David. Construire une organisation intelligente. **Harvard-L'Expansion**, v. 68, n. 71, p. 53-64, 1993

GHERARDI, S. From organizational learning to knowing in practice. In: GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. London: Blackwell, 2005. p. 1-44.

_____; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GRZYBOVSKI, D.; HOFFMANN, P. Z.; MUHL, E. E. Estratégia e sucessão na gestão de empresas familiares: um estudo do caso Gerdau. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ANPAD, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2008.

HANSEN, M.; NOHRIA, N.; TIERNEY, T. **Qual é a sua estratégia para gestão do conhecimento?**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HAYASHI, M. C. P. I. *et al.* Competências informacionais para utilização da análise bibliométrica em educação e educação especial. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 1, p. 11, 2005.

JAMIL, J.; SILVA, J. C. S. A passagem do bastão: a formação do sucessor nas organizações de ensino superior de origem familiar. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 10, p. 57-80, 2011.

JÓIA, L. A.; OLIVEIRA, M. F. B. Personalização ou codificação? Avaliando estratégias de gestão do conhecimento. **Organizações**

& Sociedade, v. 14, n. 43, p. 13-36, 2007.

LAMBRECHT J. Multigenerational transition in family business: a new explanatory model. **Family Business Review**, v. 18, n. 4, p. 267-82, 2005.

LANSBERG, I. **Succeeding generations: realizing the dream of families in business**. Boston: [s. n.], 1999.

LEMOS, M. D. O Processo de sucessão em empresas familiares. **FAE Business**, n. 5, abr. 2003.

LEONE, N. M. de C. P. G. A sucessão não é um tabu para os dirigentes da PME. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 15., 1991, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 1991.

_____. **Sucessão na empresa familiar: preparando as mudanças para**. São Paulo: Atlas, 2005.

LETHBRIDGE, T. O desafio de trabalhar com o pai. **Revista Exame**, v. 39, n. 5, p. 22-35, mar. 2005.

LODI, J. B. **A empresa familiar**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LOPES, Helena. A organização qualificante. In: _____ *et al.* **As modalidades de empresa que aprende e a empresa qualificante**. Lisboa: DINÂMIA, 1998.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciométrica e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, 1998.

MENDONÇA, C. **PwC**. 2016. Disponível em: https://www.pwc.com.br/pt/setores-de-atividade/empresas-familiares/2017/tl_pgef_17.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

MICHAEL-TSABARI, N.; WEISS, D. Communication traps: applying game theory to succession in family firms. **Family Business Review**, v. 28, n. 1, p. 26-40, 2015.

NEVES, J. C. das. **A sucessão na empresa familiar: a estrutura de governo e o controlo do capital**. [S.l.: s.n.], 2001.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization Science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

_____; KROGH, G. V.; VOELPEL, S. Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances. **Organization Studies**, v. 27, n. 8, p. 1179- 1208, 2006.

_____; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____.; _____. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Empresa familiar**: como fortalecer o empreendimento e otimizar o processo sucessório. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, J. L.; ALBUQUERQUE, A. L.; PEREIRA, R. D. De “filho do dono” a dirigente ilustre: caminhos e descaminhos no processo de construção da legitimidade de sucessores em organizações familiares. **Revista de Administração**, v. 48, n. 1, p. 21-33, 2013.

PECANHA, A. R. O.; OLIVEIRA, S. B. de. Empresa familiar, sim! Mas qual o problema, se a gestão é profissional? **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 5, n. 3, 2015.

PETRY, L. I.; NASCIMENTO, A. M. Um estudo sobre o modelo de gestão e o processo sucessório em empresas familiares. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 20, n. 49, p. 109-125, 2009.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

PROBST, G.; BUCHEL, B. S. T. **Organizational learning**. London: Prentice Hall, 1997.

RAMOS, N. P.; HELAL, D. H. A prática da gestão do conhecimento em uma empresa familiar do ramo varejista em Minas Gerais (MG): um estudo de caso. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 7, n. 2, art. 9, p. 433-452, 2010.

SANTOS, A. P. D. *et al.* Processo sucessório: estudo de caso em uma organização familiar de pequeno porte do ramo imobiliário conduzida por mulheres. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 8, n. 3, p. 157-183, 2017.

SCHEFFER, A. B. B. Fatores dificultantes e facilitadores ao processo de sucessão familiar. **RAUSP Management Journal**, v. 30, n. 3, p. 80-90, 1995.

SCHLEPPHORST, S.; MOOG, P. Left in the dark: family successors' requirement profiles in the family business succession process. **Journal of Family Business Strategy**, v. 5, n. 4, p. 358-371, 2014.

SEBRAE. SEBRAE. 2019. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Busca?q=empresas%20familiares>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUZA, J. S. A mudança de época e o contexto global cambiante: implicações para a mudança institucional em organizações de desenvolvimento. In: LIMA, S. M. V. **Mudança organizacional**: teoria e gestão. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio, 2014.

TESTON, S. F.; FILIPPIM, E. S.; BENCKE, F. F. Aprendendo a ser sucessor: um olhar sobre a experiência. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 155-174, 2016.

VALENTIM, M. L. P. *et al.* O processo de inteligência competitiva em organizações. **Data Grama Zero**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-23, 2003.

VELOSO, G. Como ser empresário. **Revista Jovem Empreendedor**, p. 12-16, 2000.

WEISMEIER-SAMMER, Daniela; HATAK, Isabella R. Succession in the family business: challenges for successors from an entrepreneurial perspective. **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, v. 15, n. 4, p. 279-284, 2014.

ZABOT, J. B.; SILVA, L. C. M. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

Desenvolvimento de competências profissionais na área de logística: estudo sobre o modelo de formação adotado pelo SENAC em Divinópolis-MG

Development of professional competences in logistics: study on the training model adopted by SENAC in Divinópolis-MG

Marcelo Agenor Espíndola **Frederico Cesar Mafra Pereira

Informações do artigo

Recebido em: 14/05/2020

Aprovado em: 26/11/2020

Palavras-chave:

Competências. Educação Profissional. Modelo de Formação. Técnico em Logística.

Keywords:

Competences. Professional Education. Training Model. Logistics Technician.

Autores:

*Mestre em Administração (FPL)
Professor Universitário na Faculdade de Nova Serrana (FANS) e Senac Divinópolis-MG
marcelo.espindola@mg.senac.br

**Doutor em Ciência da Informação (UFMG)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão & Organização do Conhecimento
professorfrederico@yahoo.com.br

Como citar este artigo:

ESPÍNDOLA, Marcelo Agenor;
PEREIRA, Frederico Cesar Mafra.
Desenvolvimento de competências profissionais na área de logística: estudo sobre o modelo de formação adotado pelo SENAC em Divinópolis-MG. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar em que medida o modelo de formação adotado pelo SENAC em Divinópolis – MG favorece o desenvolvimento das competências profissionais exigidas ao Técnico em Logística. Na sustentação teórica discorre-se sobre competências e educação profissional. Para a coleta de dados envolveu-se documentos institucionais e roteiro de entrevistas semiestruturadas com 32 sujeitos de pesquisa, composto por 22 egressos e 10 gestores responsáveis por processos de contratação nas empresas. Para a análise dos dados utilizou-se estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a metodologia adotada favorece o desenvolvimento de competências profissionais. Observa-se que o Projeto Pedagógico do Curso contempla competências demandadas pelas empresas, associadas à armazenagem, estocagem e manuseio de produtos, mas também com oportunidades de potencialização para as competências associadas a inventários e processos de exportação de produtos. Os resultados sinalizam um alinhamento do eixo formativo do curso à realidade das empresas. Observou-se ainda que embora a instituição tenha desenvolvido competências mais gerenciais, as empresas ainda têm demandado competências mais técnicas, inerentes ao perfil de executores. Ressalta-se uma oportunidade para que a instituição oriente estas empresas quanto às novas competências em função das mutações do mundo do trabalho.

Abstract

This article aims to analyze the extent to which the training model adopted by SENAC in Divinópolis - MG favors the development of the required professional competences of the Logistics Technician. Theoretical support discusses competences and professional education. Data collection involved institutional documents and semi-structured interviews with 32 research subjects, 22 graduates and 10 managers responsible for hiring processes in companies. For data analysis it was used descriptive statistics and content analysis. The results indicate that the adopted methodology favors to the development of professional competences. It was observed that the Pedagogical Project of the Course includes competences demanded by companies, related to product storage, storage and handling of products, but also with opportunities for enhancing the competences associated with inventories and product export processes. The results indicate an alignment of the training axis of the course with the reality of the companies. It was also observed that although the institution has developed more managerial competences, companies in the Logistics area have still demanded more technical competences, inherent to the profile of executors. An opportunity is highlighted for the institution to guide these companies in terms of new competences due to changes in the world of work.

1 INTRODUÇÃO

Astransformações organizacionais e técnicas vivenciadas sobretudo nos últimos anos tem afetado de forma direta a lógica produtiva do trabalho, gerando maior complexidade (HIPÓLITO, 2000). Em função do grande processo evolutivo ocorrido na sociedade industrial, os ativos associados à informação e ao conhecimento tornaram valiosos para as organizações, tornando-se primordiais para a geração de valores competitivos (CRAWFORD, 1994).

No contexto associado às transformações que contribuíram para a alteração da dinâmica do trabalho, Zarifian (2001) evidenciou inúmeras mutações no ambiente do trabalho. As organizações começaram a demandar de forma criteriosa profissionais competentes que são capazes de alavancar os resultados organizacionais (DUTRA, 2014). Neste sentido, o desenvolvimento de competências profissionais tornou-se um fator primordial e competitivo, ganhando destaque no ambiente acadêmico e empresarial, tendo como premissa a geração de valor para a organização e para o profissional (FLEURY; FLEURY, 2001).

Já na década de 90, os impactos das mutações do mundo do trabalho e o crescimento da globalização impulsionaram reflexões associadas às limitações e possibilidades da formação e qualificação profissional no Brasil (MANFREDI; BASTOS, 1997). Os sistemas educacionais ganharam destaque como vias decisivas para a formação de mão de obra qualificada e de competências essenciais para o mundo do trabalho (ZABALA; ARNAU, 2010). Esta proposta ganhou ainda mais importância na medida em que ocorreu um aumento da demanda por profissionais competentes que pudessem atender às exigências mercadológicas (SANT'ANNA, 2008).

A partir do cenário supracitado, diversas instituições de formação profissional de nível técnico se empenharam no sentido de atender às novas exigências do mercado e promover um aprendizado que estivesse em sintonia com o mercado, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Ao longo dos anos percebe-se que inúmeras reformas contribuíram e estimularam a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e das metodologias de ensino (LEITE, 2013), promovendo a desconstrução dos métodos tradicionais de ensino, bem como a busca de alternativas metodológicas que pudessem potencializar o desenvolvimento dos saberes e das competências exigidas nas organizações (PERRENOUD; THURLER, 2009).

No campo da Logística, a discussão sobre as competências profissionais torna-se ainda mais importante a partir do momento em que os profissionais se deparam com as inúmeras inovações e com a alta complexidade das atividades no ambiente do trabalho. A Logística consiste num ramo de atividade altamente complexo no qual são exigidos profissionais que tenham competências associadas a estocagem, armazenagem e transporte de produtos (CALAZANS; BARROS, 2002). Ressalta-se que a atenção quanto às

competências profissionais no âmbito das organizações logísticas contribuem para a otimização dos processos (MACOHIN; TABOADA; MARQUES, 2008).

No intuito de atender às demandas do trabalho o centro de educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), localizado no município de Divinópolis-MG, iniciou as suas atividades em 2008 com a oferta de inúmeros cursos associados aos eixos de gestão, moda e estética. No referido centro de educação profissional os cursos técnicos iniciaram as suas atividades no ano de 2015 e, desde então, a unidade tem ofertado cursos técnicos nas áreas associadas à Logística, Administração, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho, sendo o curso Técnico em Logística o que apresenta maior demanda de alunos e vagas na região.

A instituição possui uma plataforma virtual de empregos que permite aos alunos a oportunidade de encaminhamento para o mercado de trabalho a partir do cadastro das vagas ofertadas pelas empresas. No entanto, dados obtidos a partir do sistema de Intermediação de Mão de Obra (IMO) da Unidade de Atendimento Integrado (UAI) revelam que vagas ofertadas pelas empresas da região, não têm sido ocupadas por falta de profissionais capacitados. Segundo Corrêa (2003), essa situação tem sido frequente em diversos setores. Informações do relatório supracitado revelam que apenas 70% das vagas para Técnicos em Logística nos níveis I, II e III são preenchidas.

Desde a sua fundação no município de Divinópolis-MG, o centro de educação profissional tem desempenhado um papel muito importante na formação de profissionais para a região local, porém carece de informações concisas associadas a atuação dos egressos nas empresas. Estaria a instituição atendendo às demandas das empresas? Os egressos têm atuado de forma competitiva na solução dos problemas organizacionais? Existem lacunas no modelo de formação que compromete a performance profissional do egresso nas empresas?

Evidenciando os inúmeros desafios associados às competências profissionais e as especificidades das empresas no ambiente local, o objetivo deste artigo teve como proposta analisar em que medida o modelo de formação da instituição tem contribuído para a formação das competências profissionais exigidas ao profissional Técnico em Logística. Neste sentido, realizou-se um estudo descritivo, tendo como fundamentação teórica aspectos associados a competências e educação profissional. Como coleta de dados, envolveu documentos técnicos e roteiro de entrevistas semiestruturado envolvendo egressos e gestores. Para a análise dos dados, aplicou-se a estatística descritiva e a análise de conteúdo.

Este artigo está composto por cinco seções. Esta introdução corresponde à primeira delas. A segunda seção contempla a sustentação teórica e a terceira descreve os procedimentos

metodológicos utilizados. A quarta seção corresponde a apresentação e discussão dos resultados coletados e a última as considerações finais, seguida pelas referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 COMPETÊNCIAS EM ORGANIZAÇÕES

A dimensão da competência surgiu num cenário de inúmeras transformações gerando reflexos nas dinâmicas organizacionais e no mundo do trabalho (BARBOSA, 2007). O conceito de competências só alcança o ápice de sua compreensão quando desenvolvido no ambiente dinâmico e complexo do mundo do trabalho, envolvendo empresa ou sociedade (FLEURY; FLEURY, 2004; ZARIFIAN, 2001). Segundo Rodrigues (2006), as transformações nos processos de trabalho é o ponto comum entre os diferentes discursos a respeito das competências, decorrente das inovações tecnológicas da produção e informação, e os fatores de competitividade que demandaram novas configurações.

O tema competências comporta discussões nos níveis coletivo e individual. No âmbito coletivo a discussão se sustenta na Visão Baseada em Recursos (VBR) no qual contempla a importância dos recursos internos como primícias para a obtenção de diferenciais competitivos (HITT; IRELAND; HOSKINSSON, 2001; KRETZER; MENEZES, 2006). Neste cenário os recursos são trabalhados de forma estratégica e em sintonia com as oportunidades do mercado podendo converter-se em *core competences* que proporcionam diferencial competitivo (PRAHALAD e HAMEL, 2005).

No nível individual, o tema envolve diversas correntes. A corrente americana fundamenta-se nas contribuições de McClelland (1973) e Boyatzis (1982) e enfatiza aspectos que proporcionam um desempenho diferenciado no trabalho. A escola francesa destaca o caráter social das competências e a relação entre educação e trabalho (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001). Finalmente, a linha inglesa assume caráter funcionalista e considera resultados ou produtos derivados de certos conhecimentos e habilidades (STEFFEN, 1999).

Bitencourt (2004) sustenta que é preciso construir uma proposta conceitual mais relacional, envolvendo dimensões holísticas e contextuais. Ruas, Antonello e Boff (2005), ratificando a corrente francesa, evidencia que a competência em seu viés individual exige o movimento de conhecimentos e capacidades em ambientes de trabalho. Na mesma linha, Dutra (2014) afirma que a competência se concretiza somente a partir da ação, promovendo o resultado aspirado. Fleury e Fleury (2004, p. 30) definem o termo competência como sendo “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As inúmeras transformações ocorridas no ambiente da educação profissional nacional não ocorreram de forma distinta das transformações oriundas da sociedade. Cada período destacou-se por um regime diferente de governo, o qual a sua atuação foi de suma importância para o aprimoramento da educação profissional. A história da educação profissional no Brasil decorreu de várias fases, partindo desde o ensino nos ofícios, voltados para a prática artesanal e posteriormente convergindo para dinâmica manufatureira, indústria e conhecimento (HIRATA, 1996; MANFREDI, 2002). Já no período republicano com o advento da industrialização, as organizações passaram a exigir uma formação mais técnica e profissional que atendesse as demandas laborais (MANFREDI, 2002).

Com o avanço dos padrões de industrialização por volta dos anos de 1940 surgiu a necessidade de novas exigências no sistema de formação profissional. Neste mesmo período fez-se necessário a fundação de escolas técnicas de formação profissional como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no ano de 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), já no ano de 1946. A formação profissional ofertada pelas escolas técnicas surgiu como uma oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, sobretudo aos mais necessitados, visto que a graduação se tornaria inviável, até mesmo por se tratar de uma formação mais longa (MORAES, 1999).

Com o passar dos anos a educação profissional no Brasil foi se reestruturando. Nos anos de 1950 e 1960 o governo começou a inserir no orçamento o investimento na educação profissional com o objetivo de qualificar profissionais que fossem orientados para as metas industriais, e em 1971, já com instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, identificou-se um aumento expressivo no número de cursos técnicos e matrículas em todo o país. Neste período um novo padrão se instaura: “[...] formar técnicos sob o regime da urgência.” (BRASIL, 2009, p. 5).

Durante os períodos de 1970 a 1980 identificou-se inúmeras ações a favor da educação profissional motivadas pelas escolas de ensino profissional em parceria com os sindicatos, sobretudo nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Estas ações contribuíram para a disseminação da formação profissionalizante e paralelamente para uma maior aproximação dos sindicatos junto às políticas públicas de educação profissional (MANFREDI; BASTOS, 1997).

Já durante a década de 90 houve duas ações que fortaleceram a educação profissional. A primeira delas foi a Lei 9.394 sancionada em 20 de novembro de 1996. Esta lei ampliou a discussão acerca da educação profissional e permitiu o reconhecimento das competências profissionais fora do ambiente escolar, permitindo a certificação profissional. A segunda emergiu com a regulamentação da educação profissional pelo Programa de

Expansão da Educação (PROEP), a partir do Decreto 2.208 (BRASIL, 2009).

Após inúmeros decretos e resoluções que fortaleceram a dimensão da educação profissional no Brasil, em 2006 o Ministério da Educação realizou a Conferência Nacional de Educação Profissional. Já no ano seguinte criou o Catálogo Nacional de cursos técnicos, com o objetivo de orientar aos interessados e padronizar toda a proposta associada ao perfil profissional do egresso, conteúdo a ser desenvolvido e áreas de atuação (BRASIL, 2009).

Em 2011 surge o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). A proposta deste programa visava a oferta de oportunidades para que os alunos do ensino médio tivessem a oportunidade de dar continuidade ao seu processo de formação. O programa teve uma grande expansão no cenário nacional e foi considerado um importante passo para o suprimento de mão de obra especializada ao mercado de trabalho (RAMOS, 2014).

Conforme já evidenciado, a educação profissional no Brasil tem passado por inúmeras transformações provenientes da globalização. A rápida leitura das transformações reflete no processo de educação profissional. Essa condição muitas vezes torna o processo como algo acabado. As novas tecnologias não podem ser o único fator determinante das demandas por qualificação, mas sim “[...] as novas relações sociais que ao interagir com o ambiente produtivo é capaz de reconfigurar às novas tendências mercadológicas.” (FERRETTI, 1997, p. 32).

A educação profissional é um meio de suma importância para o desenvolvimento do país. Dados extraídos do Ministério da Educação a partir do ano jubilar centenário da rede do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) revelam que “a educação profissional assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional e está sendo convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores.” (BRASIL, 1999, p. 8). No ambiente da educação profissional emerge a dimensão das competências que são desenvolvidas durante o processo de formação.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS

A estrutura de formação da educação profissional durante muitos anos consistia na formação técnica para atender postos de trabalho específicos. Acreditava-se que o desenvolvimento de habilidades laborais, conforme proposta taylorista, favorecia para o exercício competente de uma determinada função. Esta proposta gerava reflexos nas escolas de educação profissional, que como consequência convergiam os seus planos educacionais para o atendimento a essas exigências do mundo do trabalho. Neste sentido a educação profissional se restringia exclusivamente ao ensino da prática operacional do trabalho, visto que as organizações

demandavam produção padronizada (ZARIFIAN, 2010).

Com o tempo este enfoque operacional foi perdendo forças. A educação profissional não deve focar apenas na execução operacional, mas sim a compreensão holística de todo o processo produtivo, associado ao “[...] conhecimento tecnológico, valorização da cultura do trabalho e a mobilização de valores necessários à tomada de decisões.” (ZARIFIAN, 2010, p. 11). Na mesma linha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de Dezembro de 1996, defende que a formação profissional em nível técnico amplie o viés operacional envolvendo também o desenvolvimento de habilidades e atitudes que possam atender as complexas demandas organizacionais (BRASIL, 1999).

A partir deste cenário emerge na educação profissional a dimensão das competências profissionais, sustentada no 6º artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional no qual definiu competências profissionais como “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999).

No âmbito educacional há diversas outras definições sobre competências. Na proposta de Perrenoud (1999, p. 9), é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação.”. Colsing (2004) já sustenta que a competência não deve idealizar somente nos saberes adquiridos pelos alunos, mas sim na aplicação desses saberes em situações reais. Como consequência desta nova análise percebe-se que o modelo de formação na educação profissional tem ampliado o seu enfoque permitindo o rompimento de paradigmas e a adoção de novas propostas mercadológicas (DELUIZ, 2001; FERRETTI, 1997). A competência, no ambiente educacional, deve traduzir o que se faz necessário para atender à complexidade do mundo do trabalho. Neste sentido a competência pode ser representada como uma intervenção em ambientes diversos, a partir da mobilização de ações associadas aos elementos da competência que se resume nos conhecimentos, habilidades e atitudes (MACHADO, 1984; ZABALA; ARNAU, 2010).

O surgimento de competência no processo de formação profissional emerge como uma necessidade de suprir os modelos tradicionais de ensino que por vezes “[...] reduziu o processo de aprendizagem em memorização, ou seja, decorar conhecimentos [...]” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 17) comprometendo a aplicação destes conhecimentos em ambientes diversos.

O objetivo principal de uma instituição de educação profissional consiste em preparar os discentes para o complexo mundo do trabalho por meio do desenvolvimento de competências capazes de atender as diversas necessidades de uma função e agregar valor para a organização. Entende-se que as escolas de formação técnica sejam capazes de preparar pessoas para uma atuação de forma

competente e crítica nas organizações (ZABALA; ARNAU, 2010). A instituição de educação profissional também precisa possibilitar que uma vez que o profissional esteja inserido no mercado de trabalho, ele tenha capacidade de permanecer nele, superando os desafios e as instabilidades decorrentes das transformações (CARNEIRO, 2014; LEITE, 2013).

Na mesma proposta Carneiro (2014) e Ramos (2014) sustentam a educação profissional tem como principal função a preparação do discente para o contexto organizacional, proporcionando a ele a capacidade de valorização e adaptação ao trabalho, a fim de colaborar para o desenvolvimento organizacional e social. O desafio é enorme, tendo em vista as inúmeras transformações provenientes da globalização, gerando reflexos na educação profissional (ZARIFIAN, 2010).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como descritiva e foi realizada pelo método estudo de caso. A escolha pela caracterização descritiva se deu por permitir a identificação de informações sobre um determinado problema (COLLIS; HUSSEY, 2005) e o método estudo de caso por permitir que os “[...] investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.” (YIN, 2010, p. 24). A unidade de análise constituída foi o SENAC de Divinópolis, em Minas Gerais. Atualmente a instituição oferece cinco cursos técnicos: Logística, Administração, Segurança do Trabalho, Recursos Humanos e Enfermagem. Para esta pesquisa selecionou-se o curso Técnico em logística por apresentar alta demanda de discentes e oportunidades de trabalho local em relação aos demais cursos.

Os dados foram coletados por meio da análise de documentos (Projeto Pedagógico do Curso) e realização de entrevistas com abordagem qualitativa junto aos gestores e roteiro de entrevistas semiestruturado com abordagens qualitativa e quantitativa junto aos egressos, no intuito de avaliar a percepção de ambos os públicos sobre as competências.

Foram inqueridos 32 sujeitos de pesquisa, sendo 22 egressos que estão inseridos no mercado de trabalho, atuante na área de logística, há pelo menos 01 ano após a conclusão do curso e 10 gestores responsáveis por processos de recrutamento e seleção nas maiores empresas da região. Os egressos inqueridos atuam nas empresas pesquisadas. O contato dos egressos foi obtido por meio do banco de dados institucional do SENAC. No processo de seleção dessas empresas, optou-se por aquelas que mais demandam profissionais da área de Logística na região. As entrevistas foram transcritas e categorizadas para posterior análise.

Para a análise dos dados quantitativos realizou-se a estatística

descritiva básica e para os dados qualitativos a análise de conteúdo com base nos aspectos contemplados no roteiro de pesquisa.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA

O curso Técnico em Logística compõe o eixo tecnológico de gestão e negócios do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e adota a estrutura modular, sendo organizado em três módulos sequenciais totalizando 800 horas. Os módulos contemplam todas as informações necessárias dos cursos que envolve desde formas de acesso a emissão de certificados.

O projeto pedagógico do curso abrange 14 componentes curriculares, assim organizados: i) o módulo I que é composto por comunicação, matemática, informática, fundamentos da administração, armazenagem, layout e gestão de estoques, com carga-horária de 340 horas; ii) o módulo II que é composto por planejamento e programação da produção, transportes e distribuição de produtos, gestão da qualidade total e gestão estratégica de pessoas, com um total 240 horas e, por último; iii) o módulo III que é composto por cadeia de suprimentos, compras e negociação, gestão tecnológica, sistemas aplicados a logística e projetos, totalizando 220 horas (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL, 2016).

No contexto da prática profissional prevista no projeto pedagógico do curso, vale ressaltar que a metodologia de ensino adotada pela instituição deve contribuir para a integração entre teoria e prática, a partir de situações-problema que desafiem os discentes para a aplicação dos elementos da competência em ambientes complexos. A próxima seção apresenta a metodologia de formação por competências adotada pelo SENAC/Divinópolis-MG.

4.1.1 A metodologia de formação por competências do SENAC/Divinópolis

Desenvolver competências envolve a utilização de formas de ensino consistentes para responder a ambientes complexos associados à vida real. Neste sentido o modelo de aprendizagem de uma determinada competência está distante de uma lógica mecânica, demandando o envolvimento do aluno em um complexo processo de construção profissional e pessoal, com aplicação de exercícios de progressiva dificuldade e eventual apoio, respeitando as peculiaridades de cada aluno (ZABALA; ARNAU, 2010).

Nesta metodologia os professores devem adotar uma postura de mediadores no desenvolvimento das competências, estimulando a realização de pesquisas e o trabalho em equipe. Essa nova dinâmica supera o enfoque tradicional de ensino baseado no

treinamento operacional e na execução de técnicas de trabalho (ZARIFIAN, 2010). Os fragmentos a seguir são esclarecedores. “A turma normalmente pesquisava e corria atrás das respostas. Eu prefiro pesquisar e me envolver com algo prático do que ficar com teorias cansativas.” (Ent. EGR16). “O professor apenas orientava o que seria feito e a gente tinha que desenvolver tudo. O professor só acompanhava e esclarecia as dúvidas.” (Ent. EGR9). “O professor não apoiava em nada da execução dos trabalhos. Ele apenas orientava, a turma tinha que fazer pesquisas, mas isso foi muito bom para o meu aprendizado e me ajudou bastante para conseguir uma oportunidade no mercado.” (Ent. EGR15). Esses relatos confirmam a proposta de que na instituição os docentes agem apenas como mediadores e orientadores do processo de desenvolvimento das competências.

A adoção das pesquisas como instrumento de aprendizagem motiva no aluno o despertar da curiosidade em relação ao contexto que ele está inserido, gerando inquietude e favorecendo para que ele mesmo seja o protagonista no âmbito individual e coletivo. Neste sentido, a importância está na implantação de uma metodologia de formação que desenvolva a capacidade de pesquisa, para que os discentes elaborem questões investigativas, almejem e (re)construam conhecimentos (BARBOSA; GONTIJO; SANTOS, 2004).

A metodologia de formação por competências consiste na análise de todas os níveis desenvolvidos no fluxo de um processo até o resultado final, atendendo os requisitos solicitados gerando maior competitividade. Para isso é fundamental que o docente seja habilitado e possua competências educacionais e profissionais necessárias para trabalhar com essa nova metodologia. Os saberes exclusivamente teóricos dos docentes já não favorecem para este modelo de formação (MATTOS, 2009). Os relatos destacados são esclarecedores. “Os professores tinham uma experiência profissional na área e isso nos ajudou bastante durante o curso.” (Ent. EGR8). “Os professores sempre trabalhavam problemas que eles já tinham vivenciado no dia a dia das empresas.” (Ent. EGR14). Estes relatos ratificam que a instituição possui docentes qualificados para atuar na proposta metodológica.

Em decorrência das inúmeras mudanças do mundo do trabalho, tornou-se necessário que as escolas de formação profissional rompessem o modelo de avaliação formal tradicional e revisem seus projetos pedagógicos para que contribuam para a formação e avaliação por competência (MATTOS, 2009). Ressalta-se que nesta proposta metodológica não existe uma metodologia padrão para o ensino das competências, mas sim, condições e recursos facilitadores que devem ser usados como estratégias de ensino, contribuindo para um enfoque mercadológico (ZABALA; ARNAU, 2010).

A avaliação de aprendizagem escolar definida pelo SENAC consiste numa dinâmica processual e contínua e envolve dimensões

de caráter diagnóstico-formativa e certificativa. A diagnóstico-formativa tem a função de fornecer informações contínuas sobre a evolução da aprendizagem dos alunos, permitindo a identificação de dificuldades e fazendo as intervenções necessárias já durante o processo de formação. Já a dimensão certificativa possui como função principal o atestado das competências desenvolvidas nas diferentes unidades curriculares e validar o desenvolvimento de um módulo curricular a outro e a conclusão do processo de formação profissional ofertado pelo curso (SENAC, 2016).

O SENAC definiu um sistema avaliação por níveis no qual permite ao discente monitorar o seu desempenho durante todo o seu processo de aprendizagem ou mesmo no encerramento do componente ou módulo. Nesta escala definiu-se três indicadores. O primeiro indicador a ser criado foi o CD (Competência Desenvolvida). A este conceito acrescentou os Níveis A, B ou C conforme evidência dos indicadores curriculares. Em seguida, o CED (Competência em Desenvolvimento) e CND (Competência não Desenvolvida).

A proposta do modelo de formação por competências supracitada ratifica que a instituição possui métodos de ensino e aprendizagem que contribuem para a formação do discente no intuito de desenvolver as competências profissionais associadas ao profissional técnico em Logística.

4.2 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO CURSO

Com relação à caracterização dos egressos que participaram da pesquisa, observou-se uma predominância de indivíduos do sexo masculino, sendo 81,8% (18) contra 18,2% (4) do sexo feminino. Em relação à idade, houve predomínio da faixa etária entre 26 a 30 anos, correspondendo a 41% (9). Quanto ao estado civil, 36,4% (8) são solteiros, 59,1% (13) são casados e 4,5% (1) afirmam ter outro tipo de união. Em relação ao período de conclusão do curso, constatou-se que uma significativa maioria (72,8%) participou ao menos de uma das três primeiras turmas do curso.

Em relação à percepção dos egressos sobre as competências desenvolvidas no curso, notou-se que, do total de entrevistados (22), 16 (72,8%) consideram que as competências desenvolvidas durante o processo de formação profissional mostraram-se suficientes para sua formação como Técnico em Logística.

Com base na literatura, considerou-se que uma competência resulta da conjugação dos seguintes elementos: conhecimentos, habilidades e atitudes. Neste sentido, o **Quadro 1** apresenta os principais conhecimentos, habilidade e atitudes, elencados pelos egressos.

Quadro 1: Conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos durante o curso

Elementos da Competência	Frequência
Conhecimentos	
Armazenagem de produtos	22
Organização de estoques	22
Roteirização de entregas	12
Planejamento de produção	9
Cadeia de suprimentos	9
Layout	8
Inventário	7
Habilidades	
Manusear produtos	22
Organizar o estoque de produtos acabados e	16
Realizar os procedimentos de entrada e saída de Mercadorias	11
Planilhas de controles de estoques	10
Fazer o controle do <i>cross docking</i>	10
Realizar a conferência de mercadorias	9
Organizar o espaço físico para melhorar a Movimentação	8
Fazer rotas de entregas utilizando os métodos	6
Atitudes	
Responsabilidade	22
Trabalho em equipe	22
Concentração	20
Comunicação	16
Comprometimento	15
Organização	11
Visão holística	8

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que os conhecimentos associados aos componentes curriculares de formação mais específica foram os mais citados com destaque para a armazenagem de produtos. Esse destaque pode estar relacionado às atividades realizadas no armazém didático onde os egressos tiveram a oportunidade de vivenciar práticas de armazenagem e controle de produtos. No viés qualitativo, os relatos a seguir, são esclarecedores. “A armazenagem de produtos foi um dos temas que mais vivenciei durante o curso. Sempre tínhamos atividades práticas no armazém didático.” (Ent. EGR8). “O armazém didático contribuiu bastante para o meu conhecimento prático sobre armazenagem de produtos.” (Ent. EGR18).

As habilidades voltadas para a estocagem de produtos foram relatadas com maior frequência, sendo evidenciadas por meio da organização, controle e conferência de produtos. No que tange às atitudes, responsabilidade, trabalho em equipe e concentração foram citadas com maior frequência.

Em seguida avaliou-se a classificação das competências contempladas no Projeto Pedagógico do curso por ordem de importância, na visão dos egressos, conforme **Quadro 2:**

Quadro 2: Classificação das competências contempladas no Projeto Pedagógico por grau de importância

Classificação por grau de importância	Descrição da Competência
1	Competência 3 - aplicar os principais procedimentos de transporte, armazenamento e logística.
2	Competência 2 - atuar na execução de movimentação, manuseio, armazenagem e estocagem.
3	Competência 1 - atuar na execução das atividades de recebimento e expedição.
4	Competência 4 - executar e agendar programa de compras, recebimento, armazenagem, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos.
5	Competência 10 - atuar na entrega de produtos e transporte de cargas por rodovias, ferrovias, transporte aéreo, marítimo e fluvial.
6	Competência 9 - atuar nas operações relativas à atividade do fluxo produtivo das empresas e das diversas formas de planejamento e controle associadas a esse processo
7	Competência 7 - colaborar na gestão de estoques.
8	Competência 5 - executar e agendar programa de manutenção de máquinas e equipamentos.
9	Competência 8 - implementar os procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico.
10	Competência 6 - prestar atendimento aos clientes.

Fonte: Dados da pesquisa

O **Quadro 2** revela que as competências 3, 2 e 1 foram as que se destacaram por grau de importância. É possível identificar que essas competências, por sua vez, estão associadas a execução de atividades. Esta constatação pode estar associada aos cargos ocupados dentro das empresas, uma vez que 45,6% dos egressos são Assistentes de Operações Logísticas. Os relatos a seguir confirmam essa evidência. “É muito importante girar o estoque. Na empresa a nossa meta é mensurada a partir do número de giros que fazemos no setor. O movimento de cargas ocorre durante todo o turno de trabalho.” (Ent. EGR10). “As empresas valorizam a agilidade da movimentação dos produtos para atendimento dos prazos. Logística é assim mesmo. É movimentação de forma rápida. É muito importante termos o conhecimento desse processo.” (Ent. EGR13).

As competências 4, 10 e 9 apresentaram resultados medianos quanto aos graus de importância e as competências 5, 6, 7 e 8 foram as que tiveram avaliações menores. Essas competências estão relacionadas com a implantação de procedimentos, apoio gerencial e programação de máquinas e equipamentos, que por sua vez, estão mais associadas ao controle das atividades logísticas. Os dados mostram que, na avaliação dos egressos, as competências relacionadas à execução de tarefas são mais valorizadas que as competências vinculadas à programação e controle.

Procurou-se identificar também o grau de domínio dos egressos em relação a cada uma das competências. Para tanto, utilizou-se uma escala de 1 a 4, sendo 1 para ausência de domínio, 2 para pouco domínio, 3 para domínio moderado e 4 para domínio total. O **Quadro 3** mostra o resultado obtido com base na média ponderada.

Quadro 3: Grau de domínio das competências contempladas no Projeto Pedagógico

Competência	Média Ponderada
Competência 2 - atuar na execução de movimentação, manuseio, armazenagem e estocagem	3,31
Competência 3 - aplicar os principais procedimentos de transporte, armazenagem e Logística	3,04
Competência 1 - atuar na execução das atividades de recebimento e expedição	2,90
Competência 4 - executar e agendar programa de compras, recebimento, armazenagem, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos	2,86
Competência 9 - atuar nas operações relativas à atividade do fluxo produtivo das empresas e das diversas formas de planejamento e controle associadas a este processo.	2,81
Competência 10 - atuar na entrega de produtos e transporte de cargas por rodovias, ferrovias, transporte aéreo, marítimo e fluvial	2,72
Competência 5 - executar e agendar programa de manutenção de máquinas e equipamentos	2,72
Competência 7 - colaborar na gestão de estoques	2,63
Competência 8 - implementar os procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico	2,59
Competência 6 - prestar atendimento aos clientes	

Fonte: Dados da pesquisa

O **Quadro 3** revela que as competências 2, 3 e 1 foram as que obtiveram maior média ponderada. Esses resultados apresentados apresentam um alinhamento com os resultados do **Quadro 2** e sinalizam que os níveis de importância e de domínio de uma competência relacionam-se ao contexto de trabalho. Esta relação foi amplamente discutida por autores como Fleury e Fleury (2004) e Zarifian (2001).

O **Quadro 4** compara os níveis de importância e domínio de cada uma das competências.

Quadro 4: Comparação entre nível de importância e grau de domínio das competências contempladas no Projeto Pedagógico do Curso

Ordem	Nível de Importância	Grau de domínio
1ª	Competência 3	Competência 2
2ª	Competência 2	Competência 3
3ª	Competência 1	Competência 1
4ª	Competência 4	Competência 4
5ª	Competência 10	Competência 9
6ª	Competência 9	Competência 10
7ª	Competência 7	Competência 5
8ª	Competência 5	Competência 7
9ª	Competência 8	Competência 8
10ª	Competência 6	Competência 6

Fonte: Dados da pesquisa

No **Quadro 4** observa-se que ao comparar entre nível de importância e domínio das competências elencadas no projeto de formação do curso os resultados ficaram bem alinhados. As competências 1, 2 e 3 mantiveram-se nas três primeiras posições sendo altamente valorizadas pelo seu nível de importância e grau de domínio pelos egressos. As competências 4, 9 e 10 mantiveram os resultados medianos e por fim as competências 5, 6, 7 e 8 foram as que tiveram uma baixa classificação associado à importância e domínio.

4.3 AS COMPETÊNCIAS DEMANDADAS PELAS EMPRESAS DE LOGÍSTICA

O **Quadro 5** mostra a classificação das competências demandadas dos egressos que atuam na área de Logística

Quadro 5: Competências demandadas dos egressos que atuam na área de Logística

Ordem	Descrição	Frequência
1ª	Competência 1 - atuar na execução das atividades de recebimento e expedição	10
2ª	Competência 2 – atuar na execução de movimentação, manuseio, armazenagem e estocagem	10
3ª	Competência 3 – aplicar os principais procedimentos de transporte, armazenagem e logística	10
4ª	Competência 10 – atuar na entrega de produtos e transporte de cargas por rodovias, ferrovias, transporte aéreo, marítimo e fluvial	7
5ª	Competência 9 – atuar nas operações relativas à atividade do fluxo produtivo das empresas e das diversas formas de planejamento e controle associadas a este processo	6
6ª	Competência 8 – implementar os procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico	4
7ª	Competência 4 – executar e agendar programa de compras, recebimento, armazenagem, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos	3
8ª	Competência 5 – executar e agendar programa de manutenção de máquinas e equipamentos	2
9ª	Competência 6 – prestar serviços de atendimento ao cliente	2
10ª	Competência 7 – colaborar na gestão de estoques	1

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se no **Quadro 5** que novamente as competências 1, 2 e 3 foram destacadas. Este resultado ratifica que as competências associadas à execução das tarefas logísticas são bem valorizadas e exigidas pelas empresas.

A seguir, o **Quadro 6** apresenta a comparação entre os níveis de importância, domínio e demanda para cada uma das competências.

Quadro 6: Comparação entre nível de importância x grau de domínio x demandas das competências contempladas no projeto pedagógico do curso

Ordem	Nível de Importância (Egressos)	Grau de Domínio (Egressos)	Demanda das Empresas (Gestores)
1ª	Competência 3	Competência 2	Competência 1
2ª	Competência 2	Competência 3	Competência 2
3ª	Competência 1	Competência 1	Competência 3
4ª	Competência 4	Competência 4	Competência 10
5ª	Competência 10	Competência 9	Competência 9
6ª	Competência 9	Competência 10	Competência 8
7ª	Competência 7	Competência 5	Competência 4
8ª	Competência 5	Competência 7	Competência 5
9ª	Competência 8	Competência 8	Competência 6
10ª	Competência 6	Competência 6	Competência 7

Fonte: Dados da pesquisa

O **Quadro 6** novamente apresenta uma sintonia entre as competências 1, 2 e 3. As respectivas competências foram evidenciadas como alto nível de importância, domínio pelos egressos e demanda das empresas. Em seguida, identifica-se as competências que tiveram avaliação de nível médio (4ª, 5ª, 6ª e 7ª posições). Analisando essa sequência de competências de nível

médio identifica-se que se por um lado a competência 4 foi bem avaliada no nível de importância e grau de domínio pelos egressos (4ª posição), por outro lado não teve a mesma valorização pelos gestores (7ª posição). Em contrapartida, a competência 8 já teve uma classificação inversa, sendo bem avaliada pelos gestores (6ª posição) e não obtendo uma boa avaliação em relação ao nível de importância e grau de domínio (9ª posição). Por fim, as competências que tiveram uma baixa avaliação nos três indicadores de análise (8ª, 9ª e 10ª posições). Nestas posições identifica-se uma sintonia principalmente na competência 6 que obteve baixa avaliação em todos os indicadores analisados.

Ao avaliar a percepção dos gestores das empresas se os profissionais Técnicos em Logística formados pelo SENAC/Divinópolis-MG estariam atendendo as demandas das empresas, 70% dos gestores (7) disseram que sim e apenas 30% dos gestores (3) disseram que nem sempre os técnicos têm atendido as demandas, evidenciando problemas associados aos processos como agilidade e complexidade (Ent. EMP3, Ent. EP7 e Ent. EP9)

Todos os gestores foram unânimes e relataram que não teria nenhuma outra competência a ser exigida aos profissionais, porém, alguns gestores fizeram ressalvas que o profissional poderia ter um melhor conhecimento associado a alguns processos específicos, sobretudo na exportação de produtos (Ent. EMP3) e inventário (Ent. EMP9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta objetiva analisar em que medida o modelo pedagógico de formação profissional adotado pelo SENAC proporciona ao discente o desenvolvimento das competências profissionais demandadas ao Técnico em Logística. A análise proposta baseou-se nos seguintes aspectos: Projeto Pedagógico, Percepção dos egressos e Percepção das empresas sobre competências.

No que se refere ao projeto pedagógico, notou-se que a estrutura curricular contemplada está alinhada ao eixo tecnológico de gestão e negócios do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. O curso está estruturado em módulos curriculares que totalizam 800 horas. Observou-se em entrevistas aos egressos que as atividades práticas por meio de situações-problema estiveram sempre presentes em todo o processo de formação profissional, contribuindo para o aprendizado.

Em relação à percepção dos egressos, os resultados mostram que as competências desenvolvidas durante o curso favoreceram para a formação profissional dos Técnicos em Logística com destaque para as competências associadas à execução de atividades logísticas como armazenagem, estocagem e manuseio de produtos. Essas competências, por sua vez, estão associadas ao

âmbito das organizações, sendo também bem avaliadas quanto ao nível de importância e ao grau de domínio pelos egressos. Portanto, considera-se que as competências relacionadas à execução das atividades são mais reconhecidas que as competências associadas ao controle e ao planejamento. Identificou-se a necessidade de aprimoramento em relação ao desenvolvimento de competências relacionadas aos processos de inventário e de exportação de produtos.

No que se refere à percepção das empresas, notou-se coerência em relação à percepção dos egressos. As competências 1, 2 e 3, associadas à armazenagem, estocagem, manuseio, recebimento e expedição foram as mais citadas pelos entrevistados. Contudo, verificou-se certo desalinhamento em relação à roteirização de entregas, planejamento de produção, *layout*, gestão da cadeia de suprimentos, visão holística e a execução e agendamento de programa de compras de produtos, que tiveram uma boa avaliação na percepção dos egressos, mas não obtiveram a mesma valorização na percepção dos gestores. Estes resultados revelam que as empresas tendem a valorizar aquelas competências necessárias à execução de rotinas.

Ao avaliar a percepção dos gestores a partir das competências desenvolvidas pelos egressos observou-se que, 70% das empresas consideram que os egressos têm atendido às demandas. Porém, algumas deficiências foram relatadas pelos gestores e estão relacionadas à realização de inventário e aos processos de exportação de produtos. Ressalta-se que essas deficiências também foram relatadas pelos egressos.

A partir deste estudo identificou-se um alinhamento entre as competências profissionais desenvolvidas no curso e demandadas pelas empresas da região, principalmente em relação às competências 1, 2 e 3. Porém, percebe-se que o profissional egresso possui limitações haja vista que a instituição de formação profissional desenvolve competências associadas ao controle e planejamento logístico e essas, por sua vez, não são valorizadas pelas empresas locais. Para o egresso, os desenvolvimentos dessas competências são fundamentais para que possam agregar valor à organização por meio do conhecimento holístico, porém a maioria das empresas ainda demanda um perfil técnico mais executor para atender as atividades de rotina. Ressalta-se aqui uma oportunidade para a instituição no intuito de orientar estas empresas quanto às novas competências em função das mudanças do mundo do trabalho.

Referências

- BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 43, p. 57-70, 2007.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima. Inovações em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30, n. 2, p. 39-47, 2004.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004.
- BOYATZIS, Richard Eleftherios. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Política de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CALAZANS, Fabíola; BARROS, Flávia C. Operadores logísticos: mercado e perfil de empresas. **Panorama Setorial Gazeta Mercantil**, 2002.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Porto Alegre: Vozes, 2014.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- COLSING, Fahr. **Sistema de avaliação de competências do programa SESI educação do trabalhador**: primeiro relatório. Brasília: UNESCO, SESI/DN, 2004.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. Economia da educação. **Indústria e produtividade**, v. 2, n. 1, p. 4-15, 2003.
- CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas. Seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.
- DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2014.
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 225-269, 1997.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.
- _____.; _____. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- HIPÓLITO, J. A. M. Competências e níveis de complexidade do trabalho como parâmetros orientadores de estruturas salariais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24, 2000, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ENANPAD, 2000.
- HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA", 1996, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, 1996.
- HITT, Michael A.; IRELAND, R. Duane; HOSKISSON, Robert E. **Administração Estratégica**. São Paulo: Thomson, 2001.
- KRETZER, Jucélio; MENEZES, Emílio Araújo. A importância da visão baseada em recursos na explicação da vantagem competitiva. **Revista de economia mackenzie**, v. 4, n. 4, 2006.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, Ivonaldo. Mundos do trabalho contemporâneo e

educação: cenários, perspectivas e tendências. **Boletim Técnico Senac**, v. 39, n. 3, p. 58-71, 2013.

MACHADO, Lucília. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. **Em Aberto**, v. 3, n. 19, 1984.

MACOHIN, Gilmar Amilton; TABOADA, Carlos Manoel; MARQUES, Cícero Fernandes. Determinação das competências do operador logístico. **Excelência e tecnologia**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____.; BASTOS, Solange. Experiências e projetos de formação profissional entre trabalhadores brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 117-143, 1997.

MATTOS, Lúcia. **Avaliação de aprendizagem escolar e certificação de competência profissional**. Belo Horizonte: SENAC MINAS/SEMD, 2009.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for "intelligence." **American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.

MORAES, Carmen Sylvia. A relação trabalho-educação e o "novo conceito de produção": algumas considerações iniciais. In: _____. *et al.* **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. São Paulo: CNM-CUT/Rede UNITRABALHO, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____.; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. [S.l.]: Gulf Professional Publishing, 2005.

RAMOS, Mozart Neves. O impacto da educação para o trabalho na sociedade brasileira. **Boletim Técnico do Senac**, v. 40, n. 3, p. 6-17, 2014.

RODRIGUES, Júnia Marçal. Remuneração e competências: retórica ou realidade?. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. SPE, p. 23-34, 2006.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. **Aprendizagem organizacional e competências**: os novos horizontes da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANT'ANNA, Anderson Souza. Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas?. **RAE eletrônica**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2008.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Logística**. Departamento Regional de Minas Gerais, 2016.

STEFFEN, I. **Modelos de competência profissional (mimeo)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

UNIDADE DE ATENDIMENTO INTEGRADO - UAI. Ministério do Trabalho e Emprego. **Intermediação de Mão de Obra**. Belo Horizonte: MTE/MG, 2017.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Porto Alegre: Atlas, 2001.

_____. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Caracterização do perfil discente e impactos na educação do ensino superior frente ao período de pandemia do COVID-19: o caso do curso superior de tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre

Caracterización del perfil estudiantil e impactos en la educación superior ante el período pandémico del COVID-19: el caso de la educación superior de tecnología hotelera de la Facultad Senac Porto Alegre

Gabriela Tavolara** *Sara Massotti Bonin** *** **Luis Gustavo Patrucco**

Informações do artigo

Recebido em: 20/08/2020

Aprovado em: 23/11/2020

Palavras-chave:

Educação superior. COVID-19. Curso superior de tecnologia em hotelaria. Perfil discente. Tecnologias de aprendizagem.

Palabras clave:

Educación superior. COVID-19. Título universitario en tecnología hotelera. Perfil de estudiante. Tecnologías de aprendizaje.

Autores:

*Turismóloga (PUCRS); Mestre em Turismo (UCS); coordenadora e professora assistente do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre.
gtvolara@senacrs.com.br

**Turismóloga (UFPEL); Mestre em Turismo (UCS); professora assistente do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre.
smbonin@senacrs.com.br

***Arquiteto (UBA); Mestre em Turismo (UCS); professor assistente do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre.
lgpatrucco@senacrs.com.br

Como citar este artigo:

TAVOLARA, Gabriela; BONIN, Sara Massotti; PATRUCCO, Luis Gustavo. Caracterização do perfil discente e impactos na educação do ensino superior frente ao período de pandemia do COVID-19: o caso do curso superior de tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

O surgimento do vírus COVID-19 tornou-se muito rapidamente uma pandemia e a educação também sofreu incontáveis impactos como, por exemplo, a suspensão das aulas. Muitas instituições de ensino superior optaram pela substituição das aulas presenciais pelas virtuais, exigindo adaptações tanto de docentes, como de discentes. O objetivo desse estudo é caracterizar o atual perfil discente do curso superior de tecnologia em hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre e os impactos advindos desse cenário de pandemia e distanciamento social. A pesquisa foi realizada em junho de 2020 por meio de um formulário on-line enviado por e-mail para os acadêmicos do referido curso. Os principais resultados apontam que 20% dos estudantes respondentes foram desligados do trabalho devido à crise provocada pela pandemia. Para a maioria dos alunos as atividades remotas são acessadas e acompanhadas no ambiente residencial por meio de notebooks. As dificuldades para enfrentar as aulas remotas mais apontadas consistem em conexão de internet lenta, dificuldade de concentração no ambiente de estudos e o acúmulo de atividades remotas por semana. Também foram salientados como pontos favoráveis das aulas presenciais comparadas às remotas, a interação com o docente, o contato humano com colegas e a possibilidade de tirar dúvidas pontuais.

Resumen

La aparición del virus COVID-19 se ha convertido muy rápidamente en una pandemia y la educación también ha sufrido innumerables impactos, como la suspensión de clases. Muchas instituciones de educación superior han optado por sustituir las clases presenciales por virtuales, lo que requiere adaptaciones tanto por parte de profesores como de estudiantes. El objetivo del presente estudio es caracterizar el perfil actual de los estudiantes de la carrera universitaria de tecnología en hostelería de la Facultad Senac Porto Alegre y los impactos derivados de este escenario de pandemia y distanciamiento social. La encuesta se realizó en junio de 2020 mediante un formulario on-line enviado por correo electrónico a los alumnos de ese curso. Los principales resultados indican que el 20% de los estudiantes encuestados fueron cesanteados de su trabajo debido a la crisis provocada por la pandemia. Para la mayoría de los estudiantes, las actividades remotas se acceden y controlan en el entorno residencial a través de computadoras portátiles. Las dificultades para enfrentar las clases remotas que más se mencionan consisten en la lentitud de la conexión a Internet, la dificultad para concentrarse en el entorno de estudio y la acumulación de actividades remotas por semana. También fueron apuntados como puntos favorables en las clases presenciales la interacción con el profesor, el contacto humano con los compañeros y la posibilidad de responder preguntas específicas.

1 INTRODUÇÃO

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) é uma reconhecida instituição com mais de 70 anos de atuação no Rio Grande do Sul, cuja missão é “educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo”. A instituição faz parte da Federação do Comércio de Bens e Serviços do Rio Grande do Sul (Fecomércio-RS) e oferta educação em todos os níveis de ensino. Com relação ao ensino superior, atualmente são duas faculdades, a saber: Faculdade Senac Porto Alegre e Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas (SENAC/RS, [20--]a).

O curso superior de tecnologia em Hotelaria foi autorizado pela Portaria nº 1.961, de 6 de julho de 2004. Em 2019 a Faculdade Senac Porto Alegre conquistou a nota 4 no Índice Geral de Cursos (IGC) e também a nota máxima no Conceito Institucional (CI) pelo Ministério da Educação. Ainda nesse referido ano, o curso superior de tecnologia em Hotelaria também recebeu a nota máxima na avaliação do Ministério da Educação (SENAC/RS, [20--]a).

Sabe-se que desde o final de 2019 até os dias atuais, o mundo enfrenta uma pandemia em virtude do vírus COVID-19, também chamado de Coronavírus. A transmissão do vírus ocorre de uma pessoa contaminada para outra por contato próximo. Diante disso, o distanciamento social e medidas de higiene são recomendações dos órgãos oficiais da área da saúde para evitar o contágio.

Essa pandemia gerou incontáveis transtornos e impactos em diversos âmbitos da sociedade, tanto na área da saúde, quanto na economia e também na educação. No Brasil, em todos os níveis de ensino houve implicações que interromperam temporariamente o processo de aprendizagem ou então exigiram adequações frente à situação causada pelo vírus COVID-19.

Assim, em todas as esferas novos decretos foram promulgados para evitar o contato entre pessoas e, desse modo, conter o contágio do COVID-19. A nível federal, um exemplo foi a Portaria nº 544 (BRASIL, 2020a) que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia. No Rio Grande do Sul, o primeiro decreto que autorizou a suspensão das aulas de todas as instituições de ensino do Estado foi em 12 março de 2020, seguido de prorrogações da referente medida.

Com isso, ainda no início do primeiro semestre letivo de 2020, as aulas na Faculdade Senac Porto Alegre passaram do modo presencial para o modo virtual, de maneira síncrona, por meio do ambiente virtual de aprendizagem Blackboard. Diante desse dinâmico período vivenciado, caracterizado por muitas mudanças e adequações, o objetivo desse estudo é caracterizar o atual perfil discente do curso superior de tecnologia em hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre e os impactos advindos desse cenário de pandemia e isolamento social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM HOTELARIA

O ensino superior brasileiro apresenta-se em três modalidades: licenciatura, bacharelado e tecnólogo. O ensino superior tecnológico, segundo Parecer CNE/CES 436 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), é voltado para a formação especializada direcionada ao mercado de trabalho com objetivos de especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.

Em se tratando de cursos tecnólogos, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016) do Ministério da Educação, no eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer tem-se os cursos de Eventos, Gastronomia, Gestão de Turismo, Gestão Desportiva e de Lazer e Hotelaria.

Os cursos superiores de tecnologia possuem carga mínima de 1600 horas, conforme Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia (BRASIL, 2016) e representam a opção de educação superior de muitos estudantes devido ao breve ingresso ao mercado de trabalho e por garantirem o mesmo direito ao aluno de realizar educação continuada em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, bem como de participar de concursos públicos como os cursos de bacharelados e licenciaturas.

Ainda segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016, p. 150), o eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer

“Compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais.

Quanto aos conhecimentos que devem ser contemplados na organização curricular dos cursos deste eixo destacam-se:

“Leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; historicidade e cultura; línguas estrangeiras; ciência, tecnologia e inovação; tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; ética profissional. (BRASIL, 2016, p.150)

O curso superior de tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre tem como objetivo geral oferecer aos alunos formação profissional tecnológica em hotelaria, a qual habilite os egressos para atuarem de forma crítica e inovadora frente aos novos desafios do trabalho na área, por meio do desenvolvimento

de competências, articulando teoria e prática em situações de aprendizagem, que promovam o senso crítico, a postura ética, o respeito às diferenças, a consciência cidadã e a responsabilidade para com a vida. De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso possui uma carga horária total de 1680 horas, com duração de cinco semestres, ofertado na modalidade presencial disponibilizando, semestralmente, 80 vagas, sendo 40 vagas no turno noite e 40 vagas no turno manhã (FACULDADE SENAC PORTO ALEGRE, 2018).

O modelo de ensino-aprendizagem da Faculdade Senac Porto Alegre está fundamentado na educação para competências, as quais são entendidas como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação saberes para agir em situações concretas de trabalho. Dentre as opções metodológicas adotadas no curso superior de tecnologia em Hotelaria estão: aulas expositivo-dialogadas com o apoio de recursos audiovisuais; estudo e resolução de problemas por meio de cases; incentivo à pesquisa bibliográfica; incentivo à participação em projetos de extensão, cujos temas estejam articulados com o curso e sejam relevantes para comunidade acadêmica e local; participação em seminários, palestras e encontros sobre temas relacionados à área Hoteleira e de Gestão; acompanhamento e avaliação contínua do percurso de aprendizagem do aluno; visitas técnicas às empresas da área; desenvolvimento de projetos com utilização prática (FACULDADE SENAC PORTO ALEGRE, 2018).

Para tratar das habilidades ideais dos profissionais de hospitalidade é necessário diferenciais entre habilidades técnicas (*hard skills*) e habilidades comportamentais (*soft skills*). Ao tratar dessas últimas, Wilks e Hemsforth (2011) realizaram uma pesquisa com 50 gerentes de hotel de Portugal que, a partir de uma lista de 55 competências colocadas aleatoriamente, permitiu separar as habilidades comportamentais em duas categorias.

As primeiras dez foram classificadas como críticas (competências flexíveis) vinculadas ao relacionamento com o cliente: trabalho em equipe; liderança; capacidade de resolução de problemas; sensibilidade às necessidades do cliente; comportamento profissional; motivar os outros; empatia; agir com calma; criatividade; tratamento de reclamações de clientes (WILKS; HEMSWORTH, 2011).

O restante das escolhidas foram para as denominadas competências relacionadas a traços de personalidade, ou competências interpessoais, excetuando o domínio de línguas estrangeiras, quais sejam: comunicar; adaptabilidade; autocontrole; dominar idiomas estrangeiros; ética e responsabilidade social; capacidade de negociar; habilidades de comércio eletrônico; serviço de limpeza; gestão da qualidade; capacidade de analisar um projeto de investimento; ferramentas de gerenciamento; conhecimento de desenvolvimento imobiliário; conhecimento de turismo; práticas de proteção ambiental; habilidades culinárias;

gerenciamento de sistemas de TI; capacidade de conduzir um estudo de mercado (WILKS; HEMSWORTH, 2011).

O processo avaliativo dos estudantes do curso superior de tecnologia em Hotelaria, segundo o Projeto Pedagógico (FACULDADE SENAC PORTO ALEGRE, 2018), está pautado nos critérios de desempenho exigidos do profissional pelo mundo do trabalho e pela sociedade. Dessa forma, a avaliação é vista como um processo global, investigativo, cumulativo, permanente e processual, no sentido de propor posições e contraposições construídas na prática diária da sala de aula (FACULDADE SENAC PORTO ALEGRE, 2018).

Em se tratando de ensino superior no Brasil, sabe-se que pode ser ministrado nas modalidades presencial ou a distância. Quando a relação entre o professor e o aluno não é presencial e utiliza diferentes meios de comunicação como material impresso, televisão, internet, vídeos, etc. no processo de ensino, o curso é considerado como modalidade a distância (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). Mesmo sendo cursos presenciais, a oferta de recursos tecnológicos como apoio às práticas pedagógicas docentes em sala de aula e fora dela, são disponibilizados pelas instituições de ensino superior formais em ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com o Decreto nº 2.494 (BRASIL, 1998), que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação a distância

“[...] é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998)

Dessa maneira, respeitando o limite de carga horária a distância de um curso, de 20% em relação à carga horária total do mesmo, conforme aporte legal da Portaria nº 4.059 (BRASIL, 2004), na matriz curricular do curso superior de tecnologia em Hotelaria tem-se a oferta de quatro unidades curriculares na modalidade a distância.

Em se tratando de tecnologias de aprendizagem, a Faculdade Senac Porto Alegre utiliza como ambiente virtual de aprendizagem, o Blackboard, uma plataforma on-line que possui diversos recursos e ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem tanto para disciplinas presenciais, quanto para aquelas a distância. Sendo assim, tanto docentes quanto estudantes do curso superior de tecnologia em Hotelaria utilizam a referida plataforma ao longo da formação acadêmica.

A utilização de um ambiente virtual em um curso superior de nível tecnológico é um exemplo de uma tendência que possivelmente se ampliará com o passar dos anos, bem como com

a evolução das tecnologias de aprendizagem. Com isso, têm-se constantes desafios relacionados formas de conciliar as inovações às questões inerentes do processo educativo no ensino superior.

2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM

Para Brandão (2007, p.26), “o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados”. Para tanto, no ensino superior, a cada semestre, são necessários alinhamentos no planejamento das práticas pedagógicas por parte dos docentes, coordenadores e direção quanto às novas exigências do mercado e do Ministério da Educação, que estão refletidas nos planos de ensino.

Moran, Masetto e Behrens (2006) salienta que a sociedade aprende de forma contínua e por meio de novas maneiras e caminhos, estando este aprendizado integrado pelo presencial e o digital. Para tanto, ao enfrentar o desafio da prática docente na atualidade, as tecnologias precisam ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem, como instrumento de construção de conhecimento já que para os autores:

“Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

Privilegiar a interatividade, a discussão e a construção do conhecimento, proporcionando maior autonomia ao aluno em uma relação de aprendizagem significativa, utilizando o que o aluno já sabe como base aos ensinamentos são desafios educacionais também no contexto da graduação tecnológica.

As habilidades digitais consideram a geração dos indivíduos ou apenas a sua relação com a tecnologia. Segundo conceitos defendidos por Prensky (2001), pode-se considerar que os professores que atuam na educação superior são oriundos de uma geração analógica (*baby boomers* e a geração X) e portanto, são “imigrantes virtuais”, enquanto os alunos, em sua grande maioria, fazem parte das gerações Y e Z, por já possuem habilidades digitais natas, são considerados “nativos digitais”. Entretanto, essas habilidades não estão relacionadas apenas com a geração a qual o sujeito faz parte, e sim, baseadas na prática e relação com a tecnologia, pois mesmo um imigrante digital pode adquirir habilidades excelentes quanto ao uso de recursos tecnológicos.

O docente pode fazer uso da tecnologia em sua atividade

profissional utilizando jogos empresariais digitais, aplicativos para coleta de dados em sala de aula, produção de material sonoro ou vídeo escolhendo formas de proporcionar uma experimentação próxima da realidade profissional alinhando o conteúdo ao recurso utilizado na disciplina de sua responsabilidade ou do projeto pedagógico que faça parte, de acordo com o seu nível de apropriação destes recursos.

Alguns recursos tecnológicos possíveis de serem utilizados estão disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados pelas instituições de ensino (como wiki, fórum, midiateca, biblioteca, vídeos, fotos, entre outros), ou estão disponíveis no ciberespaço de forma gratuita, como é o caso de ferramentas para construção de textos, planilhas e apresentações podendo ser criadas e editadas de forma colaborativa na construção de estudos de caso, por exemplo, envolvendo a decisão do grupo sobre ações corretivas.

Tanto no modo presencial, quanto no modo virtual, o docente pode fazer uso de vários recursos como rádio, TV, vídeo, *softwares* educacionais, páginas na internet, blogs, redes sociais, livros digitais, games educativos, laboratório de informática, jogos, aplicativos de cooperação na criação de textos, modelos mentais, podcasts, bem como, da realidade aumentada e ampliada, capazes de tornar a experiência da sala de aula mais atraente, dinâmica e reflexiva quanto à temas de interesse dos alunos. Portanto, os docentes precisam pensar as tecnologias digitais não como “[...] meras ferramentas auxiliares e, mais do que tudo, elas precisavam se transformar [em] Tecnologias que participam da produção de novas formas de pensar e produzir.” (PRETTO, 2013, p. 22).

Considerando o ambiente em que será realizada a aula, o docente deve conhecer as funcionalidades, possibilidades e limitações de cada recurso a ser proposto no processo educativo, para assim, definir a finalidade de seu emprego e, com isso, proporcionar experiências significativas de aprendizagem o que implica em uma nova metodologia de ensino. Almeida (2009, p. 19) evidencia a necessidade de uma nova forma de ensinar quando afirma que

“[...] assiste-se à incorporação de propriedades de distintas tecnologias em um único artefato tecnológico, no qual convergem diferentes formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais, as quais proporcionam novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar, viabilizando o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo e à reconstrução de significados.

Já os pressupostos defendidos por Neri (2012), para a utilização das tecnologias de informação e comunicação na atualidade são: a conectividade, a convergência, o conteúdo e a capacidade. Baseadas no acesso múltiplo por internet ou telefonia, na utilização de um único dispositivo de acesso permitindo interações individuais ou coletivas e na capacidade humana de potencializar suas escolhas.

Neste contexto, tem-se a computação ubíqua (WEISER, 1991 apud BARBOSA et al., 2008), na qual o usuário mantém o acesso tanto à rede quanto ao seu ambiente computacional, independente da sua localização física ou do dispositivo de acesso. Sendo a educação ubíqua considerada como “[...] um processo que pode ocorrer em qualquer tempo e lugar, de forma adaptada, contínua e integrada ao cotidiano do aluno.” (OGATA, 2003 apud BARBOSA et al., 2008, p. 2).

A hiper mobilidade é evidenciada por Santaella (2007), quando define que a mobilidade física foi acrescida pela conectividade ao ciberespaço por meio de aparatos móveis que fazem com que a comunicação seja ubíqua e pervasiva, permitindo que as informações de diferentes tipos possam ser acessadas de múltiplos pontos a qualquer hora e em qualquer lugar, tornando possível a “aprendizagem ubíqua”. Para Santaella (2013) o maior desafio da ubiquidade para a educação, consiste na criação de estratégias de integração entre os tipos de usuários de acordo com suas habilidades e preferências de acesso ao ciberespaço.

Esse novo contexto tecnológico em que a sociedade moderna está inserida, dá a tecnologia a capacidade de afetar e definir a forma como são organizadas as atividades cotidianas realizadas pelos seres humanos e suas relações com o mundo e, dentre estas relações, a forma como ocorrem os processos de aprendizagem precisam ser revistas pelos profissionais da educação, atualizando suas práticas pedagógicas.

Esta necessidade é considerada por Almeida (2009, p.334) ao definir que, “Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador [...]”.

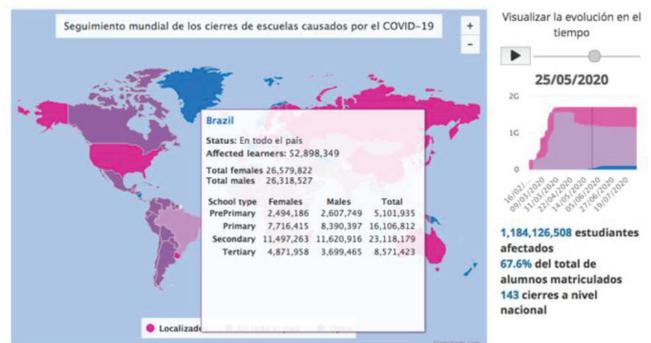
O protagonismo discente precisa ser estimulado nas práticas pedagógicas das instituições de ensino superior para desenvolver competências relacionadas ao perfil de aluno egresso dos cursos tecnológicos. Dessa maneira, o uso da tecnologia pode aproximar docentes e alunos na graduação presencial proporcionando interações diferenciadas em sala de aula, apoiadas pelo ambiente virtual de aprendizagem, relacionadas aos desafios da área, tornando-as mais atraentes.

2.3 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

O surgimento na China da COVID-19 em dezembro de 2019 e sua posterior expansão pelo mundo representa, pela sua gravidade, um desafio mundial sem precedentes recentes, sendo em janeiro de 2020 emitido alerta sanitário pela Organização Mundial da Saúde - OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2020).

Todas as atividades da sociedade foram afetadas pela emergência sanitária e o setor educativo resultou severamente alterado, pois mesmo que em algumas regiões tenham ocorrido interrupções por causas naturais ou sociais, não houve nenhum outro momento da história onde foram suspensas as atividades educativas de quase 1,2 bilhões de estudantes de diversos níveis no mundo, conforme observa-se na **Figura 1** (UNESCO, 2020).

Figura 1: Fechamento de escolas no mundo até 25/05/2020



Fonte: UNESCO (2020)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020a), em seu documento “A Crise do Covid-19 e o currículo” expressa:

“A pandemia da COVID-19 mudou a vida de uma grande quantidade de estudantes, professores e pais e/ou responsáveis em todo o mundo, com milhões agora ensinando e aprendendo de casa. Embora esta seja, antes de tudo, uma crise de saúde, ela provavelmente terá efeitos significativos de longo prazo na educação, incluindo no currículo e na aprendizagem. A situação, porém, pode se tornar uma oportunidade para se repensar o currículo, os processos de avaliação de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento de competências dos estudantes, visando a fortalecer suas habilidades de aprendizagem e a manter sua motivação.

A este respeito o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (2020) também alerta acerca de outro problema que esta emergência representa:

“Também na educação, a crise desencadeou um problema incomum. Nas grandes cidades da região, uma grande porcentagem de estudantes frequenta escolas particulares - até 50% em Lima, por exemplo. Com o fechamento das escolas e o declínio dramático da renda familiar e sua capacidade de pagamento, muitas escolas particulares estão se aproximando da falência. Sua falência terá repercussões dramáticas na educação, pois as escolas do setor público não terão capacidade para absorver esses alunos quando reabrirem. (Tradução nossa)

Nas diversas fontes de informação e consulta, um dos assuntos que aparece em forma recorrente é a “Tecnologia, Educação e Conectividade”. É um fato que o desafio explícito na época atual

está focado nas tecnologias como ferramentas essenciais para poder enfrentar e diminuir os efeitos do fechamento físico das instituições de ensino superior, a crise econômica e o confinamento de milhões de famílias e, sobretudo, de estudantes de todos os níveis.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada pela coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria em nome do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no período de 08 a 12 de junho de 2020, para atualizar o perfil dos discentes do curso frente aos desafios da educação superior, na atual conjuntura provocada pela pandemia do COVID-19 com o intuito de contribuir para o aprimoramento de seu desempenho durante o curso e de sua gradual inserção profissional no mercado.

Contou com 38% de participação efetiva dos alunos ativos do Curso de hotelaria, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados um formulário on-line, encaminhado aos alunos via e-mail, apresentando o *link* de resposta, o objetivo da pesquisa e o prazo de resposta. Tal formulário contou com dois eixos de questionamentos, sendo o primeiro sobre a vida profissional do aluno, com sete perguntas fechadas de múltipla escolha, com a finalidade de descrever impactos da pandemia na atividade profissional, forma de execução da atividade, tipo de atividade, remuneração e forma de pagamento de seus estudos.

O segundo eixo destinou-se a características da vida acadêmica do aluno, contou com doze perguntas mistas pretendendo verificar os impactos da pandemia frente às rotinas de estudo, necessidades de ajuste de seu curso e organização do tempo necessário para as atividades acadêmicas, a fim de verificar desafios que possam ser atendidos pelos docentes do curso no próximo semestre letivo (2020/2).

4 RESULTADOS

Segue apresentação de dados coletados pela pesquisa por eixo, começando pelo eixo 1, referente à vida profissional dos discentes.

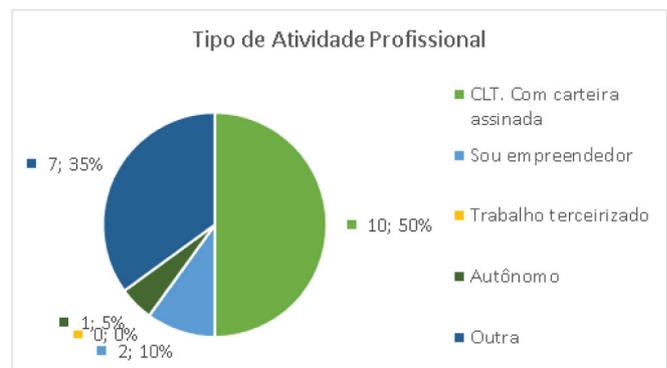
Inicialmente houve a necessidade de investigar a quantidade de alunos do curso superior de tecnologia (CST) em Hotelaria que estavam trabalhando e quantos perderam sua atividade profissional devido ao impacto da pandemia na hotelaria com o fechamento dos hotéis a partir de março de 2020. Conforme dados coletados, 60% dos alunos estão sem trabalho sendo que 40% já não estavam trabalhando e 20% foram desligados devido à crise provocada pela pandemia e as necessidades de fechamento dos hotéis. Os demais 40% ainda estão trabalhando.

Cabe ressaltar que conforme Decreto Municipal 20.534 (PORTO ALEGRE, 2020), com a proibição de funcionamento de todos os estabelecimentos comerciais e de serviços e posterior Medida Provisória 948 (BRASIL, 2020b), com o cancelamento das atividades de serviços, de reservas e de eventos no setor de turismo e cultura, novos arranjos de trabalho se estabeleceram no setor de hospitalidade. A Medida Provisória 936 (BRASIL, 2020c), com a finalidade de preservar empregos em diferentes setores da economia incluindo o turismo, transportes, restaurantes, bares e hotéis, propôs uma flexibilização de salários e jornadas de trabalho por três meses em 25%, 50% ou 75% e em contrapartida o trabalhador recebe parcela de seguro desemprego paga pelo Governo Federal.

O teletrabalho tornou-se a opção mais utilizada para as organizações que ainda são capazes de prestar serviços, mas o afastamento por férias ou suspensão de contrato de trabalho foram as possibilidades adotadas por organizações que não conseguiram manter sua operação. Já como medida para apoio ao microempreendedor individual (MEI), trabalhador autônomo e informais, o Governo Federal proporcionou auxílio emergencial de R\$600,00 por mês pagos por meio da Caixa Econômica Federal a partir de 07 de abril de 2020, mediante cadastramento.

Com a finalidade de identificar a proporção de empreendedores ou trabalhadores formais, o **Gráfico 1**, apresenta dados que identificam que o aluno do curso em sua maioria (50%) mantém relação formal de trabalho CLT, e que 10% são empreendedores e 5% autônomo. Os demais na opção outros (35%), reforçam que não estão trabalhando, que são estudantes, fazem estágio, ocupam cargos de confiança em setores públicos (35% em outros).

Gráfico 1: Tipo de Atividade Profissional

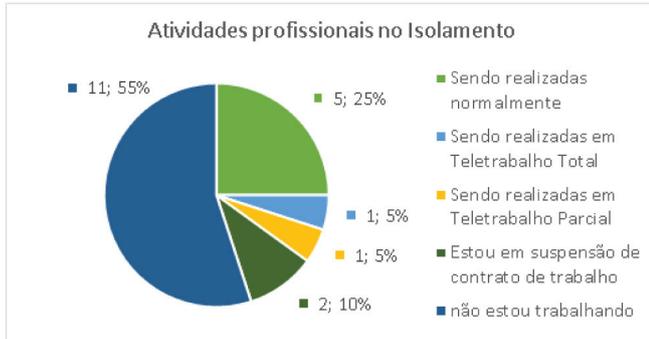


Fonte: Pesquisa (2020)

Quanto à forma como as atividades de trabalho estão sendo realizadas no período de isolamento social, o **Gráfico 2** evidencia que 55% não estão trabalhando e que os que estão realizando suas atividades profissionais, 25% estão realizando normalmente, 5%

em teletrabalho total, 5% em teletrabalho parcial, 10% estão em suspensão de contrato de trabalho.

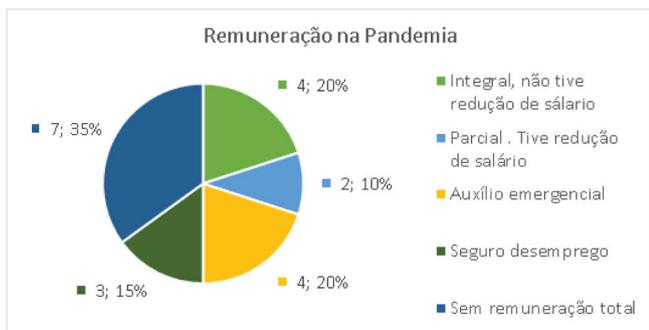
Gráfico 2: Atividades Profissionais no isolamento



Fonte: Pesquisa (2020)

Como houve um atraso no pagamento dos benefícios concedidos pelo governo federal aos trabalhadores, segundo Andretta (2020), questionou-se aos alunos sobre o impacto da pandemia em sua remuneração, e pelo **Gráfico 3**, pode-se perceber que 35% dos alunos estão sem remuneração total, por estarem sem trabalho, 15% dos alunos com contratos de trabalho suspensos estão recebendo o benefício do seguro desemprego, proporcionado pelo Governo Federal, 20% dos alunos empreendedores estão recebendo o auxílio emergencial, 10% estão recebendo sua remuneração parcial, pois tiveram redução de salários e 20% dos alunos estão sem alteração em sua remuneração.

Gráfico 3: Remuneração na Pandemia



Fonte: Pesquisa (2020)

A partir da constatação de que os alunos estão recebendo seus rendimentos, mesmo que reduzidos, percebeu-se a necessidade de investigar se o aluno possui ajuda da família no custeio de seus estudos, a fim de encaminhar alunos para possibilidades de negociação de parcelas, políticas adotadas por várias organizações

prestadoras de serviços educacionais.

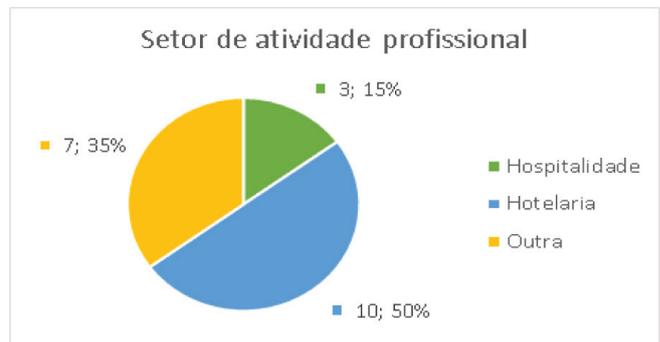
Mesmo com orientação do **Procon RS (2020)** para a continuidade do pagamento das mensalidades para as escolas gaúchas particulares, havendo a continuidade do processo de prestação dos serviços educacionais por plataformas virtuais, em busca de uma harmonia e entendendo a realidade dos alunos e procurando evitar a evasão massiva de alunos, as instituições de ensino divulgaram planos de negociação de até três meses de mensalidades.

Conforme dados da pesquisa, os alunos que precisam da ajuda financeira da família para estudar são 20%, pois que não trabalham e possuem na família a fonte pagadora de seus estudos, 45% dos alunos possuem ajuda parcial da família no custeio de sua faculdade e apenas 35% são responsáveis pelo pagamento de sua graduação.

Quando existe a necessidade do custeio dos estudos unicamente por parte dos alunos, as instituições de ensino disponibilizam bolsas de auxílio à educação, mas apenas 30% dos alunos do curso utilizam o recurso das bolsas auxílio para custear seus estudos.

Muitas das possibilidades de custeio provêm de bolsas proporcionadas pelas organizações em que os alunos desempenham suas atividades profissionais, por esta razão, questionou-se a área de atuação profissional. Nota-se no **Gráfico 4** que 65% dos alunos do curso exercem suas atividades na área, sendo que 15% atuam em empresas do setor da hospitalidade e 50% na hotelaria.

Gráfico 4: Setor da atividade profissional



Fonte: Pesquisa (2020)

Com relação ao eixo 2, referente a vida acadêmica dos estudantes do curso, obteve-se os resultados a seguir.

O Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria é ofertado nos turnos matutino e vespertino e a maioria dos alunos (55%) realiza seus estudos no turno da manhã. Além de identificar o número de alunos por turno, a quantidade de disciplinas sendo cursadas por

aluno é relevante para entender o contexto de estudos do aluno, seu envolvimento e impacto do isolamento nas rotinas diárias, ressaltando-se não haver número mínimo de disciplinas para matrícula do aluno.

No primeiro semestre de 2020 a maioria (85%) dos alunos cursaram mais de três disciplinas por semana, sendo que 45% realizaram cinco disciplinas, totalizando 20 créditos, 20% quatro disciplinas, totalizando 16 créditos, 20% três disciplinas totalizando 12 créditos, e que 15% realizaram apenas 1 ou 2 disciplinas, representando 8 e 4 créditos sucessivamente.

Relevante ter conhecimento da carga horária dos alunos para entender o impacto do isolamento social frente às necessidades de ajustes e demandas decorrentes da nova modalidade de ensino a partir do mês de março aos alunos.

Segundo Tokarnia (2020), as orientações da Portaria 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, autorizam “a substituição de aulas presenciais em universidades por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. A intenção é não prejudicar cursos em andamento em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).”

Pensando em esclarecer as diferenças entre aulas remotas online e a modalidade de ensino a distância a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) afirma que

“Embora as atividades presenciais estejam sendo substituídas provisoriamente por aulas remotas, o formato usado é diferente da modalidade EAD (Educação a Distância) tradicional, em que o conteúdo é, na maioria das vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com apoio de tutores. Devido a esta situação excepcional, as instituições passaram a oferecer turmas específicas com atividades remotas, com o objetivo de atender ao programa das disciplinas previstas para o curso presencial, tal qual o aluno contratou. (ABMES,2020)

Com a crise econômica como principal impacto da pandemia, houve a necessidade de verificar junto aos alunos o número de cancelamentos efetuados. De forma bastante positiva, 95% dos alunos do curso responderam aos apelos e esclarecimentos institucionais e não realizaram cancelamentos de disciplinas, e apenas 5% dos alunos realizou adequação de carga horária de estudos de 1 disciplina.

Com a finalidade e planejar a oferta do CST Hotelaria, levantou-se previsão de rematrícula para 2020.2 considerando aulas de forma presencial. A presencialidade foi inserida como condicionante, pois foi uma determinante na escolha do curso em questão e viabilizar um melhor cenário para planejar atividades acadêmicas. Considerando as respostas obtidas, 25% dos alunos pretendem continuar cursando a carga total média do curso por semestre (20 créditos), 20% pretendem cursar 16 créditos, 20% pretendem realizar 12 créditos, 5% dos alunos deseja realizar oito

créditos e 5%, pretende realizar quatro créditos. Já 25% dos alunos apontaram a alternativa ‘Outros’, sendo apresentados argumentos como, conclusão de curso (2), a dependência de trabalho para custear o curso (1), trancamento por saúde (1) e dúvida quanto ao número (1).

Nota-se, portanto, que as atividades remotas de ensino, apesar de gerar necessidades de adaptações por parte dos alunos e dos docentes, não impactaram negativamente a intenção de rematrícula dos alunos pesquisados, embora a proximidade com os docentes e a afetividade precisem ser fortemente evidenciadas e desenvolvidas em práticas diferenciadas pelos docentes do curso, considerando o ambiente e as emoções envolvidas no novo cenário educacional.

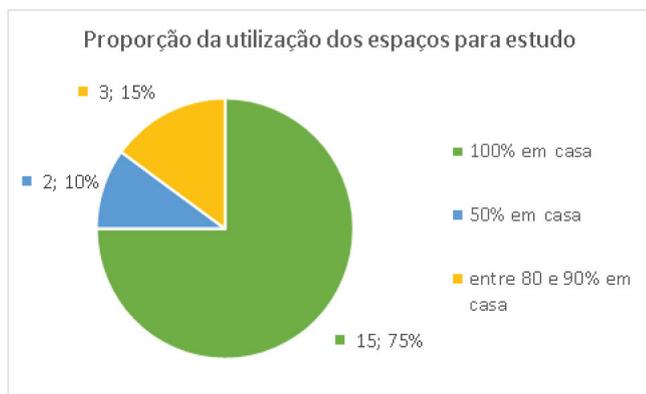
Sobre as contribuições que as atividades acadêmicas organizadas e planejadas consistentemente em uma rotina de isolamento social podem gerar, destaca-se:

“[...] a contribuição que tais atividades podem ter para tornar o ambiente domiciliar mais seguro e estável, resgatando assim algum senso de normalidade e esperança às crianças, jovens e seus familiares, em especial aqueles em situações de maior vulnerabilidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 12)

Por esta razão identificar o local onde os alunos acessam suas atividades remotas de ensino se torna relevante para entender o contexto onde as atividades educacionais estão sendo desenvolvidas e, assim, perceber possíveis dificuldades técnicas ou emocionais no ambiente. Pode-se verificar que para 95% dos alunos as atividades remotas são acessadas e acompanhadas no ambiente residencial e 5% dos alunos acessam as aulas remotas tanto em casa como no trabalho.

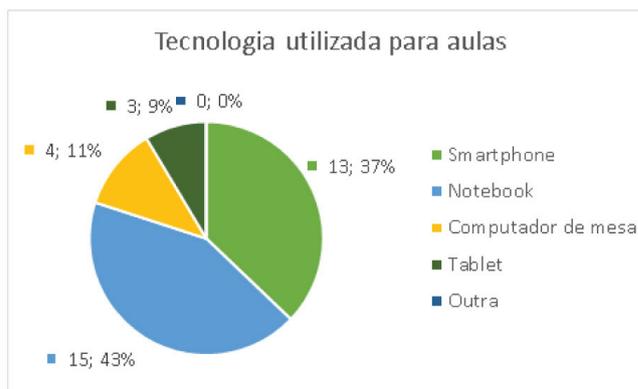
Considera-se que o ambiente residencial possa ser mais calmo e seguro que o ambiente profissional, devendo-se observar que algumas atividades profissionais estão sendo realizadas no ambiente doméstico (*home office*), o que não garante ao aluno total foco às atividades educacionais como em uma ambiente físico destinado exclusivamente ao processo de aprendizagem, sendo necessário uma melhor gestão por parte do aluno de sua atenção e tempo. Para entender como os alunos pesquisados se dedicam às aulas remotas, levantou-se a proporção de tempo destinada aos estudos em cada ambiente. Conforme **Gráfico 5**, a proporção para 75% dos alunos dedicada de seu tempo para estudos em casa é de 100% do seu tempo, sendo que para 15%, a dedicação de seu tempo para estudos em casa 80% a 90%, e para 10%, está em 50% de seus estudos em casa.

Gráfico 5: Proporção da utilização de espaços para estudo



Fonte: Pesquisa (2020)

Gráfico 6: Tecnologias utilizadas para aulas



Fonte: Pesquisa (2020)

Moran (2003) afirma que

Com a educação on-line, com o avanço da velocidade de conexão pela Internet, pela TV digital e pelo celular de terceira geração, teremos tanto a massificação semelhante à de boa parte dos cursos superiores presenciais como novas formas interessantes de aprender continuamente, presencial e virtualmente; teremos materiais prontos focados no professor e outros em contínua construção, com intensa participação dos alunos. (MORAN, 2003)

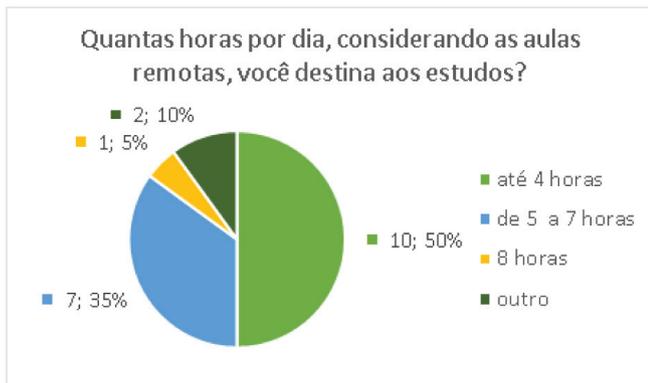
As condições tecnológicas podem impactar a experiência no processo de aprendizagem, tornando-a satisfatória ou não. Podem ser causadas pelo uso recursos defasados, ou pela incapacidade de gerir os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, como também, por questões relacionadas à qualidade do acesso à internet no ambiente de estudo. A usabilidade do recurso e o conforto de leitura e acesso, também podem ser apontados como elementos a serem considerados em uma experiência on-line.

Para identificar quais recursos são utilizados como base de acesso às aulas remotas, o **Gráfico 6** apresenta que o acesso às atividades acadêmicas dos alunos é realizado por 43% dos alunos por meio de *notebooks*, 37% por *smartphones*, 11% por computadores de mesa e 9% por *tablets*. A plataforma de aprendizagem disponibiliza para os alunos em questão, recursos diferentes conforme tecnologia de acesso, sendo o maior número de recursos disponíveis via *notebooks* e computadores de mesa. Além disso, a visualização em telas menores para materiais de leitura, por exemplo, pode ser mais cansativa e difícil.

Sobre os novos desafios da educação on-line, que segundo Moran (2003) é utilizada em situações onde o presencial não dá conta, e foi a estratégia seguida pelas instituições de ensino para atender a necessidade de isolamento social devido à COVID-19, tem sido necessário pensar processos pedagógicos, em uma nova logística utilizando como base a interação tecnológica, capazes de compatibilizar “a preparação de materiais e atividades adequados, a integração de vários tipos de profissionais envolvidos (professores autores, professores orientadores, professores assistentes e tutores), a combinação de tempos homogêneos e flexíveis, da comunicação em tempo real e em momentos diferentes, as avaliações presenciais e a distância.”

Considerando que as aulas remotas, por sua característica síncrona, ocupam o horário destinado a aula e proporcionam a realização de atividades para evidenciar conhecimentos, podendo ser realizadas pelos alunos no momento da aula (on-line) ou em momento posterior (off-line), considerar as horas por dia destinadas aos estudos pode dar a dimensão da carga horária diária destinada ao protagonismo no processo de aprendizagem. O **Gráfico 7**, apresenta a organização diária do tempo destinado aos estudos sendo dedicadas para 50% dos alunos até quatro horas de estudos diários, considerando as horas de aulas síncronas, que são de três horas, 35% dos alunos dedicam de cinco a sete horas diárias aos estudos e 5% dedicam oito horas diárias. Alunos que indicaram a opção ‘Outros’, afirmam dedicar o tempo necessário às atividades destinadas a aula do dia, sempre logo após a aula remota.

Gráfico 7: Quantidade de horas por dia destinadas aos estudos

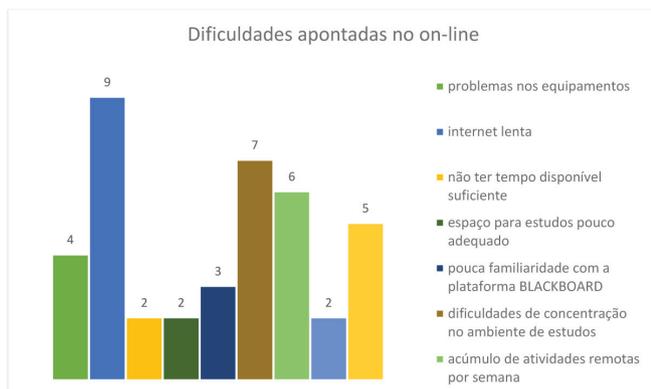


Fonte: Pesquisa (2020)

Para entender como estas horas são distribuídas na rotina semanal de estudos do aluno, questionou-se quais dias da semana ele dedicava aos estudos. Constatou-se que 90% dos alunos utilizam a semana e o final de semana para suas atividades acadêmicas, sendo que, para apenas 10%, o estudo se dá de segunda à sexta-feira, permitindo a realização de outras atividades de interesse do aluno aos finais de semana.

As dificuldades para enfrentar as aulas remotas mais apontadas pelos alunos do curso estudado, consistem em conexão de internet lenta, dificuldade de concentração no ambiente de estudos e o acúmulo de atividades remotas por semana. Problemas com equipamentos, familiaridade com o Ambiente virtual de aprendizagem, falta de tempo e espaço pouco adequado para estudos foram as dificuldades apontadas em menor número pelos alunos, conforme **Gráfico 8**:

Gráfico 8: Dificuldades apontadas no on-line



Fonte: Pesquisa (2020)

Para Moran (2003)

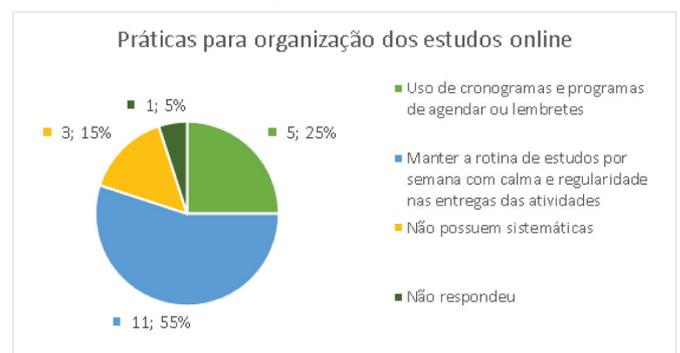
Com os processos convencionais de ensino e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, fica muito difícil a autonomia, a organização pessoal, indispensável para os processos de aprendizagem a distância. O aluno desorganizado vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. (MORAN, 2003)

Segundo dados levantados em nota técnica sobre educação na pandemia da Covid-19:

É essencial, também, considerar que o dispositivo mais utilizado para acesso à internet pelos brasileiros é o telefone celular, que já está presente em 93% dos domicílios (100% na classe A e 84% na classe DE). Computadores, por outro lado, estão em 42% dos domicílios (sendo 47% na classe C e 9% na DE). Isso indica um importante sinal aos sistemas educacionais, de modo que a escolha de soluções tecnológicas deve ser feita considerando conteúdos que se adaptem aos equipamentos disponíveis e, é claro, à baixa qualidade da conectividade em diversas regiões do Brasil. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Como práticas utilizadas pelos alunos para a organização de suas atividades acadêmicas foram salientados a importância de se manter a rotina de estudos por semana com calma e regularidade nas entregas das atividades (11), o apoio por meio do uso de cronogramas e programas de agenda ou lembretes (5), conforme **Gráfico 9**, embora seja importante reforçar os docentes a necessidade de ajudar o alunos sugerindo formas de organização para aqueles que não possuem sistemáticas (3) e que não respondeu (1).

Gráfico 9: Práticas para organização dos estudos on-line



Fonte: Pesquisa (2020)

Sugestões apontadas pelos alunos para a melhoria das atividades acadêmicas relacionadas ao curso durante o período remoto consistem na utilização de linguagem menos acadêmica e a flexibilização por falta de recursos tecnológicos em atividades avaliativas. Também foram salientados pontos relacionados à aula presencial do início do semestre, e, a interação com o professor, o contato humano com colegas e a possibilidade de tirar dúvidas pontuais foram considerados como favoráveis.

Para Moran (2003) “Com a educação on-line os papéis do professor se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.”

Conforme Vitto (2019) apesar da educação ocorrer em diversos ambientes e estar suscetível a diversos fatores, a interação entre o docente e seus alunos é intensa e central no processo educacional pois é impactada pela forma de liderança e decisões tomadas pelo docente no microambiente da sala de aula, gerando maior ou menor interesse, amabilidade e identificação do aluno. Hanushek (2011) citado por Vitto (2019, p. 19) reforça o papel do professor na trajetória acadêmica do aluno quando afirma que “[...] o fato de um aluno ter aula com um professor mais bem preparado gera benefícios não somente em termos de aprendizado, mas também ganhos futuros no mercado do trabalho.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresentou dados muito significativos com relação ao perfil discente diante do atual cenário de pandemia e das consequentes aulas remotas. Percebeu-se que a alteração das aulas presenciais para as aulas remotas teve inúmeros impactos desde quanto ao uso de tecnologias de aprendizagem, quanto à organização autônoma dos estudantes. É importante destacar os pontos positivos apontados pelos respondentes, visto que o acesso virtual também proporcionou incrementos ao processo de ensino na graduação.

Nesse sentido, considerando o período de aplicação da pesquisa e, em síntese, foi possível verificar que a maioria dos estudantes respondentes não estão trabalhando. Com relação àqueles que atuam profissionalmente, a maioria trabalha na área de formação acadêmica, ou seja, na hotelaria. Observou-se ainda que a maioria dos estudantes faz o curso superior de tecnologia em Hotelaria no turno matutino e cursam mais de três disciplinas. As atividades remotas são acessadas e acompanhadas no ambiente residencial, por meio de *notebooks* e os estudantes dedicam até quatro horas destinadas aos estudos.

Além disso, a UNESCO, fazendo uma projeção de futuro, define

“Essa crise provavelmente oferecerá uma oportunidade para as escolas estreitarem seus laços com as famílias, e para os professores se comunicarem e cooperarem melhor com os pais no interesse dos estudantes. Do mesmo modo, a crise significa que professores e pais e/ou responsáveis podem se envolver mais nas decisões sobre a adequação do currículo. Isso pode apoiar o desenvolvimento de um paradigma de aprendizagem centrado no estudante, participativo e inclusivo, que leve em conta seus interesses, bem como seus contextos e aspirações. (UNESCO, 2020)

Dessa forma, é possível perceber que com a pandemia causada pelo COVID-19 muitos hábitos e costumes foram

alterados e adequados a essa nova realidade vivenciada e, muito provavelmente, permanecerão por mais um período na vida das pessoas ao redor do mundo. Assim, existe também a possibilidade das aulas remotas tornarem-se parte do processo de aprendizagem cada vez mais nas instituições de ensino superior, valorizando-se as tecnologias de aprendizagem. Diante disso e também considerando que o presente artigo trata-se de um estudo inicial, sugere-se a continuidade de pesquisas e outros tipos de levantamento de dados e informações para que sejam ampliadas as possibilidades sobre essa relevante temática.

Referências

ABMES. Aulas remotas ou EaD?. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3705/aulas-remotas-ou-ead->. Acesso em: 3 ago. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 79, p. 17-44, jan. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2430/2168>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ANDRETTA, Filipe. Governo atrasa pagamento para empregados que tiveram salário reduzido. **UOL**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/04/bem-beneficio-emergencial-pagamento-atrasado-parcela-salario.htm>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Salir del túnel pandémico con crecimiento y equidad**: una estrategia para un nuevo compacto social en América Latina y el Caribe. Washington: BID, 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/salir-del-tunel-pandemico-con-crecimiento-y-equidad-una-estrategia-para-un-nuevo-compacto-social-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BARBOSA, Débora *et al.* Em direção a Educação Ubíqua: aprender sempre, em qualquer lugar, com qualquer dispositivo. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. **Medida provisória nº 936, de 1º de abril de 2020.** Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. **Medida provisória nº 948, de 8 de abril de 2020.** Dispõe sobre o cancelamento de serviços, de reservas e de eventos dos setores de turismo e cultura em razão do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19). 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-948-de-8-de-abril-de-2020-251768019>. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia.** 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus:** sobre a doença. 2020d. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 3 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB41/2002.** 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB412002.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. **Parecer CNE/CES436/2001.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

FACULDADE SENAC PORTO ALEGRE. **Projeto pedagógico do**

CST em Hotelaria. [S.l.: s.n.], 2018.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marco. **Educação on-line:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. **Informática na Educação: Teoria & Prática,** Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>. Acesso em: 8 jun. 2018.

_____.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NERI, Marcelo Coord. **Mapa da inclusão digital.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Timeline of WHO's response to COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>. Acesso em: 3 ago. 2020.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 20.534, de 31 de março de 2020.** Decreta o estado de calamidade pública e consolida as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), no Município de Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2053/20534/decreto-n-20534-2020-decreto-o-estado-de-calamidade-publica-e-consolida-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-porto-alegre>. Acesso em: 3 ago. 2020.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon,** NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013.

PROCON RS. **O Procon/RS orienta sobre o pagamento das mensalidades escolares no período da pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.procon.rs.gov.br/o-procon-rs-orienta-sobre-o-pagamento-das-mensalidades-escolares-no-periodo-da-pandemia>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp,** São Paulo, n. 9, abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/>

edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SENAC/RS **Faculdade Senac Porto Alegre.** [S.l.: s.n.], [20--]a. Disponível em: https://senacrs.com.br/unidades_conheca.asp?unidade=63. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Histórico.** [S.l.: s.n.], [20--]b. Disponível em: https://senacrs.com.br/institucional_historico.asp. Acesso em: 20 jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19:** nota técnica: Brasília, DF: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

TOKARNIA, Mariana. MEC autoriza aulas que utiliza tecnologia de informação. **Agência Brasil,** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-03/mec-autoriza-aulas-que-utilizem-tecnologias-de-informacao>. Acesso em: 3 jul. 2020.

UNESCO. **A crise da COVID-19 e o currículo:** manter resultados de qualidade no contexto da aprendizagem remota. 2020a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_por. Acesso em: 28 jul. 2020

_____. **Interrupción educativa y respuesta al Covid-19.** 2020b. Disponível em: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VITTO, Leonardo de. Amabilidade do professor como determinante da boa relação professor-aluno na primeira infância: caso de Petrolina. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2019.

WILKS, Daniela; HEMSWORTH, Kevin. Soft skills as key competencies in hospitality higher education: matching demand and supply. **Tourism & Management Studies,** Faro, n. 7, p. 131-139, 2011, Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-84582011000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

Percepção dos estudantes em relação à sala de aula invertida: um estudo nas disciplinas do curso de administração

Students' perception about flipped classroom: a study in the subjects of the administration course

*Mirela Jeffman dos Santos

Informações do artigo

Recebido em: 18/03/2020

Aprovado em: 07/12/2020

Palavras-chave:

Educação na era digital. Sala de aula invertida. Aprendizagem. Procedimentos Pedagógicos.

Keywords:

Education in the digital era. Flipped classroom. Learning. Pedagogical procedures.

Autores:

*Doutora em Administração. Especialista em Docência Universitária na Contemporaneidade. Professora Universitária. mirelajs@gmail.com

Como citar este artigo:

SANTOS, Mirela Jeffman dos. Percepção dos estudantes em relação à sala de aula invertida: um estudo nas disciplinas do curso de administração. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

A motivação para esse estudo surgiu a partir da necessidade de repensar o formato tradicional da aula, que prioriza a exposição de conteúdos, especialmente na era digital. A sala de aula invertida propõe que as atividades anteriormente desenvolvidas em casa sejam realizadas em aula e vice-versa, isto é, o estudante se apropria do conteúdo em casa e comparece à aula para debater, experienciar e esclarecer dúvidas sobre o conteúdo. O presente estudo teve por objetivo analisar a percepção dos estudantes do ensino superior em relação ao seu processo de aprendizagem e aos procedimentos pedagógicos adotados em uma proposta de sala de aula invertida. Esse estudo foi conduzido por meio de uma abordagem quantitativa com 142 estudantes de disciplinas do curso de administração em uma universidade do sul do país, que foram expostos a procedimentos de sala de aula invertida em, pelo menos, um momento do semestre letivo. Os resultados revelaram a percepção favorável dos estudantes em relação ao seu aprendizado, aos materiais utilizados, às tarefas propostas e aos professores; demonstrando que o seu aprendizado nessas disciplinas foi significativo, e que a realização de atividades práticas contribuiu para o seu conhecimento e que o papel do professor foi fundamental nesse processo.

Abstract

The present study aimed to analyze the perception of higher education students in relation to their learning process and the pedagogical procedures adopted in a flipped classroom proposal. The motivation for this study arose from the need to rethink the traditional format of the class, which prioritizes the exposure of content, especially in the digital era. Flipped classroom proposes that the activities previously developed at home be carried out in class and vice versa, that is, the student appropriates the content at home and comes to the class to discuss, experience and clarify doubts about the content. This study was conducted through a quantitative approach with 142 students of subjects in the administration course at a university in the south of the country, who were exposed to flipped classroom procedures in at least one moment of the academic semester. The results revealed the students' favorable perception of their learning, the materials used, the proposed tasks and the teachers; demonstrating that their learning in these disciplines was significant, that the realization of practical activities contributed to their knowledge and that the role of the teacher was fundamental in this process.

1 INTRODUÇÃO

Um dos tópicos mais discutidos na área de educação é a prática pedagógica, isto é, a forma como os conteúdos são apresentados e os procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula. O ensino tem se relevado um desafio para os educadores e profissionais da área em todos os níveis de formação. É bastante comum o professor se deparar com alunos desmotivados, desinteressados e insatisfeitos com as aulas e com o ato de estudar. Deste modo, o estudante tem encarado a aula como uma obrigação a ser cumprida e a considera chata e monótona (MENDES, 2012).

Essa desmotivação é oriunda de diversos aspectos relacionados não apenas a educação, como também ao contexto econômico, social e tecnológico vivenciado pela sociedade. O estudante se depara com uma quantidade vasta de informações, acessível por diversos meios e de qualquer lugar, de modo que consegue pesquisar o que desejar a qualquer momento e obter respostas em uma fração de segundos (SABATÉ; SABATÉ, 2012). Essa realidade se modificou de forma rápida e impactou diretamente nos hábitos e na forma de comportamento dos indivíduos. Na década passada, quando as informações não eram tão difundidas, as crianças pediam informações aos pais, questionando-os sobre o porquê das coisas e demandando atenção para a sua aprendizagem. Os estudantes iam para a escola ou faculdade com o intuito de ouvir o professor falar e registrar atentamente as informações que lhes eram passadas. Os livros eram escassos e caros, e poucas pessoas detinham um acervo em suas residências. Então, o objetivo de ir para a aula era captar do professor – detentor do saber – todo o conhecimento possível (MENDES, 2012).

No entanto, a realidade foi sendo modificada de modo que os estudantes têm acesso aos mais variados conteúdos em alta velocidade. A tecnologia se faz cada vez mais presente, facilitando os processos de comunicação, busca e armazenamento de informações. Desta forma, a sala de aula deixou de ser vista como o espaço único de aprendizagem e o professor como detentor único do saber. Os estudantes passaram a apresentar outras necessidades e exigir dos professores métodos inovadores de ensino e aprendizagem. Essa demanda, no entanto, não é plenamente atendida pelas instituições de ensino no contexto atual. Muitos professores ainda se percebem como detentores do saber, desconsideram conhecimento e experiências anteriores dos estudantes e ainda julgam os recursos tecnológicos como concorrentes (ARETIO, 2012; VILA, 2012).

Essas crenças fazem com que o formato de aula ainda siga uma proposta antiga. Como se o conteúdo fosse inédito e secreto, detido somente pelo professor, que se ocupa de apresentá-lo detalhadamente aos estudantes por meio de uma aula expositiva tradicional. Os avanços tecnológicos e digitais se encarregaram de modernizar a estrutura física da sala de aula. Essa passou a ser equipada com computadores, notebooks, tablets e data show; de modo que a tecnologia, muitas vezes, é utilizada como um mero

facilitador do formato antigo de ensino, no sentido poupar esforços do professor em escrever todo o conteúdo no quadro para que os estudantes copiem (MENDES, 2012).

Esse cenário demonstra a importância de pesquisar os estudantes desta nova era, modernos, conectados e dinâmicos, buscando compreender o seu processo de aprendizagem, os seus interesses e motivações. O presente estudo teve por objetivo analisar a percepção dos estudantes do ensino superior em relação ao seu processo de aprendizagem e aos procedimentos pedagógicos adotados em uma proposta de sala de aula invertida. O artigo está dividido em cinco seções. A seguir, apresenta-se a teoria que deu suporte à pesquisa. Na sequência, aborda-se o método utilizado para condução da pesquisa de campo. Em seguida, os resultados são analisados. Por fim, conclusões, contribuições e direcionamentos são apresentados nas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Muito se fala sobre o desenvolvimento de competências nos cursos de graduação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem direcionado as suas exigências e os seus instrumentos de avaliação para a forma em que as competências são tratadas, desenvolvidas e avaliadas durante toda a formação do acadêmico. Nesta discussão um dos temas que frequentemente tem ganhado destaque é a Inovação. Professores, empresários, consultores, gestores e até mesmo os próprios acadêmicos têm afirmado que o sucesso da formação superior está condicionado ao seu propósito inovador e às práticas inovadoras que proporciona durante todo o processo de aprendizagem.

As práticas inovadoras referem-se à abertura dos professores para modificar os padrões tradicionais da educação e para inserir novas formas de ensino e aprendizagem na sala de aula (MENDES, 2012). Para isso, é necessário permitir a ruptura dos hábitos, regras, procedimentos e regime adotados no momento presente para dar espaço a novas formas de fazer as coisas (MESSINA, 2001).

Estas novas formas envolvem a capacidade de encarar a mudança como um processo contínuo e importante e a conscientização da necessidade de trabalhar diante de condições de incerteza (MESSINA, 2001). A necessidade de mudança no contexto educacional teve a sua importância intensificada especialmente com o surgimento de novas tecnologias e com a mudança expressiva no comportamento, nos hábitos e na forma de se comunicar e agir das pessoas.

Essa necessidade, no entanto, não é algo recente. Prensky (2001) já alertava para a mudança observada na forma que os estudantes recebem, processam e usam as informações. Isso trouxe à tona a necessidade de adaptações nos procedimentos de ensino e aprendizagem, especialmente em decorrência da era

digital. Ao discorrer sobre as diferenças de pensamentos e atitudes de diferentes gerações, o autor enfatiza que os nativos digitais – como ele denomina a geração nascida na era digital – aprendem não somente dentro da sala de aula, mas principalmente fora dela, enquanto se divertem, se relacionam com o meio e se comunicam com seus pares. Isso faz com que processem informações de forma muito mais rápida e ágil; sem necessidade de tanta teoria ou de explicações minuciosas. Diante dessas transformações, emergiu a necessidade de se rever certas crenças e de adequar determinados procedimentos até então vistos como referências (TARDIF, 2000).

Anos depois, Aretio (2012) enfatizou a importância de inserção dos recursos e ferramentas digitais na educação como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. O autor salienta que não devemos ignorar o mundo no qual os alunos estão inseridos e o quanto aprendem fora dos muros da escola. Estas ferramentas introduzem uma nova forma de pensar a educação, a qual rompe as barreiras de tempo e espaço, oportunizando novas formas de interação e de compartilhamento do conhecimento. O rompimento das barreiras de tempo e espaço permite que os alunos tenham mais autonomia e sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, sem depender tanto da presença do professor (SABATÉ; SABATÉ, 2012).

Na era digital, o acesso à informação é muito facilitado, e está disponível pelos mais diversos meios e nos mais diversos formatos e linguagens. O bombardeio contínuo de dados é uma consequência natural da evolução tecnológica e que este excesso pode gerar problemas para selecionar, filtrar e eleger aquilo que realmente é relevante. Neste sentido, a informação representará poder somente para aqueles que tenham a capacidade de transformá-la em conhecimento, ou seja, tenham a habilidade para interpretá-la e criar significados na sociedade (SABATÉ; SABATÉ, 2012).

Moreira (2006), que concentrou seus estudos na aprendizagem significativa de Ausubel, defende que o desenvolvimento do novo conhecimento ocorre a partir de um conhecimento anterior. Deste modo, ideias, conceitos e proposições podem ser aprendidos de modo significativo na medida em que outras ideias, conceitos e proposições estejam claros e disponíveis no cérebro do indivíduo, servindo-lhe como ponto de partida para as novas informações. Então, um novo saber simplesmente “jogado”, não se conecta com ideias, experiências e conhecimentos anteriores, pois é armazenado de forma arbitrária e literal, e pouco ou nada contribui para sua elaboração ou diferenciação e tende a cair no esquecimento (MOREIRA, 2006).

Neste sentido, Jerez (2012) alerta que o simples acesso à informação não significa conhecimento: a construção do conhecimento trata-se de algo mais complexo que depende da experiência compartilhada com outros indivíduos na sociedade e do contexto em que cada pessoa está inserida. O conhecimento se trata da capacidade de atribuir o significado adequado à

informação que foi acessada. Com isso se faz necessária uma alfabetização digital, que possibilite aos indivíduos obter um nível mínimo de conhecimento para acessar as informações, relacioná-las, compará-las, valorizá-las, analisar a sua relevância e veracidade (JEREZ, 2012).

Desta forma, o conhecimento será construído na medida em que o estudante consiga produzir significado, desenvolver competências e resolver problemas práticos com base nas informações coletadas (MENDES, 2012). Por isso, a figura do professor jamais será substituída pela tecnologia, pois a competência para transformar a informação em conhecimento será desenvolvida na interação com os demais indivíduos, inclusive com o professor (SABATÉ; SABATÉ, 2012). Assim, a educação assume importante papel no desenvolvimento das habilidades estratégicas que possibilitem a análise significativa das informações acessadas (JEREZ, 2012).

Para que isso seja possível, Sabaté e Sabaté (2012) mencionam algo extremamente relevante para que o papel do professor se modifique na educação e passe de transmissor para mediador do conhecimento. Trata-se da permissão que deve ser dada ao aluno para abordar temas que o próprio professor não domina. Isso é fundamental para que se construa um ambiente de compartilhamento de conhecimento e experiências dentro do ambiente presencial da escola e que o professor seja um membro deste grupo.

A nova forma de pensar a educação, especialmente em um cenário da era digital, coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, sendo o responsável pelo seu saber e pela sua caminhada. O estudante desta era é aquele que investiga, questiona e reflete. O professor desta era assume que o aluno é seu parceiro na produção de conhecimento e o incentiva a pesquisar, deixando de lado as suas aulas expositivas. O professor apresenta os conteúdos importantes para conduzir o aluno na sua caminhada, mas acima de tudo, preocupa-se com a formação de um ser humano ético, responsável, curioso e reflexivo e não com um reproduzidor de informações decoradas (BEHRENS; RODRIGUES, 2014).

Corroborando, Vila (2012) enfatiza que a imersão no contexto digital se trata de não somente estar alfabetizado com as linguagens, ferramentas e contextos digitais e sim estar aberto às contribuições que estes novos espaços podem proporcionar; e ter condições de investigar e avaliar os aspectos positivos e negativos dessas novas ferramentas. A educação é que proporciona ao indivíduo escolher ser aberto ou não aos novos meios, independente da geração a qual faça parte.

3 A SALA DE AULA INVERTIDA

Esse cenário tecnológico e digital tem exigido que educadores e instituições de ensino repensem a forma como estão conduzindo as suas aulas e os procedimentos de ensino e aprendizagem. Os professores têm enfrentado inúmeros desafios ao ingressar na sala de aula, independentemente do nível de ensino. É bastante comum encontrar estudantes desmotivados e insatisfeitos com o sistema de ensino e com uma ideia pré-concebida de que “estudar é chato”. Esse contexto, por si só, apresenta um entrave ao início do processo de construção da aula: os educadores precisam ensinar contra a vontade dos alunos (MENDES, 2012).

Uma das razões para a desmotivação dos estudantes está associada ao fato do conteúdo trabalhado em aula ser esquecido com o passar do tempo. Não é raro os alunos argumentarem que memorizam o conteúdo para as atividades avaliativas e na sequência o esquecem; e ainda enfatizam que com os seus pais ocorreu o mesmo. Esse esquecimento, muitas vezes, se dá pela falta de conexão entre a aula e o mundo externo. Por isso, os estudantes não conseguem estabelecer relações entre o conteúdo de aula e a prática do seu dia-a-dia, o que os leva a desviar a atenção do conteúdo e se atrair por diversos outros estímulos externos (MENDES, 2012).

Isso ocorre porque o sistema educacional está utilizando formatos antigos de aula para ensinar estudantes modernos, atualizados e conectados. O formato antigo de ensino baseia-se na reprodução de conteúdo, prioriza o volume de conteúdo trabalhado, oferece a mesma aula para estudantes diferentes, enxergando-os como um ser passivo e desprovido de conhecimento (MENDES, 2012). No entanto, os indivíduos detêm conhecimentos prévios, sejam mais robustos ou mais limitados, os quais precisam ser identificados para ancorar novos aprendizados. Além disso, cada estudante é um ser único, com suas características, habilidades e dificuldades pessoais.

As peculiaridades de cada aluno refletem formas de aprendizagem diferentes e experiências específicas que facilitam a assimilação de conteúdo. Existe a aprendizagem por meio da resolução de problemas, aprendizagem por meio de uma experiência prática, aprendizagem por meio da repetição de comportamentos, aprendizagem por meio de estímulos visuais ou auditivos, entre outros. E o formato antigo desconsidera por completo a heterogeneidade de talentos e de necessidades presentes em uma mesma sala de aula (PÉREZ, 2009).

Diante disso, novos formatos de aula têm sido desenvolvidos com o intuito de oportunizar experiências inovadoras e diferenciadas aos estudantes. Isso desperta o interesse pelo conteúdo a ser trabalhado na aula (BERGMANN; SAMS, 2017). Os novos espaços de aprendizagem oferecem muito mais perguntas do que respostas, oportunizando que o estudante busque o conteúdo de

forma proativa e assuma o papel principal na construção do seu conhecimento (PÉREZ, 2009).

Bergmann e Sams (2017) apresentam um formato de sala de aula invertida, que se propõe a inverter as atividades que são desenvolvidas em aula e em casa. Nesta abordagem, os estudantes possuem como tarefa de casa: estudar o conteúdo teórico da aula por meio de material disponibilizado pelo professor, chegar à sala de aula munido de informações, apto a esclarecer as suas dúvidas e a desenvolver tarefas práticas sobre os assuntos estudados previamente.

Os autores, que são professores na área de ciências, desenvolveram videoaulas para apresentar cada tópico das suas disciplinas e os disponibilizaram aos estudantes antes das aulas para serem assistidos como tarefa de casa. Desta forma, os acadêmicos assistem às aulas em casa, fazem anotações, identificam suas dúvidas e chegam à aula com o propósito de debater, experienciar e discutir aquele conteúdo previamente visto. Esta sistemática possibilitou que o conteúdo teórico (apresentado em vídeo) fosse assistido por todos os estudantes no tempo de cada um, posto que o vídeo pode ser pausado, voltado ou avançado de acordo com a capacidade de assimilação de cada estudante. Nos encontros presenciais de aula, os professores propuseram tarefas práticas sobre os conteúdos como exercícios, experiências em laboratórios, seminários, rodas de discussão e dramatizações.

Com uma proposta similar, Mendes (2012) apresenta a aula em formato de oficina, no qual os estudantes fazem uma preparação prévia do conteúdo por meio de leitura de textos. O autor propõe que o contato inicial com o conteúdo seja realizado de modo individual. Nesse momento o acadêmico faz as leituras dirigidas, procede com marcações no texto – sinalizando palavras-chave e identificando partes mais relevantes – e faz as suas próprias anotações – que podem incluir desenhos, esquemas, mapas conceituais ou resumos do texto. De posse dessas informações iniciais, os estudantes vêm para a aula com o objetivo de discutir o conteúdo com os seus colegas e professor. Assim, o espaço da aula é destinado a fazer exercícios sobre o tema, solucionar problemas, produzir resenhas ou redações e debater o conteúdo.

Professores e pesquisadores que defendem esse novo formato de sala de aula argumentam que as dúvidas, os questionamentos ou até mesmo as dificuldades de aprendizagem tendem a se manifestar no momento em que o estudante está pondo em prática o conteúdo e não durante o estudo teórico. Como a prática é desenvolvida em sala de aula, o esclarecimento de dúvidas e as explicações mais detalhadas do professor são facilitados, diferente de quando o aluno faz exercícios em casa, longe do professor e dos demais colegas (BERGMANN; SAMS, 2017).

O formato de sala de aula invertida permite que os alunos ausentes possam acessar os materiais posteriormente e estudar

os conteúdos de forma autônoma. Nesse sentido, os estudantes têm liberdade para assistir os vídeos no seu ritmo, podendo voltar ou avançar quando sentirem necessidade; respeitando-se assim o ritmo de aprendizagem de cada um. Essa dinâmica estimula a formação de indivíduos proativos e dinâmicos, capazes de buscar o conhecimento por si sem depender da figura de um professor ou dos pais para isso (BERGMANN; SAMS, 2017).

Consequentemente, as relações interpessoais em sala de aula são fortalecidas, pois o professor passa a conhecer melhor os estudantes e consegue dar atenção, de forma personalizada, aos que apresentarem mais dificuldades. Os estudantes que tiverem maior facilidade, por outro lado, podem avançar no conteúdo de forma autônoma, estabelecendo monitorias informais na medida em que se auxiliam na compreensão e assimilação do conteúdo (BERGMANN; SAMS, 2017).

No encontro da sala de aula (física ou virtual) o professor media uma discussão na qual os estudantes expõem as suas dúvidas, compartilham conhecimentos e relacionam os conceitos com suas experiências. Também realizam tarefas práticas sob orientação do professor (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Assim, a aula torna-se um ambiente rico em conhecimento, propício para a realização de exercícios práticos, atividades em grupo, seminários, experimentos, debates e discussões (E! ENSINO INOVATIVO, 2015). Este espaço permite que o professor estimule habilidades de pensamento de ordem superior, tais como analisar, sintetizar e criar. Bem como de trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas. O professor, portanto, assume o papel de mediador entre os estudantes e o conhecimento, atuando como um orientador, que apoia e estimula o processo de aprendizagem, esclarece as dúvidas e as curiosidades. Essa mudança de papel faz com que o professor ganhe o respeito e admiração dos estudantes (MENDES, 2012).

4 MÉTODO

Com o intuito de obter abrangência na coleta de dados, a pesquisa teve abordagem quantitativa e descritiva com atenção às recomendações de Malhotra (2006). Para isso, foi conduzido um levantamento com alunos matriculados em disciplinas do Curso Superior de Administração de uma Universidade situada na região sul do país. O curso de administração foi escolhido, para um estudo inicial do fenômeno, em razão de ser o curso superior com maior número de alunos matriculados no país, estando a frente de cursos como direito, engenharia e medicina (G1, 2011).

A amostra foi composta por estudantes de disciplinas que integram a grade curricular do Curso de Administração da instituição, nas quais foram desenvolvidos procedimentos pedagógicos correspondentes à sala de aula invertida em pelo menos algum momento do semestre letivo. Os procedimentos utilizados pelos professores responsáveis pelas disciplinas que

integraram este estudo foram: visitas técnicas, casos de ensino, estudos de caso, problematizações, seminários e desenvolvimento de projetos.

Com o intuito de abranger diferentes áreas do conhecimento dentro da formação de administração, a abordagem foi realizada em quatro disciplinas do curso que correspondem às quatro principais áreas da formação do profissional de administração: finanças, marketing, operações e pessoas. Os quatro professores cujas turmas foram pesquisadas passaram pelo programa de capacitação pedagógica da universidade e previram nos seus planos de ensino as práticas de sala de aula invertida nas disciplinas

Os estudantes foram abordados pessoalmente, pelo professor responsável pela disciplina, durante o horário de aula, ao final do semestre letivo. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado. Esse apresentou perguntas de perfil da amostra e afirmações sobre o processo de aprendizagem e os procedimentos pedagógicos, para as quais os respondentes deveriam se posicionar em uma escala Likert de concordância, sendo 5 correspondendo à “concordo totalmente” e 1 “discordo totalmente”.

O questionário baseou-se na literatura pesquisada e foi estruturado conforme as recomendações de Malhotra (2006). A coleta de dados abrangeu uma amostra de 142 questionários válidos. Os dados coletados foram analisados por meio da estatística descritiva.

5 RESULTADOS

A amostra pesquisada foi composta por 80% de estudantes do curso de administração, 8% de acadêmicos de publicidade e propaganda e 12% pertencentes a outros cursos, dentre eles economia, ciências contábeis e engenharia. A maioria dos respondentes é do gênero masculino (54%). 19,1% possuem idade de 17 a 20 anos, 42,6% possuem entre 21 e 23 anos, 21,3% possuem de 24 a 26 anos, 7,4% possuem de 27 a 30 anos e 9,6% possuem mais de 30 anos. A maior parte dos estudantes é de ingressantes entre 2014 e 2016: 25,2% dos respondentes ingressaram na universidade em 2014, 29,6% ingressaram em 2015, 27,8% ingressaram em 2016, 2,6% ingressaram em 2017, 10,4 ingressaram em 2013 e 4,3% ingressaram em 2011 e 2012.

Os estudantes foram orientados a responder o questionário baseando-se exclusivamente na experiência com a disciplina avaliada. De modo geral, os estudantes se revelaram satisfeitos com o seu processo de aprendizagem. 97% (43% + 55%) afirmaram ter tido um aproveitamento satisfatório na disciplina, 99% (61,5% + 37,5%) consideraram os conteúdos relevantes, 92% (41% + 51%) avaliaram ter aprendido muito e 97% (58% + 39%) reconheceram a importância da disciplina para a sua formação. 75% (19% + 56%) dos respondentes afirmaram ter se dedicado plenamente à disciplina,

sugerindo que há uma parcela de estudantes que gostaria de ter se dedicado mais, apesar do aproveitamento satisfatório. 86% (36% + 50%) dos acadêmicos conseguiram perceber a relação dos conteúdos com o seu dia a dia. Esses dados demonstram a satisfação dos estudantes em relação ao seu aprendizado, sugerindo que essas práticas pedagógicas podem favorecer a assimilação de conteúdos e a construção de conhecimento, conforme apontado por Jerez (2012).

88% (45% + 43%) consideraram que as aulas foram agradáveis e leves, demonstrando que os acadêmicos sentiram prazer em estudar os conteúdos e frequentar as aulas. Esse indicador contribuiu para as reflexões de Mendes (2012) que sinaliza a desmotivação e a insatisfação dos estudantes em relação às aulas. Apenas 11% afirmaram ter frequentado as aulas somente por causa da presença.

Somente 13% (4% + 9%) dos participantes disseram que aprenderam praticamente sozinhos os conteúdos da disciplina, revelando assim a valorização da interação pessoal atribuída pelos estudantes. Esse resultado reforça as colocações de Bergmann e Sams (2017), que constataram o estreitamento de laços entre professor e alunos e entre os próprios estudantes, na medida em que a sala de aula invertida favorece o compartilhamento de ideias, a discussão e a construção conjunta do conhecimento. Apenas 11% dos participantes (2% + 9%) afirmaram ter frequentado as aulas somente por causa da presença. 94% (51% + 43%) disseram que a disciplina atendeu as expectativas. Esses dados demonstram o sentimento de satisfação dos estudantes em relação às aulas das disciplinas avaliadas. A Tabela 1 apresenta a percepção dos respondentes em relação ao seu processo de aprendizagem.

Tabela 1: Processo de Aprendizagem

	Concordo Totalmente	Concordo	Não faz diferença	Discordo	Discordo Totalmente
Eu tive um aproveitamento satisfatório nessa disciplina.	43%	55%	1,5%	1,5%	0%
Aprendi conteúdos relevantes nessa disciplina.	61,5%	37,5%	1%	0%	0%
De um modo geral, aprendi muito nessa disciplina.	41%	51%	5%	3%	0%
Essa disciplina foi importante para a minha formação.	58%	39%	0%	3%	0%
Eu me dediquei plenamente para essa disciplina.	19%	56%	8%	15%	2%
Consegui perceber claramente os conteúdos da disciplina no meu dia a dia.	36%	50%	9%	5%	0%
As aulas dessa disciplina foram agradáveis e leves.	45%	43%	3%	9%	0%
Eu aprendi praticamente sozinho(a) os conteúdos dessa disciplina.	4%	9%	13%	57%	17%
Eu frequentei as aulas somente por causa da presença.	2%	9%	8%	49%	32%
Essa disciplina atendeu as minhas expectativas.	51%	43%	1%	5%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

As práticas inovadoras de aprendizagem podem incluir diversos tipos de estímulos, como estudos de caso, problematizações, filmes, seminários, visitas técnicas, entre outros. Para fins de análise, neste estudo, considerou-se todas estas práticas como “tarefas”, buscando-se assim avaliar a sua eficácia no processo de aprendizagem. Os momentos de compartilhamento entre estudantes e/ou entre o professor e os estudantes foram denominados “debates” e “discussões”.

Os resultados revelaram ampla aceitação dos estudantes em relação às tarefas propostas pelos professores. 93% (56% + 37%) consideraram as tarefas interessantes, 97% (62% + 35%) disseram que as tarefas contribuíram para o seu aprendizado, 89% (50% + 39%) perceberam as tarefas como uma oportunidade para pôr em prática o conteúdo, 93% (49% + 44%) afirmaram que realizar tarefas proporcionou assimilar melhor o conteúdo.

A aceitação das tarefas também se manifestou na comparação com a aula expositiva, que se trata do formato antigo de aula. 91% (46% + 45%) dos estudantes afirmaram que quando escrevem ou realizam tarefas em aula, aprendem mais, 66% (24% + 42%) dos respondentes preferem fazer tarefas do que ouvir o professor falar e 99% gostam quando conseguem ver a aplicabilidade do conteúdo. Esses resultados corroboram com as reflexões de Aretio (2012) e Vila (2012), que enfatizam a importância de conectar a sala de aula com o mundo do qual o estudante faz parte e inserir os recursos tecnológicos adequados para que a aprendizagem seja facilitada. Mais da metade da amostra pesquisada (51%) discordou da afirmação “Eu gosto de aulas em que o professor fala o tempo todo”, o que reflete a tendência dos estudantes em buscar autonomia na construção do seu conhecimento e de enxergar a figura do professor como um mediador desse processo (SABATÉ; SABATÉ, 2012).

Somente 25% (9% + 16%) dos respondentes preferem provas no formato tradicional do que tarefas em aula. 88% dos estudantes afirmaram que cada tarefa desenvolvida na disciplina valeu a pena. A discussão do conteúdo em sala de aula no sentido de oferecer um espaço para aprendizagem de forma prática e colaborativa também apresentou aceitação por parte dos estudantes: 92% (45% + 47%) consideraram os debates realizados em aula produtivos, 95% (51% + 44%) afirmaram que a discussão das tarefas contribuíram para o seu aprendizado e 83% (34% + 49%) disseram que as discussões de aula instigaram a sua curiosidade. Esses resultados demonstram a apreciação dos estudantes por espaços de discussão dos conteúdos que permitam a construção de ideias e argumentação de forma coletiva, corroborando com as colocações de Moreira (2006). A Tabela 2 retrata esses resultados.

Tabela 2: Procedimentos Pedagógicos

	Concordo Totalmente	Concordo	Não faz diferença	Discordo	Discordo Totalmente
As tarefas desenvolvidas em aula foram interessantes.	56%	37%	1%	5%	1%
As tarefas de aula contribuíram para o meu aprendizado.	62%	35%	3%	0%	0%
As tarefas me oportunizaram pôr em prática o conteúdo.	50%	39%	10%	1%	0%
Realizar tarefas me proporcionou assimilar melhor o conteúdo.	49%	44%	7%	0%	0%
Quando eu escrevo e faço tarefas em aula, aprendo mais.	46%	45%	5%	4%	0%
Prefiro fazer tarefas em aula do que ouvir o professor falar.	24%	42%	18%	16%	0%
Eu gosto quando consigo ver a aplicabilidade do conteúdo.	70%	29%	1%	0%	0%
Eu gosto de aulas em que o professor fala o tempo todo.	14%	21%	14%	38%	13%
Eu prefiro fazer provas do que tarefas em aula.	9%	16%	19%	37%	19%
Cada tarefa desenvolvida nessa disciplina valeu a pena.	45%	43%	8%	3%	1%
Os debates realizados em aula foram produtivos.	45%	47%	7%	1%	0%
Discutir as tarefas em aula contribuiu para o meu aprendizado.	51%	44%	4%	1%	0%
As discussões em aula instigaram a minha curiosidade.	34%	49%	12%	4%	1%

Fonte: **Dados da pesquisa**

A pesquisa também investigou a satisfação dos estudantes em relação ao professor na condução da disciplina e das tarefas. Os estudantes pesquisados demonstraram satisfação em relação aos recursos utilizados pelos professores para estimular o seu aprendizado. 97% (56% + 41%) julgaram os materiais didáticos adequados, 96% (57% + 39%) consideram os cases adequados e 76% (28% + 48%) procuraram ler os textos disponibilizados. 94% (51% + 43%) afirmaram receber feedbacks das tarefas realizadas, 95% (46% + 49%) avaliaram os feedbacks como úteis ao aprendizado e 88% afirmaram ter aproveitado os feedbacks para promover melhorias. Em relação a esses indicadores, observou-se que os percentuais mais baixos se referem aos que envolvem a postura do aluno como ler textos e aproveitar os feedbacks para promover melhorias. Esse resultado configura o grau de dedicação para a disciplina, já apresentado: 75% dos estudantes consideram que se dedicaram plenamente para a disciplina.

Ainda que os estudantes reconheçam a importância das tarefas e da busca pelo conhecimento de forma autônoma, constatou-se também a valorização ao papel do professor neste processo. Todos os estudantes pesquisados afirmaram que o professor apresentou domínio do conteúdo e que esclareceu as dúvidas dos alunos sempre. 94% (64% + 30%) consideram que o professor teve o papel de estimular a participação dos alunos nas aulas e 98% (68% + 30%) perceberam a acessibilidade do professor com os estudantes. 97% (64% + 33%) afirmaram que o professor cultivou uma relação satisfatória com os acadêmicos. Esses resultados reforçam os estudos anteriores de Vila (2012), Sabaté e Sabaté (2012), Aretio (2012) e Mendes (2012), que sugerem a participação do professor como mediador do conhecimento,

que assume o papel não apenas de ensinar o seu conteúdo, mas também de desenvolver a capacidade analítica, crítica e reflexiva nos estudantes, tornando-os aptos a buscar qualquer tipo de informação e atualizar o seu conhecimento. Desta forma, as práticas inovadoras de aprendizagem, apesar de tirarem o foco do professor durante a aula, transformam a relação de professor-aluno, gerando reconhecimento e admiração. A Tabela 3 apresenta esses indicadores.

Tabela 3: Percepção em relação ao professor

	Concordo Totalmente	Concordo	Não faz diferença	Discordo	Discordo Totalmente
Os materiais disponibilizados pelo professor foram adequados.	56%	41%	3%	0%	0%
Os cases trazidos em aula foram pertinentes.	57%	39%	3%	1%	0%
Eu procurei ler os textos postados na sala virtual.	28%	48%	13%	11%	0%
Recebi feedback das tarefas que desenvolvi.	51%	43%	4%	2%	0%
Os feedbacks fornecidos foram úteis para o meu aprendizado.	46%	49%	4%	1%	0%
Eu aproveitei os feedbacks para promover melhorias.	38%	50%	7%	4%	1%
O professor apresentou domínio do conteúdo.	75%	25%	0%	0%	0%
O professor estimulou a participação dos alunos nas aulas.	64%	30%	5%	1%	0%
Considero que o professor foi acessível nessa disciplina.	68%	30%	1%	1%	0%
A relação do professor com os alunos é muito satisfatória.	64%	33%	2%	0%	1%

Fonte: **Dados da pesquisa**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui de forma expressiva para a área pedagógica na medida em que retratou a aplicação da abordagem da sala de aula invertida em uma importante área de formação: administração, revelando a percepção dos estudantes em relação ao aprendizado e aos procedimentos adotados. O fato de os procedimentos de sala de aula invertida terem sido implementados em quatro diferentes áreas da administração, permeando áreas mais exatas (finanças e operações) e mais humanas (marketing e pessoas), demonstrou a sua viabilidade desses procedimentos em diferentes áreas do conhecimento. Os achados desse estudo proporcionam um retrato da percepção dos alunos de ciências sociais aplicadas em relação à sala de aula invertida, servindo de base para novos estudos e/ou para o planejamento de aulas em contextos similares.

Por meio desse estudo, foi possível constatar que os estudantes valorizam a aplicabilidade dos conteúdos e gostam de aulas com este enfoque. Existe preferência por atividades práticas em sala de aula, como a realização de tarefas e debates em detrimento de aulas exclusivamente expositivas. Essa proposta de aulas é considerada agradável pelos estudantes. Esses resultados alertam

para a importância de os professores pensarem e repensarem as suas aulas no sentido de proporcionar espaços para reflexões e discussões dos conteúdos, pois esses são vistos como oportunidades para construção do conhecimento. Com relação a esse aspecto, é importante salientar que o pensar do docente não deve se restringir a planejar as atividades a serem desenvolvidas em aula, mas também deve contemplar a reflexão sobre que cidadãos se pretende formar, quais competências se pretende desenvolver e, acima de tudo, qual o papel se pretende assumir na formação dos estudantes. Essas reflexões são a raiz das práticas desenvolvidas em sala de aula e guiam o fazer docente.

É importante pontuar que, mesmo apreciando aulas mais práticas, os estudantes pesquisados reconhecem o conhecimento do professor e a sua importância para o seu processo de aprendizagem. Os acadêmicos que participaram do estudo não se percebem aprendendo sozinhos e valorizam a interação social com colegas e professor na construção do seu conhecimento. Portanto, a proposição da sala de aula invertida não elimina ou sequer reduz o papel do professor na formação dos indivíduos. Ao contrário, os estudantes passam a valorizar ainda mais o conhecimento do professor, gerando um clima de admiração e reconhecimento, inclusive por incentivar o seu protagonismo e não oferecer respostas prontas aos seus questionamentos, valorizando a sua capacidade intelectual e investigativa. Esse resultado contribui para reflexão dos docentes quanto à sua responsabilidade enquanto educadores e quanto aos valores que balizam o seu comportamento nos diferentes espaços de formação.

O estudo apresentou algumas limitações como o fato de considerar somente quatro disciplinas do curso para aplicar a pesquisa e ter obtido a amostra por conveniência. Além disso, a pesquisa apresentou abordagem exclusivamente quantitativa, o que limitou a sua profundidade e detalhamento.

Neste sentido, sugere-se que estudos futuros ampliem o escopo da pesquisa e considerem outras disciplinas do curso de administração, além de incluir outras ciências sociais e sociais aplicadas, como comunicação, economia, ciências contábeis, etc. A realização dessas práticas pedagógicas em outras áreas de formação como saúde, engenharias e direito também é bem-vinda; buscando uma visão mais completa do fenômeno estudado. Estudos de abordagem qualitativa também proporcionarão uma compreensão mais detalhada da percepção dos estudantes e até mesmo dos professores, que poderiam ser incluídos como participantes do estudo.

Referências

ARETIO, Lorenzo García (coord.). **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Uned, 2012.

BEHRENS, Maria Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma emergente: um novo desafio. **Pedagogia em Ação**, v. 6, n. 1, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

E! ENSINO INOVATIVO. Sala de Aula Invertida. **Estratégias de Ensino**, v. Especial, 2015.

FILATRO, Andrea Cristina; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

G1. Confira os dez cursos de graduação com maior número de alunos no país, Administração lidera o ranking com mais de um milhão de matrículas. Cursos de educação a distância subiram 30,4% em relação a 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/01/confira-os-dez-cursos-de-graduacao-com-maior-numero-de-alunos-no-pais.html>. Acesso em: 2 nov. 2015.

JEREZ, Clara Barroso. Sociedad del conocimiento y entorno digital. In: ARETIO, Lorenzo García (coord.). **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Uned, 2012.

MALHOTRA, Naresch. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MENDES, Fábio Ribeiro. **A nova sala de aula**. Porto Alegre: Autonomia, 2012.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PÉREZ, Juan Fernando Bou. **Coaching para docentes: motivar para o sucesso**. Porto: Porto Editora, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001.

SABATÉ, Concepció Torres; SABATÉ, Joan Andreu Torres. Conocimiento, tecnología y pedagogía. In: ARETIO, Lorenzo García (coord.). **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Uned, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

VILA, Julio Vera. Hacia una teoría de la educación para nuevos modos y nuevos contextos de aprendizaje. In: ARETIO, Lorenzo García (coord.). **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Uned, 2012.

O professor universitário e suas características sob a ótica dos alunos: estudo no Vale do Itajaí - SC

Characteristics of college professor in the view of students study on Itajaí Valley – SC

* Edilson Sidnei Padilha ** Carolina Klein Padilha

Informações do artigo

Recebido em: 15/05/20219

Aprovado em: 10/12/2020

Palavras-chave:

Características do professor. Processo de ensino-aprendizagem. Bom professor.

Keywords:

Teacher characteristics. Process of teaching and learning. Good professor.

Autores:

*Mestre em Ciências Contábeis
- Professor do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE
edilson@unifebe.edu.br

**Doutora em Administração

- Professora do Departamento de Governança Pública - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
carolina.kp@udesc.br

Como citar este artigo:

PADILHA, Edilson Sidnei; PADILHA, Carolina Klein. O professor universitário e suas características sob a ótica dos alunos: estudo no Vale do Itajaí - SC. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

A cada dia, o professor de ensino superior tem se deparado com novos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, descrever os principais atributos e práticas pedagógicas adotadas pelos professores e valorizadas pelos alunos pode traçar um rumo para a atuação docente. Este estudo tem por objetivo identificar as características do bom professor de acordo com a visão dos alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Itajaí – SC. Realizou-se uma pesquisa quantitativa, descritiva transversal, do tipo *survey*. Para a coleta de dados foi utilizado questionário elaborado com base em estudos de Hunt (2009), Nuthall (2004) e Lowman (2004). Para a análise dos dados foi utilizada a estatística descritiva e alfa de Cronbach para averiguação da confiabilidade do instrumento de coleta. Como resultados da pesquisa tem-se que os estudantes do Curso de Ciências Contábeis caracterizam como bom professor aquele que detém conhecimento do conteúdo, é comunicativo, tem habilidade de comunicação verbal e escrita, leciona aulas organizadas, transmite cultura e conhecimento, tem respeito pelos alunos, é amigável, simpático e atencioso.

Abstract

Every day the professor of higher education has been facing new challenges in the teaching-learning process. Describe the key attributes and pedagogical practices adopted by good teachers which are valued by students can chart a course for the performance of teachers. This study aims to identify the characteristics of good teacher according to students' views of the degree course in Accounting from a Higher Education Institution of Vale do Itajaí - SC. A cross-sectional quantitative, descriptive research, survey type. To collect data we used questionnaire developed based on studies of Hunt (2009), Nuthall (2004) and Lowman (2004). For data analysis descriptive statistics and Cronbach's alpha to ascertain the reliability of the data collection instrument was used. As search results, the students of Accounting Course characterized as "good teacher" who has knowledge of the content, is communicative, have skill in verbal and written communication skills, teaches organized classes, transmit culture and knowledge, have respect for students, is friendly, welcoming and helpful.

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional é dinâmico e as práticas em sala de aula devem acompanhar essa realidade. Houve uma mudança do paradigma educacional, migrando do ensino para a aprendizagem. Essa transição passou a exigir do professor capacitação própria e específica, com formação consolidada, experiência profissional e competência pedagógica, sendo estes os fatores que desenvolvem no professor as habilidades fundamentais para o exercício da profissão (BOLFER, 2008).

Zabalza (2009) atribui três funções aos professores do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Nesse sentido, um conjunto articulado de ideias tece um novo perfil docente, que inclui formação científica na área de conhecimento, pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado, domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área, ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado e competência científico-pedagógica (FORGRAD, 2004).

O desenvolvimento de padrões profissionais representa um esforço para descrever os conhecimentos e as competências que os professores devem ter para realizar o exercício de sua profissão. Padrões profissionais também se referem às responsabilidades dos professores com relação à formação integral e a aprendizagem de seus alunos, além de seu próprio desenvolvimento profissional. Estes critérios identificam as características essenciais de um bom ensino, deixando espaço para diferentes maneiras de exercer as atividades laborais. Dessa forma, estudos empíricos que relatam características e práticas de professores podem ser ferramentas importantes para orientar os docentes no desenvolvimento do seu trabalho (VAILLANT, 2013).

Segundo Cunha (2013), o docente é considerado como “bom” professor de acordo com particularidades de quem o está avaliando, pela sua prática social, seus valores, interesses e expectativas e podem variar de acordo com cada avaliador. Essa caracterização é individual, mas sofre a influência da sociedade e do contexto histórico-social.

Diante do exposto, se faz necessária uma pesquisa na visão do aluno de graduação a respeito das características esperadas para o “bom” professor em sala de aula. Hodiernamente, as exigências aos professores que lecionam para o ensino superior têm aumentado. A pressão pela qualidade do ensino e por adaptar-se às necessidades dos alunos, que estão cada vez mais heterogêneas, tem exigido constante atualização dos docentes. Repensar as metodologias de ensino, revisar materiais e recursos didáticos, incorporar experiências às aulas pode ser fundamental para que o aluno se sintá inserido e motivado nas aulas (ZABALZA, 2009).

O Curso de Ciências Contábeis, modalidade bacharelado, é

ofertado no Brasil desde 22 de setembro de 1945, instituído pelo Decreto Lei nº 7.988. Na época, o curso referia-se a Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, sendo mais tarde desmembrado. Segundo o INEP (2020), em 2018, o Curso de Ciências Contábeis era oferecido por 1.101 instituições no Brasil, sendo 64 em Santa Catarina. Do total de cursos no Brasil, 95% eram oferecidos na modalidade presencial e 956 em instituições privadas, incluindo as comunitárias.

Num contexto de aceleradas transformações na área da educação superior, novos desafios são exigidos no ensino universitário. Quanto aos desafios, pesquisas e ações relacionadas ao desenvolvimento profissional docente tornam-se crescentes (VIEIRA, 2017). A Lei nº 9.394/96, nos itens II e III do art. 52, define que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, a partir de Centro Universitário, seja de professores com titulação mínima de Mestrado, e da existência de professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa (PELEIAS *et al.*, 2007).

Além disso, cabe destacar que a busca por novas e criativas metodologias, ultrapassando o limite das salas de aula e a diversidade das fontes de informação (mídia impressa, redes sociais, internet e telecomunicações) impulsionaram o crescimento de redes e estruturas sociais de transferência de saber que superam o modelo de ensino formal. Professores, assessores pedagógicos e especialistas em educação são impulsionados a rever sua forma de ensinar e como os alunos hodiernamente aprendem, pois, a partir disto, se pode planejar a prática docente (FLORES; RIBEIRO; ECHEVERRIA, 2017).

Sendo assim, tem-se como pergunta de pesquisa: quais são as características esperadas pelos alunos de graduação no que se refere ao “bom professor”? Como objetivo deste estudo tem-se: identificar as características do bom professor de acordo com a visão dos alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Vale do Itajaí - SC, conforme estudos de Hunt (2004), Lowman (2004) e Nuthall (2004).

O artigo está estruturado em cinco capítulos, sendo este primeiro capítulo contemplando a introdução da pesquisa. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica utilizada como base para o estudo. O capítulo três trata da metodologia utilizada na pesquisa. O capítulo quatro contempla a análise dos resultados e o capítulo cinco apresenta as considerações finais, seguido das referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo é apresentado o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

2.1 O PROFESSOR E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com Lowman (2004), o processo de ensino-aprendizagem tem influência de três fontes: o estudante, o professor e o curso. Os alunos, em geral, respondem de formas diversas ao desempenho acadêmico, o que é decorrente da aptidão e do esforço de cada um. No entanto, a motivação acadêmica pode vir da instituição de ensino superior, dos professores, da família e do grupo de amigos, e podem contribuir para o aprendizado dos alunos. Da mesma forma que a motivação do aluno influencia o aprendizado, a competência acadêmica e a dedicação do professor ao estudar, manter-se atualizado e preparar as aulas também trazem sua contribuição.

Considerando o professor como elaborador e gestor de currículo, é aconselhável que o professor busque relacionar a disciplina que leciona com as demais cursadas pelo aluno, além de desenvolver a área cognitiva, com imaginação, identificação de diferentes pontos de vista, solução de problemas, trabalho em equipe, comunicação, elaboração de relatórios, e o trabalho de interdisciplinaridade (MASETTO, 2012).

A falta de um adequado planejamento de ensino pode ser o principal problema do insucesso de muitos professores. Isso não ocorre porque os docentes não sabem o que vão ensinar: o que acontece é que eles não se lembram do aluno, levando em consideração apenas o conteúdo. Ocorre também que os professores não estabelecem o que querem que o aluno faça com a matéria ou com as experiências que desejam que o aluno vivencie (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Masetto (2012) discorre que o domínio da teoria e da prática tecnológica educacional, ocorre juntamente com as técnicas de aula, ajudando a tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficiente. Nesse sentido, Perrenoud (2015) comenta a respeito dos meios tecnológicos, destacando a importância que tem a qualificação dos docentes e o uso de novos instrumentos de apoio, seja utilizando editores de texto, explorando habilidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicando-se à distância por meio da telemática ou utilizando ferramentas multimídia no ensino. Dessa forma, o docente contará com o auxílio de novas formas de chegar ao aluno, podendo incentivá-lo na busca de novos conhecimentos.

Masetto (2012) aborda o processo de ensino-aprendizagem, afirmando que um não existe sem o outro: o professor ensina coisas que o aluno não sabe, e também espera que o aluno aprenda. Dessa forma, ensinar sugere guiar, instruir, comunicar. No entanto, aprender também é adquirir habilidades, adaptar-se a mudanças, buscar informações, possibilitar o crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, focando quatro áreas: do conhecimento, do afetivo-emocional, de habilidades e de valores.

O desenvolvimento na área do conhecimento engloba a

aquisição, elaboração e organização de informações, assim como acesso ao conhecimento existente, relação entre conhecimento já existente e o novo, desenvolvimento da imaginação e da criatividade (MASETTO, 2012). A respeito do desenvolvimento na área afetivo-emocional almeja-se crescente conhecimento de si mesmo, dos recursos que possui, dos limites e das potencialidades. No entanto, para o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais, entende-se que estas ocorrem por meio do conhecimento adquirido (MASETTO, 2012).

O professor que tem uma visão estrutural da sociedade considera o aluno, as matérias a ensinar, e a si mesmo, partes de uma sociedade estruturada em extratos dominantes e dominados. Sua metodologia didática é diferente das demais, pelo seu caráter de compromisso com os problemas da sociedade e de seus alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

De acordo com Godoy (2003), quanto às técnicas de ensino, a preferência dos alunos se dá por professores que preparam suas aulas de forma diversificada. Para a avaliação, os alunos têm preferência por provas individuais e participação em trabalhos realizados em sala de aula, dando ênfase para professores que utilizam instrumentos diversificados para avaliação.

Godoy (2003) em seus estudos indica tendências gerais acerca das preferências dos alunos universitários. No entanto, discorre que, com relação às técnicas de ensino, os alunos preferem aulas expositivas com trabalhos em grupo ou tarefas individuais e aulas preparadas com estilos variados. Os trabalhos em grupo são mais bem aceitos quando previamente estruturados pelo professor e, quanto aos seminários, os alunos não expressaram opinião. No que diz respeito à avaliação, Godoy (2003) discorre que a preferência é por provas individuais e participação em trabalhos realizados em sala de aula. Em relação ao ambiente socioemocional, o aluno prefere professores que o incentivem a buscar conhecimento, abertos ao diálogo e que tenham bom humor durante as aulas.

Professores que esclarecem dúvidas, que se adaptam às necessidades dos discentes, que se preocupam com o aprendizado também são bem vistos. Como material de apoio, os alunos preferem que o docente disponibilize resumos de linguagem acessível e, referente à organização do conteúdo, os discentes valorizam os professores que iniciam a aula com um breve resumo do que será trabalhado, que recapitulam a matéria da aula anterior e que fazem programação diária das atividades do curso (GODOY, 2003).

Segundo Antunes (2009) o professor é responsável por envolver o aluno em seu contexto de sala de aula para que este não tenha vontade de abandonar seus estudos, tornando a aula interessante, lançando desafios curiosos. O docente faz, dessa forma, com que o aluno busque em seu arcabouço de informações, aquelas que podem ajudar-lhe com as novas descobertas, mentalizar as ideias

transmitidas pelo professor e a fim de averiguar sua compreensão e processamento, sintetizar, comparar e contextualizar as novas informações ouvidas com as já existentes em sua memória: essas são as características esperadas do profissional docente do futuro.

O modelo bidimensional do ensino universitário efetivo, desenvolvido por Lowman (2004), mostra dois lados, o do ensino excepcional e do indesejável. Esse modelo tem como base as duas categorias, que definem as qualidades expressivas e as instrumentais no nível individual. No modelo bidimensional do ensino universitário efetivo a qualidade do ensino provém da habilidade que o professor tem de gerar estímulo intelectual e empatia interpessoal com os alunos. As habilidades são independentes, porém se o professor tem as duas, conseguirá a atenção e o aprendizado de seus alunos.

Quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, Tigre (2005) analisa a utilização das tecnologias da informação e comunicação e comenta que seu uso eficiente depende da capacidade de aprendizado, tanto dos indivíduos como das instituições. Segundo Cecchetti e Veras (2011), a educação tem resistido ao processo de atualização tecnológica. Considera os professores imigrantes digitais, que buscam atualização de seus conhecimentos, e estão se relacionando com nativos digitais. Como resultado de seus estudos tem-se que os alunos esperam que os professores utilizem formas diversificadas de ministrar as aulas e valorizam a liberdade de expressar seus pontos de vista. Flores, Ribeiro e Echeverria (2017) discorrem que as mudanças metodológicas e tecnológicas devem ser prioridades para melhorar o ensino, uma vez que as salas de aula não são os únicos meios de contato entre alunos e professores.

No sentido didático, Perrenoud (1999) destaca que se espera que os docentes tenham conhecimento dos conteúdos que auxiliem não só em ministrar aulas e cursos e sim, ser reguladores de situações de ensino-aprendizagem. O autor reforça que o ato de ensinar não é apenas resultado de um talento pessoal, e sim, que se adquire em formação e em sala de aula. Cunha e Dantas (2020) discorrem que a concepção curricular tem influenciado as práticas pedagógicas dos professores apontando que a formação continuada institucionalizada é uma forma de qualificação profissional para os docentes.

Beni et al. (2017) pesquisaram a respeito da interação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e relatam que os professores, em geral, possuem um bom relacionamento com as turmas e se mostram flexíveis com as demandas dos alunos. Os docentes também tentam promover um ambiente dinâmico e incentivador ao aluno.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR

A educação está diante de um modelo revolucionário de projetos educacionais. Dentre os saberes e a competência docente é relevante que o professor seja organizador de uma pedagogia construtivista, garantia do sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade e regulador dos processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2009).

Nesse sentido, vê-se que é importante que o professor tenha capacidade de inovar, negociar e possibilitar-se uma reflexão sobre a experiência, incentivando os novos conhecimentos. Além disso, o pensamento crítico do professor possibilita um debate político sobre a educação, estabelecimentos escolares no Brasil como um todo (PERRENOUD, 2009).

Para Masetto (2014), a docência no ensino superior requer competências como: (a) especialização em uma determinada área de conhecimento, conhecimento e práticas profissionais atualizados, pesquisa; (b) domínio na área pedagógica, valorização do processo do ensino-aprendizagem em que o professor é conceptor e gestor de seu próprio currículo, valorização da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, domínio da tecnologia educacional; (c) exercício político na docência universitária.

Para Tardif (2012), os saberes dos professores não são reduzidos a conteúdos limitados que dependem de conhecimento especializado, mas de uma diversidade de questões que estão relacionadas com o trabalho de cada professor individualmente. Dessa forma, os saberes estão relacionados com os locais de trabalho do professor, as instituições nas quais se formaram ou trabalharam, e sua experiência laboral. Conforme o **Quadro 1**, o autor desenvolve uma relação entre os saberes dos professores com as fontes sociais de aquisição, com os modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Ensino fundamental e médio.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002)

Bordenave e Pereira (2008) analisaram estudos realizados pela Universidade da Califórnia, em que se avaliou a capacidade de crescimento do homem e o conceito que se tem da sociedade e da necessidade de sua transformação. Nesses estudos, foram incluídos cinco tipos diferentes de professores: (a) o professor de autômatos: é limitado a repetir definições e explicações a fim de memorizar informações contidas em apostilas pelos professores utilizadas; (b) o professor centrado no conteúdo: objetiva cobrir as matérias de sua disciplina, auxiliando os alunos a dominá-las, interessa-se pelo saber como produto; (c) o professor que se concentra no processo de produção: impõem um modelo de raciocínio e prefere que seus alunos o utilizem em exercícios e exames, interessando-se pelo saber como processo; (d) o professor que se concentra no intelecto do aluno: valoriza a atividade racional, enfatizando o como e o porquê, desenvolvendo as habilidades intelectuais do aluno; (e) o professor que se concentra na pessoa total: consideram em si um desafio global, valorizando a pessoa do estudante e incentivando a busca por coisas novas.

De acordo com Neiva e Collaço (2006), o que os alunos esperam de um professor é que este tenha qualificação, experiência e compromisso com as atividades docentes, deve gostar do que faz e ser valorizado pelo seu trabalho. É importante ainda que o sistema de ensino tenha interesse em ter professores qualificados, uma vez que ensino de qualidade é um direito do aluno.

De acordo com Bordenave e Pereira (2008), os melhores professores não são aqueles cujas técnicas de ensino são as mais elaboradas, e sim, os que contagiam seus alunos com o amor à profissão e entusiasmo, lecionando com maneira própria de se comunicar. Já Perrenoud (2002) defende um professor que seja, perante aos seus alunos, confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, organizador de uma vida democrática, transmissor cultural e intelectual. Nesse sentido, Nuthall (2004) discorre que excelentes professores tem um compromisso apaixonado de fazer o melhor para os alunos; tratam os discentes de forma calorosa e interessada; detém conhecimento pedagógico do conteúdo; utilizam uma variedade de modelos de ensino e de aprendizagem.

Já para Hunt (2009), o bom professor tem atributos quanto: (a) ao conhecimento: os professores eficazes se concentram os resultados desejados para seus alunos: têm excelentes habilidades de comunicação verbal e escrita, detém um conhecimento profundo dos sujeitos que ensinam e dos métodos utilizados, conhecem uma variedade de estratégias pedagógicas, são versáteis quanto aos métodos de ensino; (b) atitudes: o “bom” professor trata seus alunos com respeito e igualdade, confia na capacidade intelectual de seus alunos respeitando seus erros, estão comprometidos com sua profissão; e (c) desempenho: as aulas são organizadas e programadas, utilizam o tempo das aulas de forma efetiva, utilizam técnicas de ensino claras e objetivas, relacionando as matérias novas com as anteriores, tem uma relação calorosa e avaliativa

com os discentes, mantém clima de colaboração com demais professores, pais e membros da comunidade.

Allessandrini (2002) defende que o professor assume uma condição de eterno aluno, uma vez que, trabalhar com ensino e aprendizagem, mantém os indivíduos em constante reflexão para reajuste dos próprios processos: ensinar os alunos, rever aprendizagem, construir a experiência. A atuação do professor ocorre também para estabelecer uma cidadania ética e solidária, buscando valores humanos para o desenvolvimento dessa consciência e a construção de conduta cooperativa de cada pessoa.

Quanto ao ambiente sócio e emocional, o clima de diálogo e conversas informais tem importância, assim como o entusiasmo pelo trabalho, elogio e encorajamento aos alunos, além de bom humor. Os alunos também valorizam professores que dão atenção às suas dúvidas, limitações e necessidades. Há preferência por professores que ao final de suas explicações fazem perguntas aos seus alunos, solicitando exemplos, ou seja, pedindo a participação dos mesmos (GODOY, 2003). Quanto ao material de apoio, os discentes gostam que o professor disponibilize um resumo do conteúdo da aula, além de textos de fácil compreensão. Os alunos também têm acentuada preferência por professores que: iniciam a aula com o resumo do que será explicado, retomam a matéria da aula anterior, realizam uma programação diária das atividades do curso. Com isso, Godoy (2003) conclui sobre uma preferência por ambientes de sala de aula estruturados.

Cunha (2013) destaca que o aluno define o bom professor de acordo com o que vivencia, realizando apropriações da história para isso, valendo-se de seus interesses, crenças e valores. No que se refere ao professor universitário, os alunos o consideram “bom” quando domina o conteúdo, transmite a matéria de forma adequada, tem bom relacionamento com os alunos, tem senso de humor, demonstra seu gosto por ensinar e posicionamento político claro. A lembrança do professor exemplar se dá quando o aluno percebe o quanto o professor leva a sério sua responsabilidade. De acordo com estudos de Lowman (2004), a avaliação realizada por alunos a respeito do profissional docente leva em consideração argumentos quanto à clareza e ao impacto da apresentação, assim como a capacidade do professor em estimular o pensamento dos estudantes sobre o assunto abordado além do entusiasmo pela matéria. Os alunos também mencionam a importância da empatia, a satisfação que o professor tem ao compartilhar e o conhecimento.

Gomes *et al.* (2009) usaram o modelo de Lowman e identificaram que na dimensão estímulo intelectual os docentes possuíam os atributos preparado e claro. Já na dimensão relacionamento interpessoal, os professores com destaque eram os atenciosos, motivadores interessados, disponíveis e prestativos. Catapan, Colauto e Silas (2012) também utilizaram o Modelo Bidimensional

de Lowman e como resultado de seus estudos verificaram que domínio do conteúdo, clareza ao transmitir informações e o despertar de interesse levam ao bom desempenho docente. Quanto a estimular o aluno intelectualmente, encontraram como atributos mais frequentes: preparado, claro e organizado, e na dimensão relacionamento interpessoal: respeitoso e interessado.

Albuquerque (2010) realizou estudo qualitativo a respeito da percepção dos alunos quanto ao que eles consideram ser um professor eficaz. Para os entrevistados, as características do bom professor devem compreender a preocupação com a convivência com os alunos, o conhecimento que os professores detêm, e a maneira como comunicam esse conhecimento. Alcântara et al. (2012) discorrem que a preocupação pela qualidade do ensino prestado e o atendimento às expectativas dos alunos visando seu desenvolvimento e satisfação com o curso escolhido é fundamental para que as instituições de ensino superior se mantenham.

Souza-Silva et al. (2018) pesquisaram a respeito do professor ideal na visão dos alunos em universidades da Bahia, e como resultados apresentaram que os professores tidos como excelentes eram aqueles que tem didática, domínio do conteúdo da disciplina que lecionam, são preocupados com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno, demonstram interesse/preocupação pelos alunos, demonstram a aplicabilidade dos conteúdos, lecionam aulas dinâmicas, entre outras características, como as apresentadas por Lowman (2004).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

No que tange à abordagem, esta pesquisa é quantitativa, pois, segundo Creswell (2010), se refere a um projeto de levantamento de descrição numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população ao se estudar uma parcela dela.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva. Já quanto aos procedimentos, a pesquisa é do tipo *survey*, que de acordo com Gil (2009), é caracterizada pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento é o alvo da pesquisa. As principais vantagens deste tipo de pesquisa são o conhecimento direto da realidade, economia, rapidez na obtenção dos dados e a quantificação.

Segundo Castro (2006), a pesquisa necessita ser viável quanto aos recursos, para atingir seus objetivos e ser finalizada. Nesse sentido, a escolha da IES foi realizada pela acessibilidade aos estudantes para a aplicação dos questionários, uma vez que um dos pesquisadores é docente na instituição.

A coleta de dados é o momento em que o pesquisador sai a campo para colher as informações necessárias para concretizar sua pesquisa. Stake (1995) salienta que a coleta se inicia antes mesmo da pesquisa, através de fundamentação, de conhecimento

de outros casos e das primeiras impressões que, posteriormente, poderão ser refinadas ou substituídas. Hair Jr. et al. (2005) relatam que o tipo e a quantidade de dados a serem coletados estão relacionados com a natureza do estudo e os objetivos da pesquisa. Assim, o questionário foi formulado com 33 questões, estruturado em quatro blocos, com base em estudos de Hunt (2004), Lowman (2004) e Nuthall (2004): “Estimular intelectualmente os estudantes”; “Manter um relacionamento interpessoal com os alunos”; “Motivar efetivamente os estudantes” e o bloco com questões a respeito do interesse e satisfação do aluno pelo curso que faz.

Cada respondente apontou seu grau de concordância, numa escala que continha as opções “Discordo totalmente”; “Discordo”; “Não Sei”; “Concordo” e “Concordo totalmente”. O instrumento de coleta de dados foi aplicado aos estudantes de uma instituição de ensino superior do Vale do Itajaí (SC) no período de 02 a 16 de maio de 2014. Vale salientar que os sujeitos selecionados para a pesquisa se demonstraram interessados pelo tema e prontificaram-se a colaborar com a mesma.

Hair Jr. et al. (2005) discorrem que a população diz respeito à totalidade de elementos que possuem um conjunto de características comuns e pode se referir a um grupo de pessoas que se pretende conhecer, como também a países, fatos sociais, produção agroindustrial, empresas públicas ou privadas, entre outros (HAIR JR. et al, 2005). A população é formada por 268 alunos matriculados no Curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior do Vale do Itajaí (SC), cuja amostra, não probabilística por acessibilidade, foi obtida a partir de 208 alunos que estavam presentes em sala de aula no momento da aplicação da pesquisa, representando 77,61% da população.

Após a coleta de dados, partiu-se para a análise e a interpretação dos dados, as quais visaram respectivamente organizar os dados para possibilitar responder o problema proposto e buscar respostas de maneira ampla por meio da interação dos conhecimentos obtidos (HAIR JR. et al., 2005). Para esta etapa, os dados foram tabulados em planilha eletrônica do *software Excel* e posteriormente importados e tratados pelo SPSS versão 19.

Para a análise de dados foi utilizada estatística descritiva, com o cálculo de percentuais de respostas para o primeiro bloco de questões e para os demais blocos calculou-se a média, o desvio padrão e os valores mínimo e máximo.

O segundo procedimento utilizado foi a análise pela *Alfa de Cronbach* para averiguação da confiabilidade do instrumento de coleta de dados, buscando-se índices acima de 0,60 como preconiza Hair Jr. et al. (2005). A Tabela 1 apresenta os índices do coeficiente *Alfa de Cronbach* sugeridos por Hair Jr. et al. (2005).

Tabela 1: Coeficiente Alfa de Cronbach

Varição do Coeficiente Alfa de Cronbach	Intensidade da associação
< 0,6	Baixa
0,6 a < 0,7	Moderada
0,7 < 0,8	Boa
0,8 < 0,9	Muito boa
0,9	Excelente

Fonte: Hair Jr. et al (2005, p. 200)

Quanto às limitações desta pesquisa, ressalta-se que os dados não podem ser generalizados. Novas pesquisas de cunho qualitativo podem auxiliar na identificação das características e possibilitar novos agrupamentos das mesmas. Outra pesquisa oportuna que poderá complementar esta investigação será comparar a percepção de alunos de universidades privadas e públicas, a fim de conhecer qualidades de professores que atuam em instituições diversas no campo das Ciências Contábeis.

A seguir, é apresentada a análise dos resultados da pesquisa.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta pesquisa teve o propósito de identificar as características esperadas no bom professor que atua na graduação, na visão dos alunos do Curso de Ciências Contábeis.

O Curso contava, em 2014, com 23 professores, sendo 18 do gênero masculino e 5 do gênero feminino, com idade entre 29 a 65 anos. Quanto à titulação, 87% compreendiam mestres e doutores. O tempo de atuação desses profissionais na instituição varia de 5 a 25 anos. Do total de docentes, sete dedicam-se exclusivamente à docência. Dos demais, além de lecionarem, seis dos profissionais são proprietários de escritórios de contabilidade, cinco desempenham função contábil em empresas privadas, quatro são consultores e peritos e um é funcionário público.

Para coleta de dados, a fim de identificar os respondentes, lhes foi perguntado a respeito do semestre que cursam, idade, atuação profissional e gênero.

Ao analisar os dados percebeu-se que a fase com maior número de alunos é a sétima, com 43 estudantes, perfazendo 20,67% dos respondentes, seguida da terceira fase, com 38 alunos e um percentual de 18,27%, como demonstrado na **Tabela 2**.

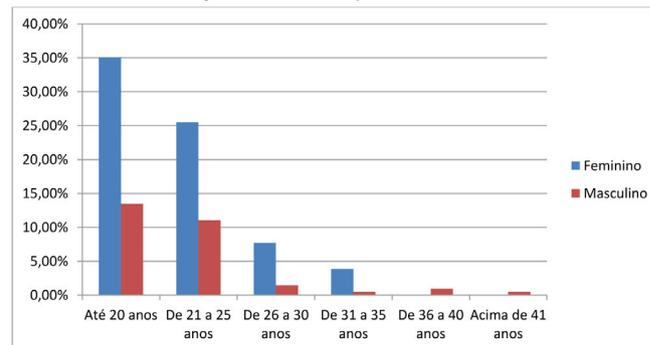
Tabela 2: Divisão de alunos por fases

Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Número de Alunos	33	17	38	11	35	9	43	22	208
%	15,87	8,17	18,27	5,29	16,83	4,33	20,67	10,58	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto ao gênero, há predominância de estudantes do gênero feminino, representando 72,12% do total de respondentes. Quanto à idade, os alunos foram divididos em faixa etária, com intervalo de cinco anos, conforme demonstrado no **Gráfico 1**.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos dados obtidos, observou-se que os alunos do Curso de Ciências Contábeis são jovens, sendo que 85,1% possuem até 25 anos de idade.

O segundo bloco do questionário é composto por 13 questões a respeito das características do professor em estimular intelectualmente os alunos. Os resultados obtidos são apresentados na **Tabela 3**.

Tabela 3: Quanto a estimular intelectualmente os estudantes, o professor

Atributos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1. Detinha conhecimento do conteúdo.	3,00	5,00	4,5266	,53790
2. Utilizava criatividade para diversificar as aulas.	1,00	5,00	3,7843	1,02796
3. Transmitia cultura e conhecimento.	1,00	5,00	4,2524	,65843
4. Tinha habilidade de comunicação verbal e escrita.	2,00	5,00	4,3768	,62554
5. Era versátil quanto aos métodos de ensino.	2,00	5,00	3,9709	,84918
6. As aulas eram programadas.	1,00	5,00	4,2353	,76469
7. As aulas eram organizadas.	1,00	5,00	4,2913	,70719
8. O tempo da aula era utilizado de forma adequada.	1,00	5,00	4,2136	,77334
9. Relacionava matérias novas com as anteriores.	2,00	5,00	4,0874	,87353
10. Era bem humorado e divertido.	1,00	5,00	4,2427	,81410
11. Era comunicativo.	1,00	5,00	4,3951	,71055
12. Suas aulas eram envolventes e estimulantes.	2,00	5,00	4,2049	,80864
13. Transmitia a matéria de forma entusiasmada.	1,00	5,00	4,1359	,82697

Fonte: Dados da pesquisa

Na dimensão “Estimular intelectualmente os estudantes” o atributo com maior relevância, de acordo com a percepção dos respondentes, foi “Detinha conhecimento do conteúdo”, com média de 4,52 e desvio padrão de 0,53, seguido dos atributos: “Era comunicativo”, com média de 4,39; “Tinha habilidade de comunicação verbal e escrita”, com média de 4,37; “As aulas

são organizadas”, com média de 4,29; “Transmitia cultura e conhecimento”, com média de 4,25. Esse resultado pode ser decorrente da trajetória acadêmica dos professores e de sua experiência profissional em empresas. Os resultados encontrados nesta pesquisa vão ao encontro com o que discorre [Cunha \(2013\)](#), uma vez que em seus estudos o autor afirma que os alunos valorizam o professor que domina o conteúdo, transmite a matéria de forma adequada, tem bom relacionamento com os alunos, demonstra seu gosto por ensinar e tem posicionamento político claro.

Na **Tabela 4** estão demonstradas as características quanto a manter um relacionamento interpessoal do professor com os alunos.

Tabela 4: Quanto a manter um relacionamento interpessoal com os alunos, o professor

Atributos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1. Era confiável.	2,00	5,00	4,1106	0,66832
2. Era atencioso.	2,00	5,00	4,2115	0,71793
3. Mostrava respeito aos alunos.	3,00	5,00	4,4038	0,53873
4. Tratava os alunos com igualdade.	1,00	5,00	4,1490	0,89653
5. Era amigável.	2,00	5,00	4,3077	0,64571
6. Era simpático.	2,00	5,00	4,2933	0,61820

Fonte: **Dados da pesquisa**

De acordo com a **Tabela 4** percebeu-se que os respondentes desta pesquisa julgaram como mais importante ter um professor que “Mostrava Respeito aos Alunos”, com média de 4,4, seguido de “Amigável” (4,3), “Simpático” (4,29), “Atencioso” (4,21). Nesse quesito, os dados obtidos revelam que o professor se socializa respeitosamente com os alunos. Esses dados vão ao encontro dos resultados das pesquisas de [Hunt \(2004\)](#) em que relata que o “bon” professor trata seus alunos com respeito e igualdade.

Na **Tabela 5** estão demonstrados os dados referentes ao bloco três, “Motivar efetivamente os estudantes”.

Tabela 5: Quanto a motivar efetivamente os estudantes, o professor

Atributos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1. Confiava na capacidade intelectual dos alunos.	1,00	5,00	3,8990	0,78291
2. Respeitava os erros dos alunos.	1,00	5,00	4,0144	0,77071
3. Era comprometido com a sua profissão.	1,00	5,00	4,4231	0,63993
4. Era justo.	1,00	5,00	4,1490	0,78136
5. Tratava os alunos de maneira interessada.	1,00	5,00	4,1739	0,72319
6. Era paciente.	1,00	5,00	4,0485	0,78868
7. Demonstrava comprometimento com a profissão.	1,00	5,00	4,3786	0,62651
8. Era mediador intelectual	1,00	5,00	4,0966	0,71076
9. Encorajava os alunos em seus estudos.	1,00	5,00	4,1106	0,84687

Fonte: **Dados da pesquisa**

Quanto a “Motivar efetivamente os estudantes”, os dados da pesquisa apontam que os alunos aceitam bem professores “Comprometidos com a sua profissão”, “Justos” e que “Encorajam seus alunos nos estudos”. Os docentes avaliados, dedicam-se exclusivamente à docência ou dividem seu tempo de trabalho entre o ensino e empresas, o que pode facilitar o comprometimento com a profissão, alinhando teoria e pesquisa e teoria e prática. Da mesma forma, como nos estudos de [Bordenave e Pereira \(2008\)](#) já citados anteriormente, em que discorrem que os melhores professores não são aqueles cujas técnicas de ensino são as mais elaboradas, e sim, são os que contagiam seus alunos com o amor à profissão e com entusiasmo, lecionando com maneira própria de se comunicar. Nesse sentido, [Vaillant \(2013\)](#) discorre que a fixação de padrões é útil para que se tenha um quadro referencial das responsabilidades dos professores com relação à formação e aprendizagem de seus alunos. No entanto, a prática da docência pode ser exercida de diferentes maneiras.

Na **Tabela 6** podem ser observados os dados a respeito dos alunos e sua satisfação com o curso que fazem.

Tabela 6: Agora responda sobre você

Atributos	Mín	Máx	Média	%	Desvio padrão
1. Tenho interesse no curso que faço.	2,00	5,00	4,3606	87,2	0,68791
2. Estou satisfeito com o curso.	1,00	5,00	3,7212	74,4	0,90042
3. Recomendaria este curso para amigos.	1,00	5,00	3,8558	77,1	0,93683
4. Estou pensando em desistir do curso.	1,00	5,00	1,6990	33,9	1,04844
5. Gostaria de ter outras disciplinas com este mesmo professor.	1,00	5,00	3,9807	79,6	1,11024

Fonte: **Dados da pesquisa**

Observou-se que grande parte dos alunos tem interesse pelo Curso de Ciências Contábeis, apresentando uma média de 4,36, o que representa 87,2% dos respondentes. Em relação à satisfação com o curso, 74,4% dos alunos responderam positivamente, no entanto, ao serem questionados se pensavam em desistir do curso, 33,9% dos alunos responderam que sim, com um desvio padrão de 1,04. O curso poderá ser recomendado por 77,1% dos alunos. E 79,6% dos respondentes gostariam de ter outras disciplinas com o professor avaliado, o que demonstra que o professor possui características profissionais que agradam os alunos.

Percebeu-se, com base nos dados da pesquisa, que grande parte dos alunos tem interesse pelo Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada, que estão satisfeitos com o curso oferecido e que o recomendariam a amigos. Estas são informações importantes para que a IES possa desenvolver seu planejamento referente a cursos ofertados e vir a oferecer a continuidade dos estudos na área, como cursos de pós-graduação.

A segunda fase de análise se constituiu na averiguação do alfa de *Cronbach* na busca da confiabilidade das respostas, para

as dimensões “Estimular intelectualmente os alunos”, “Manter relacionamento interpessoal com os alunos” e “Motivar efetivamente os alunos”, pois se referem às características esperadas no “bom professor”. A **Tabela 7** apresenta os dados obtidos.

Tabela 7: Confiabilidade dos dados obtidos

Dimensão	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Número de Itens da Dimensão
Estimular intelectualmente os alunos	0,873	0,879	13
Manter relacionamento interpessoal com os alunos	0,844	0,857	6
Motivar efetivamente os alunos	0,885	0,888	9

Fonte: **Dados da pesquisa**

Observa-se, por meio da **Tabela 7**, que os índices para o *Alfa de Cronbach* apresentaram-se acima de 0,8, o que representa confiabilidade “muito boa” dos dados, que segundo **Hair Jr. et al. (2005)**, são confiáveis quando todos os valores foram acima de 0,6. Salienta-se que estes valores foram significantes no nível de 0,01.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de padrões profissionais representa um esforço para descrever o que os professores devem saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão. Dessa forma, estudos empíricos podem ser ferramentas importantes para orientar os professores no desenvolvimento do seu trabalho (**VAILLANT, 2013**).

Este estudo teve como objetivo pesquisar a visão do aluno de graduação a respeito das características esperadas para o “bom” professor em sala de aula. **Perrenoud (1999)** destaca que todos os profissionais que estão na docência têm a missão de atender uma diversidade de desejos, circunstâncias e incertezas, tendo inclusive que transmitir conhecimento aos que relutam em buscar o conhecimento, mas, por necessidade, buscam o saber, de modo que a competência do bom professor é fazer com que o aluno entre nesse jogo e seja bem-sucedido.

Como resultados da pesquisa obteve-se que os estudantes do Curso de Ciências Contábeis caracterizam como “bom professor”, no quesito estimular intelectualmente, aquele que detém conhecimento do conteúdo, transmite cultura, é comunicativo, tem habilidade de comunicação verbal e escrita, além de proporcionar aos alunos aulas organizadas e bem planejadas. Essa menção dos alunos pode ter ocorrido em função dos professores desta instituição lecionarem há um tempo considerável, de 5 a 25 anos, e de terem, além da experiência docente, trajetória em empresas.

Nos quesitos relacionamento com os estudantes e motivação, os alunos preferem professores atenciosos e simpáticos, que se socializam respeitosamente. O docente também é valorizado por suas características quanto a motivar o aluno, demonstrando comprometimento com a sua profissão, sendo justo e encorajando seus alunos nos estudos, o que pode ser explicado pela sua trajetória profissional e acadêmica.

Pretendeu-se com essa pesquisa realizar uma reflexão a respeito das características esperadas nos professores do ensino superior sob a ótica de seus alunos. Não é possível fazer generalizações dos resultados, mas, espera-se com este estudo, indicar um caminho das características, competências e atitudes docentes esperadas pelos alunos universitários num cenário de mudanças e tecnologia.

Considera-se uma limitação deste estudo o fato de o mesmo ter sido realizado em um único curso da IES. Sugere-se para estudos futuros a aplicação da pesquisa nos demais cursos de graduação desta instituição de ensino superior, assim como realizar um estudo comparativo sobre as características que os discentes consideram relevantes ao bom professor com as características que os docentes atuantes no ensino superior possuem.

Referências

- ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium**, v. 39, p. 55-71, 2010.
- ALCÂNTARA, V. C. et al. Mensuração da satisfação dos alunos de uma instituição de ensino superior: dimensões e implicações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.admpg.com.br/2012/selecionados.php>. Acesso em: 3 dez. 2020.
- ALLESSANDRINI, C. D. A formação dos professores no XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BENI, P. F. et al. Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 345, 2017.
- BOLFER, M. M. M. O. Reflexões sobre prática docente: estudo de

caso sobre a formação continuada de professores universitários. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 2008.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; SILLAS, E. P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**, v. 6, n. 2, p. 63-82, abr./jun., 2012.

CECCHETTINI, E. B.; VERAS, M. (Org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. R. S.; DANTAS, O. M. O currículo institucional e a formação pedagógica do docente universitário. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 64109-64119, 2020.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. [S.l.]: Papirus Editora, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, D. A. (org.). **Didática no ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira Zhonson Learning, 2003.

GOMES, M. E. M. *et al.* Atributos e práticas pedagógicas do professor de contabilidade que possui êxito em sala de aula: estudo da percepção discente em IES públicas. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EnEPQ, 2009.

FLORES, A. D. M.; RIBEIRO, L. M.; ECHEVERRIA, E. L. A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior: um olhar sobre a prática docente. **Revista Espacios**, v. 38, n. 5, p. 17-31, 2017.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

HAIR JR, J. F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUNT, B. **Efectividad dei desempeño docente**: una resefia

de la literaturainternacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL, 2009.

INEP. 2020. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/95-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-avaliados-pelo-enade-2018-sao-presenciais/21206#:~:text=Do%20total%20dos%20cursos%20de,2%25\)%20em%20centros%20universit%C3%A1rios](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/95-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-avaliados-pelo-enade-2018-sao-presenciais/21206#:~:text=Do%20total%20dos%20cursos%20de,2%25)%20em%20centros%20universit%C3%A1rios). Acesso em: 6 dez. 2020.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus Editora, 2014.

NEIVA, C. C.; COLLAÇO, F. R. **Temas atuais de educação superior**. Brasília: ABMES, 2006.

NUTHALL, G. Relating Classroom Teaching to Student Learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. **Harvard Educational Review**, v. 74, n. 3, p. 272-306, 2004.

PELEIAS, I. R. *et al.* Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 18, n. SPE, p. 19-32, 2007.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SOUZA-SILVA, J. C. *et al.* Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 457-484, 2018.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TIGRE, P. B. Paradigmas tecnológicos e teorias econômicas da firma. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 4, n. 1, p. 187-223, jan./jun. 2005.

VAILLANT, D. Hacia donde va el desarrollo profesional docente: tendencias y perspectivas In: PRYJMA, M. (org.). **Desafios e trajetórias para desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed UTFPP, 2013.

VIEIRA, R. A. Programa de Formação Continuada de professores universitários–PFC/UFV. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 37-49, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Comportamento de compra compulsiva e materialismo: uma investigação sobre as diferenças de gênero

Compulsive buying behavior and materialism: an investigation of gender differences

*Jéssica Haidee Silva Lucas **Andressa Hennig Silva *** Mikaela Daiane Prestes Floriano

Informações do artigo

Recebido em: 29/12/2019

Aprovado em: 07/12/2020

Palavras-chave:

Comportamento do Consumidor.

Compulsão por Compras.

Materialismo.

Keywords:

Consumer Behavior. Shopping

Compulsion. Materialism.

Autores:

*Graduada em Administração pela
Universidade Federal do Pampa
jeka_lucas@hotmail.com

**Doutora em Administração pelo
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade
Federal de Santa Maria. Professora
Adjunta na Universidade Federal
do Pampa- Campus Santana do
Livramento. Atua na Graduação e no
Mestrado em Administração (PPGA/
UNIPAMPA)
andressasilva@unipampa.edu.br

***Mestre em Administração pelo
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade
Federal Pampa
mikaelapfloriano@gmail.com

Como citar este artigo:

LUCAS, Jéssica Haidee Silva; SILVA,
Andressa Hennig; FLORIANO, Mikaela
Daiane Prestes. Comportamento de
compra compulsiva e materialismo:
uma investigação sobre as diferenças
de gênero. **Competência**, Porto
Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.

Resumo

Este estudo teve como objetivo verificar a relação entre o materialismo e o comportamento de compra compulsiva nos consumidores adultos residentes na cidade de Santana do Livramento/RS. Buscou-se, também, identificar o nível de materialismo e compulsão por compras na amostra estudada, mapeando possíveis diferenças de acordo com a percepção de cada gênero. A pesquisa se deu com base em uma metodologia quantitativa, com método *Survey*. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionários com 243 respondentes, utilizando como técnica de análise o teste T de *Student* e da Correlação de *Pearson*. O caráter inovador desta pesquisa está relacionado à necessidade da produção de estudos científicos que possam contribuir para a discussão sobre as disfunções de consumo materialismo e compulsão por compras, de modo que se possa colaborar para o entendimento de como as práticas excessivas de consumo acabam desencadeando malefícios que podem atingir diferentes camadas da sociedade. Como principais resultados, verificou-se que não há existência de um nível alto de compulsão por compras na amostra estudada, em relação ao materialismo identificou-se um nível igualmente baixo. Referente à diferença de percepção do gênero, as mulheres demonstram-se mais propensas a compulsão do que os homens, e, em relação ao materialismo, observou-se que homens e mulheres apresentam níveis de materialismo similares, ou seja, não apresentam diferenças significativas.

Abstract

This study aimed to verify the relationship between materialism and compulsive buying behavior among adult consumers residing in the city of Santana do Livramento / RS. We also sought to identify the level of materialism and shopping compulsion in the studied sample, mapping possible differences according to the perception of each gender. The research was based on a quantitative methodology, using the Survey method. The data were collected through the application of questionnaires with 243 respondents, using the Student's t test and Pearson's correlation as the analysis technique. The innovative character of this research is related to the need for the production of scientific studies that can contribute to the discussion about consumption disorders, materialism and shopping compulsion, so that one can collaborate to understand how excessive consumption practices end up causing harm that can reach different layers of society. As main results, it was found that there is no high level of compulsion for purchases in the studied sample, in relation to materialism an equally low level was identified. Regarding the difference in gender perception, women are more prone to compulsion than men, and in relation to materialism, it was observed that men and women have similar levels of materialism, that is, they do not present significant differences.

1 INTRODUÇÃO

O consumidor, no decorrer de sua vida, passa por diferentes influências que despertam dentro de si o sentimento de necessidade por determinado produto ou determinada marca (COBRA, 2009). Com base nisso, evidencia-se que as diferentes interferências em suas decisões de consumo, juntamente com fatores sociais e psicológicos, podem levar à compulsão por compras. A compulsão pode ser definida como uma atitude irracional e sem total planejamento, influenciada por um sentimento negativo relacionado à necessidade de adquirir produtos e mercadorias (O'GUINN; FABER, 1989). O consumidor sente uma alegria imediata no momento da compra, porém, este sentimento logo termina e esta atitude torna-se repetitiva, causando diversas consequências que não são analisadas no momento da compra (SILVA, 2014).

Para diversos autores o comportamento de compra compulsiva se dá mais facilmente em pessoas com perfil impulsivo, dando início ao descontrole da compulsividade. Outro fator desencadeador da compra compulsiva é o materialismo: o ter para ser (SILVA, 2014). O materialismo configura-se como a importância atribuída à compra e à propriedade de bens materiais pelo indivíduo, e como forma de realização e satisfação pessoal do consumidor na ideia de que a posse de bens trás de tal forma mais felicidade ao sujeito (RICHINS, 2004).

Mesmo com a significativa importância destas temáticas, ainda não se pode visualizar um leque muito grande de estudos realizados sobre tais temáticas no Brasil. Ademais, encontrar algumas pesquisa sobre as temáticas em questão, verifica-se que as mesmas não tratam os temas de forma concomitante (MATOS; BONFANTI, 2016), tampouco realizam comparações de gênero como pretende-se aqui. Tal constatação se dá, após pesquisas nas principais bases de dados acadêmicos (Scopus, Scielo, Web of Science). Frente a este cenário, o presente estudo tem como objetivo geral verificar a relação entre o materialismo e o comportamento de compra compulsiva nos consumidores adultos residentes na cidade de Santana do Livramento/RS. Como objetivos específicos, pretende-se: i) mapear o perfil da amostra; ii) identificar o nível de materialismo e compulsão na amostra estudada; e iii) averiguar as possíveis diferenças de acordo com a percepção de cada gênero.

A referida cidade de realização da pesquisa, faz fronteira com a cidade de Rivera-UY, tal região é caracterizada como um dos principais roteiros de compras do estado gaúcho, sendo, portanto, comum as ofertas e atrações de consumo para os moradores da região.

O desenvolvimento e o caráter inovativo desta pesquisa estão relacionados à necessidade da realização de estudos científicos que possam contribuir para a discussão sobre os temas materialismo e compulsão por compras, e de mesmo modo, que possam

colaborar com a reflexão sobre os efeitos que estes podem gerar na sociedade.

A presente pesquisa estrutura-se na seguinte forma, após a introdução que apresentou a problemática, justificativa e objetivos do estudo, passa-se ao referencial teórico, abordando os principais conceitos e definições estudadas. Posteriormente apresenta-se a metodologia, a análise e discussão dos resultados. Por fim, são realizadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa apresentar as definições nos quais este estudo está baseado: a compulsão por compras e o materialismo.

2.1 COMPULSÃO POR COMPRAS

Entende-se que o comportamento do consumidor é influenciado diretamente por fatores internos, externos e situacionais (CHURCHILL; PETER, 2000; BOONE; KURTZ, 2009; KOTLER; KELLER, 2012; LIMEIRA, 2017). Analisar os fatores que podem influenciar nas escolhas de compra dos consumidores é de suma importância para que as organizações possam desenvolver as melhores estratégias para alcançar seus clientes (KOTLER; ARMSTRONG, 2007). No entanto, a má administração destes pode desenvolver a compulsão por compras nos indivíduos.

O'Guinn e Faber (1989, p. 147), definem comportamento compulsivo como: “[...] uma resposta a um estímulo incontrolável ou desejo de obter, usar, ou experimentar um sentimento, uma substância ou uma atividade que leva o indivíduo a engajar repetitivamente em um comportamento que irá causar danos ao indivíduo e/ou outros.” Para Silva (2014), o indivíduo para ser considerado um comprador compulsivo apresenta em sua personalidade alguns traços fundamentais, tais como: um perfil impulsivo assim como um perfil obsessivo-compulsivo. Problemas como insegurança, baixa autoestima, depressão, nível elevado de ansiedade, falta de apoio emocional e frustrações com a sua vida pessoal são considerados fatores que predispõem o vício, e levam o consumidor a tornar-se compulsivo (SCHERHORN; REISCH; RAAB, 1990; EDWARDS, 1993).

O comportamento de compra compulsiva é caracterizado tanto por componentes cognitivos como comportamentais, ambos potencialmente causadores de desequilíbrio emocional (BLACK, 2007). A compulsão por compras apresenta diversos fatores que podem influenciar diretamente este comportamento, sendo que Roberts (1998) cita três destes contribuintes, a saber: influências psicológicas, influências familiares e influências sociológicas. De acordo com Hirschman e Stern (2001), o comportamento compulsivo é decorrente de um estado emocional negativo, como sentimentos de tensão, ansiedade e tristeza, e o ato de compra

ajuda a aliviar tais sentimentos (VERPLANKEN *et al.*, 2005).

O ato de comprar compulsivamente traz ao consumidor a sensação de aceitação, respeito e reconhecimento dos demais, mostrando-se também como uma maneira de aliviar suas frustrações. Samara e Morsch (2005) e Black (2007), afirmam que a estrutura familiar igualmente afeta diretamente o comportamento do consumidor, tornando-o compulsivo ou não. Do mesmo modo, algumas causas culturais influenciam o comportamento de compra compulsivo, como a economia do mercado, a grande oferta e a variedade de produtos, rendimentos disponíveis, e tempo disponível de lazer (BLACK, 2007). Decker *et al.* (2006), destaca a influência dos grupos de referência como um notável e relevante fator influenciador da compulsão por compras. O gênero também pode ser visto como um fator influenciador, O'Guinn e Faber (1989) destacam que as pessoas do gênero feminino tendem a ser mais compulsivas. Em consonância, Christenson, Faber e Mitchell (1994) evidenciam que esta conduta pode ser justificada pelo incentivo ao consumo que as mulheres sofrem desde a sua infância.

Logo, a compra compulsiva é uma compra ilusória com motivação psicológica a fim de construir uma identidade fantasiada pelo consumidor para transmitir aos demais poder, riqueza ou status. Existindo, portanto, uma forte relação entre a compra compulsiva e o materialismo (PHAM; YAP; DOWLING, 2012).

2.2 MATERIALISMO

O materialismo pode ser definido como a importância atribuída a compra e a propriedade de bens materiais como forma de realização pessoal do consumidor, na ideia de que a posse de bens traz de tal forma felicidade ao indivíduo (RICHINS, 2004). Belk (1985) define materialismo como "a importância que um consumidor atribui as posses materiais", o autor destaca três dimensões do materialismo: possessividade, centralidade e inveja. Estas dimensões identificam o quanto o consumidor valoriza a posse de bens materiais, é egoísta e não compartilha com os demais, e o quanto sente inveja do que as outras pessoas adquirem.

Richins e Dawson (1992) configuram o materialismo como um valor pessoal e levantam três aspectos essenciais: a centralidade, a felicidade e o sucesso. Segundo os autores, centralidade refere-se a comprar e possuir bens, o que é fundamental na vida dos indivíduos que apresentam altos níveis de materialismo; a felicidade relaciona-se com a crença de que a compra de bens materiais torna-os felizes e satisfeitos com a sua vida; por fim, o sucesso trata-se da confiança de que o êxito é alcançado pela quantidade de bens e posses adquiridas.

O comportamento materialista reflete a confiança de que objetos estabelecem uma identidade (MICKEN; ROBERTS, 1999). Deste modo, Ger (1990) correlaciona o materialismo ao processo

de definição do "eu" por meio da aquisição ou propriedade de bens. Indivíduos extremamente materialistas estão propensos a sentirem-se menos felizes, menos realizados, a terem menos bem-estar e sua saúde mental afetada, comparando-se aos consumidores não materialistas. Por consequência disso, problemas como insatisfação com sua vida, ansiedade, infelicidade, tristeza e indiferença em relação a outras pessoas são presentes na vida destes consumidores (RICHINS; DAWSON, 1992), o que pode levar ao desejo compulsivo (KASSER, 2002). Kozar e Marcketti (2011) destacam que o materialismo pode afetar outros pontos da vida de um indivíduo e tornar-se prejudicial à sua vida pessoal e a sociedade.

Joung (2013) afirma que consumidores materialistas têm maior dificuldade de compartilhar o que possuem, estes indivíduos estão mais propensos a terem comportamentos antiéticos e egoístas (RICHINS; DAWSON, 1992; KOZAR; MARCKETTI, 2011). Richins e Dawson (1992) asseguram que consumidores materialistas tendem a ser mais insensíveis para programas de caridade e até mesmo para prestar ajuda a alguém, preferindo usar suas rendas consigo mesmos. Problemas familiares também podem ser considerados como influenciadores ao materialismo (O'GUINN; FABER, 1989; KWAK; ZINKHAN; DOMINICK, 2002). Rindfleisch, Burroughs e Dawson (1997), afirmam que a compulsão por compras se dá com mais frequência em indivíduos que pertencem a famílias com maiores níveis de renda, com maior propensão ao materialismo, do que em indivíduos pertencentes a famílias com menores subsídios. Do mesmo modo, indivíduos com maior exposição a publicidade e a propaganda possuem mais predisposição ao materialismo e a compulsão por compras (RINDFLEISCH; BURROUGHS; DAWSON, 1997).

Alguns autores correlacionam o materialismo com as compras compulsivas e o gênero dos consumidores, sendo que indivíduos do sexo feminino apresentam maior propensão a relacionar o ato de comprar com sentimentos como prazer (DHOLAKIA, 1999; GROHMANN *et al.*, 2012). Em consonância, Grotts e Johnson (2012) e Flynn, Goldsmith e Kim (2013), evidenciam que o conjunto de características inerentes as mulheres tornam-nas mais materialistas do que os indivíduos homens. Entrando em discordância, Mueller *et al.* (2011) pondera que indivíduos do sexo masculino apresentam mais frequentemente a presença do comportamento de compra compulsivo.

3 METODOLOGIA

Este estudo, no que tange a abordagem, caracteriza-se como quantitativo (MINAYO, 2008). Quanto ao tipo de pesquisa este estudo é de caráter descritivo, utilizando-se como método a *survey* (HAIR *et al.*, 2005). A presente pesquisa foi realizada com a população consumidora residente na cidade de Santana do Livramento/RS com idade entre 20 e 34 anos, que, segundo o IBGE (2010),

equivalem a 16.250 moradores do município. O público-alvo deste eleito para o estudo, pautou-se na recomendação de Silva (2014), a qual indica que a compulsão por compras pode ser detectada mais facilmente em consumidores que conseguem manter seus gastos sem auxílios familiares, possuindo independência financeira. Esta amostra se configura como não probabilística por conveniência (MATTAR, 1996).

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de questionários aos moradores do município estudado, o instrumento de coleta foi elaborado pelas autoras e fora constituído de três blocos. O primeiro bloco apresentou sete questões da escala *Compulsive Buying Scale* (Escala de compras compulsivas), desenvolvida por Faber e O'Guinn (1992) com a intenção de diagnosticar e medir a existência do transtorno de compras compulsivas na população em geral. A *Compulsive Buying* é composta por uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, que oferecem aos entrevistados respostas que variam entre “nunca” e “sempre”.

O segundo bloco do questionário foi composto pela escala de Materialismo de Richins (2004). A escala de materialismo utilizada neste estudo foi proposta por Richins (2004) - versão reduzida - esse instrumento está baseado nas três dimensões do materialismo: centralidade, felicidade e sucesso. Objetivando avaliar o materialismo de forma geral, Richins (2004) utiliza nove questões em sua escala, sendo três para cada dimensão anteriormente apresentada. E, assim como a escala anterior, este instrumento utiliza de uma escala de tipo *Likert* de cinco pontos. Por fim, no terceiro bloco, são abordadas questões relativas ao gênero, a idade, a renda e as preferências dos entrevistados.

A coleta de dados ocorreu de forma física e *on-line*. Na versão *on-line* o questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* e enviado através de grupos de compras do município na rede social Facebook. O questionário viabilizado de maneira física foi impresso e aplicado pelas pesquisadoras em locais de comércio de diversos ramos da cidade de Santana do Livramento/RS. Ao findar a coleta dos dados, 157 respostas foram consideradas aptas e válidas para a análise.

Após a aplicação dos questionários, estes foram tabulados e analisados através do *software* SPSS versão 20.0. A análise dos dados sociodemográficos e a análise geral dos construtos foi realizada por meio de estatística descritiva. Ademais, a análise das informações adquiridas se deu através de teste de diferenças de médias (teste T de *Student*) e da Correlação de Pearson. Para análise de comparação de amostras independentes (teste T de *Student*), propõe-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

H₁. Existe diferença significativa no comportamento de compulsão por compras de homens e mulheres.

H₂. Existe diferença significativa no consumo materialista de

homens e mulheres.

Assim sendo, para avaliar os resultados encontrados a partir do teste T de *Student*, seguindo as recomendações de Field (2009), tem-se que sig < (0,05) representa diferenças nas médias entre os grupos, enquanto que, sig > (0,05) indica igualdade nas médias dos respondentes dos grupos em questão.

Tendo como finalidade avaliar a direção e o grau de correlação linear (MOORE, 2007) entre as variáveis quantitativas Compulsão por Compras e Materialismo, utilizou-se o teste de Correlação de Pearson. A fim de medir a força das correlações averiguadas, adotou-se o critério sugerido por Pestana e Gageiro (2008), no qual índices de 0,2 a 0,39 foram considerados baixos, de 0,4 a 0,69 considerados moderados, de 0,7 a 0,89 equivalentes a índices altos e, de 0,9 a 1,0 considerados índices muito altos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, faz-se a apreciação dos resultados obtidos durante a coleta dos dados. Inicialmente apresenta-se a análise descritiva da amostra. Posteriormente, são verificados os níveis de compulsão por compra e de materialismo dos consumidores investigados. Logo em seguida, é aplicado o teste *t* de *Student* a fim de verificar potenciais diferenças de percepção do gênero em relação ao materialismo e ao comportamento de compulsão por compras. E, por fim, apresenta-se o teste de correlação de *Pearson*.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Neste tópico analisa-se o perfil dos respondentes de acordo com os dados coletados para esta pesquisa. Assim sendo, pode-se perceber que a amostra é composta por 40% de indivíduos do gênero masculino (45 respondentes) e 60% do gênero feminino (112 respondentes). Em relação ao estado civil, 78 respondentes apontaram ser solteiros, representando 49,7% do total da amostra, seguido das opções ‘união estável’ e “casados” (64 respondentes), as opções “divorciados” e “outros” caracterizam, respectivamente, 7,6% e 1,9% da amostra analisada.

Em relação a variável número de filhos, tem-se que 31,2% dos respondentes possuem um ou mais filhos e que 68,8% não os têm. Quanto à idade destes indivíduos, observa-se que 27,4% são respondentes com idades entre 20 e 25 anos, 29,3% encontram-se na faixa etária entre 26 a 30 anos, indivíduos com idades entre 31 a 33 anos representam 20,5% dos entrevistados, e que 22,8% do total da amostra estão na faixa etária até 34 anos.

No que tange a situação empregatícia, 35,7% dos indivíduos declararam serem servidores públicos, compondo a maioria dos respondentes desta pesquisa. Outros 24,8% afirmam serem autônomos, 8,9% classificam-se como trabalhadores CLT, o restante da amostra (30,6%) alegam serem profissionais liberais,

desempregados ou “outros”. Sobre a variável renda, observa-se que 35,7% da amostra possui renda que varia de R\$1.275,01 a R\$3.000,00, proventos inferiores a estes valores correspondem a 17,2%, os demais questionados (47,1%) possuem rendas superiores a R\$ 3.001,00. Referente à variável escolaridade, a grande maioria alega estar cursando (27,4%) ou ter concluído algum curso de graduação (28%) ou pós-graduação (26,1%).

Após a análise do perfil dos respondentes, buscou-se verificar informações referentes ao comportamento destes como consumidores. Deste modo, inicialmente procurou-se compreender se os questionados gostam de realizar compras, 92,4% responderam que sim, enquanto apenas 7,6% dos participantes alegam não gostar de realizarem estas atividades. Na atualidade, consumir é uma tarefa inevitável, sendo até mesmo considerada parte essencial do cotidiano da população. No entanto, quando se verifica a compra de produtos em excesso, é pertinente a redobrada atenção para que não se esteja entrando no caminho da onimania, o transtorno de compra compulsiva (SILVA, 2014).

Questionados sobre como consideram sua atual situação financeira, a grande maioria dos respondentes, equivalente a 57,7% da amostra, considera-se controlada em relação seus gastos mensais. Próxima esta porcentagem, 41% dos questionados alegam não possuírem controle exato de seus gastos, apesar disso conseguem cumprir com suas obrigações financeiras. Do total de 157 respondentes, somente 1,3% afirmou não possuir nenhum controle em relação aos seus rendimentos. Com isso, observa-se que a grande maioria da amostra é contida em relação aos seus gastos mensais, configurando um significativo percentual de respondentes que utilizam seus recursos com um maior planejamento.

Questionados sobre conhecerem o transtorno de compra compulsiva, 98,7% dos respondentes afirmaram possuírem ciência sobre tal mal, o restante da amostra negou haver entendimento sobre a temática. Considera-se, portanto, que o assunto tem sido cada vez mais abordado e alertado a população, fazendo com que os consumidores tenham maior conhecimento sobre a mesma. No entanto, apesar do entendimento dos entrevistados sobre esta patologia, 116 respondentes afirmaram terem algum tipo de relação com consumidores compulsivos. A compulsão por compras trata-se de uma doença que possui difícil aceitação por parte dos afetados, e que possui um complexo diagnóstico devido ao fato que de os indivíduos compulsivos costumam esconder este comportamento dos demais (SILVA, 2014). A seguir passa-se para a análise dos dados no que tange a escala de compra compulsiva.

4.2 COMPRA COMPULSIVA

Este tópico pretende analisar os dados referentes à *Compulsive Buying Scale*. Na **Tabela 1** são apresentados os dados referentes

a avaliação da existência do transtorno de compra compulsiva na amostra estudada. A escala utilizada alcançou índice de confiabilidade (alfa de *Cronbach*) de 0,65, indicando a confiabilidade da escala (HAIR *et al.*, 2005).

Tabela 1: Escala de Compra Compulsiva

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. Se sobrar algum dinheiro no final do mês, eu tenho que gastá-lo.	2,92	3,0	1,259
2. Sinto que os outros poderiam ficar horrorizados se soubessem dos meus hábitos de compra.	1,82	2,0	0,977
3. Compro coisas apesar de não conseguir pagar por elas.	1,57	1,0	0,761
4. Já utilizei o limite de cheque especial da minha conta para fazer compras, e não consegui honrar com o pagamento.	1,58	1,0	0,833
5. Já comprei algo para me sentir melhor comigo mesmo.	3,08	3,0	1,143
6. Já me senti ansioso ou nervoso em dias em que não fui às compras.	1,63	1,0	0,872
7. Já paguei apenas o valor mínimo das minhas faturas de cartão de crédito.	1,62	1,0	0,850

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2020)

Ao observar a **Tabela 1**, percebe-se que a questão nº 5 apresentou a média mais alta (3,08) entre as indagações realizadas. Deste modo, evidencia-se que os consumidores adquirem produtos ou serviços com a ideia de sentir-se melhor consigo mesmos, reforçando os achados de Scherhorn, Reisch e Raab (1990), Edwards (1993) e Silva (2014). A questão de nº 1 recebeu a segunda maior média (2,92), podendo indicar certa dificuldade em relação à economia por parte dos consumidores, este fator pode ser considerado como uma causa que contribui para o desencadeamento da compulsão (BLACK, 2007).

Em relação a possível sensação de vergonha devido aos seus hábitos de compras, os respondentes demonstram não sentirem tal sentimento, esta afirmação é indicada devido ao valor de média da questão de nº 2. Silva (2014) infere que os indivíduos que começam a desenvolver a compulsão por compras, tendem a sentir vergonha do ato de comprar, escondendo de seus familiares e amigos as suas compras. Tendo em vista o índice encontrado na amostra estudada, os respondentes, em sua maioria, não apresentam esse comportamento.

As demais questões receberam uma média relativamente baixa, não se podendo afirmar a existência de um alto nível de compulsão por compras na amostra deste estudo. Muito embora, ao analisar o desvio-padrão, é possível perceber o quanto os dados estão dispersos sobre a média. Consequente, apresenta-se os resultados acerca da escala de materialismo.

4.3 MATERIALISMO

Para avaliar a confiabilidade da escala, calculou-se o alfa de *Cronbach*, o qual obteve o coeficiente de 0,79, apresentando boa confiabilidade (HAIR *et al.*, 2005). A escala de materialismo foi dividida e analisada com base em três fatores, conforme escala

original, a saber: centralidade, felicidade, sucesso. Assim, analisou-se a média dos fatores os quais podem ser vistos na **Tabela 2**.

Tabela 2: Estatística descritiva da Escala de Materialismo

Fator	Questões	Média	Mediana	Desvio Padrão
1- Centralidade	Eu tento levar uma vida simples.	2,11	2,00	0,944
	Comprar coisas me dá muito prazer.	2,78	3,00	1,100
	Eu gosto de muito luxo em minha vida.	3,84	4,00	1,003
Estatística geral do fator 1		2,91	2,66	0,603
2- Felicidade	Minha vida seria melhor se eu tivesse algumas coisas que eu não tenho.	2,67	2,00	1,112
	Seria mais feliz se tivesse condições de comprar mais coisas.	2,74	2,00	1,081
	Algo que me incomoda com frequência é não ter condições de comprar tudo que eu gostaria.	2,89	3,00	1,145
Estatística geral do fator 2		2,76	2,66	0,937
3 - Sucesso	Admiro as pessoas que têm carros, casas e roupas caras.	3,20	3,00	1,079
	Eu gosto de ter coisas que impressionam as pessoas.	3,71	4,00	1,021
	As coisas que eu tenho dizem muito sobre como eu estou indo na minha vida.	3,18	3,00	1,049
Estatística geral do fator 3		3,36	3,33	0,820

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2020)

O fator centralidade obteve uma média de 2,91, o que conforme a escala likert de 5 pontos, tende a indicar que os respondentes não colocam no centro de sua vida a aquisição ou posse de bens materiais (RICHINS; DAWSON, 1992). Este resultado vai de encontro com os resultados obtidos na pesquisa de Guerra (2011), que foi realizada com moradores da cidade de Fortaleza situada no do estado Ceará, na qual a centralidade dos bens não possui papel central na vida dos consumidores.

Consequente, constata-se que a média mais baixa foi obtida na dimensão felicidade, apresentando valor de 2,76. Deste modo, percebe-se que os respondentes tendem a não atribuir a responsabilidade de sua felicidade à posse de bens materiais (RICHINS; DAWSON, 1992). Os resultados obtidos no presente estudo apresentam um contraponto se comparado com os resultados obtidos em outras pesquisas, como, por exemplo, a de Leite (2012), o qual obteve alta média no fator felicidade, indicando uma tendência dos indivíduos acreditarem que a posse de bens traz mais felicidade em suas vidas.

O fator sucesso apresentou-se pouco diferenciado em relação às demais dimensões, obtendo o maior valor de média (3,36). O resultado pode indicar que os questionados comovem-se com o que as demais pessoas possuem, atentando-se para marcas, modelos, valores e tudo o que possa demonstrar para os outros as suas posses (RICHINS; DAWSON, 1992). Os achados da presente pesquisa, no que tange a dimensão sucesso, aparentam estar em discordância com outros estudos, como, por exemplo, o de Ponchio, Aranha e Todd (2007), que apresentou o constructo sucesso com a menor média em relação aos demais.

Tendo em vista os resultados obtidos neste estudo, o sucesso foi a dimensão que obteve maior média entre os respondentes. No

entanto, o nível de materialismo geral na amostra estudada, pode ser considerado baixo.

4.4 DIFERENÇAS DE PERCEPÇÃO DO GÊNERO EM RELAÇÃO AO MATERIALISMO E COMPORTAMENTO DE COMPULSÃO POR COMPRA

Este tópico tem a intenção de analisar a relação dos gêneros com a compulsão por compras e o materialismo, e está dividido em dois subtópicos.

4.4.1 Gênero X Compulsão

Com o objetivo de identificar se há diferença em relação ao gênero e o comportamento de compulsão por compras, levantou-se a seguinte hipótese de pesquisa: H1: Existe diferença significativa no comportamento de compulsão por compras de homens e mulheres. Com a intenção de responder a esta hipótese fora aplicado o Teste t de Student, conforme apresentado na **Tabela 3**.

Tabela 3: Teste T de Student Compulsão por Compras e gênero

		Estatística de grupo								
Compulsão	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média					
		Masculino	45	1,8222	,67568	,10072				
	Feminino	112	2,1186	,47820	,04519					
		Teste de amostras independentes								
		Teste de Levene para igualdade de variância		Teste-t para igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 ext.)	Diferença média	Estatística do teste padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
COMP	Variâncias iguais assumidas	8,255	,005	-3,101	155	,002	-,29640	,09560	-,48524	-,10756
	Variâncias iguais não assumidas			-2,685	62,489	,009	-,29640	,11040	-,51704	-,07576

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2020)

Ao se observar os resultados apresentados, pode-se inferir a existência de diferença no comportamento compulsivo de compra em função do gênero, tendo em vista o índice ($t(155) = -3,101, p < 0,001$). Desse modo, aceita-se a hipótese H1, que sugere a existência de diferença significativa no comportamento de compulsão por compras de homens e mulheres. Ainda, é possível afirmar, em razão do valor da média das variáveis homens (1,82) e mulheres (2,11), que os indivíduos do sexo feminino apresentam tendência de comportamento compulsivo superiores aos dos homens.

Este resultado pode ser confirmado com vários estudos já realizados (YURCHISIN; JOHNSON, 2004; DITTMAR, 2005; CAMPBELL, 2000). Em consonância, Christenson, Faber e Mitchell (1994) ressaltam que as mulheres tendem ao comportamento

compulsivo em virtude do estímulo ao consumo recebidos desde crianças, bem como a existência de uma maior gama de produtos que despertam o desejo de consumo em mulheres.

Ademais, as mulheres apresentam atitudes positivas frente às compras, figurando uma situação de lazer, uma vez que culturalmente são elas as responsáveis pelas compras da família. Enquanto que, para os homens o ato de ir às compras, muitas vezes é considerado como uma obrigação, um ato não prazeroso, representando uma associação negativa, sendo assim considerado uma tarefa que desejam realizar de forma rápida (CAMPBELL, 2000). Assim, Dittmar (2005) enfatiza que comprar para as mulheres é uma atividade mais agradável, elas tendem a se divertir no processo de compra, sendo que o contrário acontece com os homens.

A compra compulsiva tende a se manifestar especialmente em relação ao consumo pessoal, como roupas e produtos relacionados à aparência, ao invés de compras cotidianas de uso doméstico e mercearia (DITTMAR, 2005). Sendo estas também características marcantes encontradas no gênero feminino, a busca por roupas de moda, produtos e procedimentos que revitalizam a aparência, dentre outros.

Adamczyk, Capetillo-Ponce e Szczygielski (2020), indicam que a maioria dos resultados de pesquisas em diferentes países tende a evidenciar o padrão de maior suscetibilidade das mulheres a compra compulsiva em relação aos homens. Contudo, alguns estudos tendem a negar a existência de cisão em relação ao gênero, especialmente quando se trata de jovens.

Como pode ser observado na amostra estudada, foi possível verificar a repetição dos padrões de grande parte dos estudos anteriores, ou seja, a tendência de que as mulheres são mais vulneráveis e suscetíveis a desenvolver a compulsão por compras em relação aos homens, acredita-se que tal resultado se confirma em razão de os padrões sociais estabelecidos, reforçam-se nas diferentes culturas. Conseqüente, apresenta-se os dados referentes ao gênero e materialismo.

4.4.2 Gênero X Materialismo

Na intenção de identificar a existência de diferença no consumo materialista entre homens e mulheres, levantou-se a hipótese de pesquisa: H2. Existe diferença significativa no consumo materialista de homens e mulheres. Para responder a esta hipótese fora aplicado o Teste t de Student, conforme Tabela 4.

Tabela 4: Teste T de Student Materialismo e gênero

		Estatística de grupo			
Gênero		N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Materialismo	Masculino	45	3,1620	,73258	,10921
	Feminino	112	2,9544	,61522	,05813

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variância		Teste-t para igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 ext.)	Diferença média	Estatística do teste padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
MAT	Variâncias iguais assumidas	4,974	,027	1,808	155	,073	,20767	,11484	-,01919	,43453
	Variâncias iguais não assumidas			1,679	70,234	,098	,20767	,12372	-,03906	,45440

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2020)

Ao se observar a Tabela 4, pode-se inferir que não existe diferença em relação ao comportamento materialista entre homens e mulheres, tendo em vista o índice ($t(155) = 1,808, p > 0,05$). Desse modo, aceita-se a hipótese nula, rejeitando-se a H2 que sugere a existência de diferença significativa no consumo materialista de homens e mulheres.

Materialismo se refere a importância que se atribui às posses materiais (RICHINS; DAWSON, 1992). No que tange o gênero, o debate sobre as diferenças e similaridades permanece contínuo. Neste estudo, homens e mulheres apresentaram níveis de materialismo similares, ou seja, não apresentam diferenças significativas.

A falta de consenso a respeito de qual gênero apresenta mais valores materiais em relação ao outro ainda é muito presente. Estudos de Santos e Fernandes (2011), Grohmann et al. (2012), Grotts e Johnson (2012) e Flynn, Goldsmith e Kim (2013), sugerem que indivíduos do sexo feminino demonstram serem mais materialistas que pessoas do sexo masculino. Enquanto que, Eastman et al. (1997), Tse, Belk e Zhou (1989) e Kamineneni (2005), apontam que homens apresentam maior materialismo que as mulheres. Já Keech, Papakroni e Podoshen (2020), Dittmar (2005) e Podoshen et al. (2011) incitam a inexistência de diferenças em relação ao materialismo no que tange ao gênero.

Keech, Papakroni e Podoshen (2020) suscitam que essa contradição existente pode ser reflexo das mudanças no comportamento do consumidor ligadas às transformações econômicas, especialmente de países considerados emergentes. É possível supor que a amostra investigada por este estudo não apresentou médias significativamente diferentes entre os gêneros em razão do baixo nível de materialismo que apresentam, conforme evidenciado anteriormente, sendo que consumidores com graus inferiores de valores materiais encontram-se menos suscetíveis ao consumo compulsivo (TARKA, 2020).

No tópico seguinte, apresenta-se a correlação entre os constructos.

4.5 CORRELAÇÃO: MATERIALISMO VERSUS COMPULSÃO

Para identificar a relação entre materialismo e compulsão, aplicou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, a fim de avaliar a direção e o grau de correlação entre as variáveis deste estudo.

Tabela 5: Correlação entre os constructos

	Compulsão	Centralidade	Sucesso	Felicidade
Compulsão	1			
Centralidade	-.477**	1		
Sucesso	-.381**	.548**	1	
Felicidade	-.367**	.567**	.499**	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bicaudal).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2020)

A **Tabela 5** apresenta as correlações encontradas entre as variáveis testadas. Primeiramente é importante ressaltar que os dados apresentaram correlações baixas e moderadas (PESTANA; GAGEIRO, 2008). Ao analisar os índices obtidos, o resultado que mais chama atenção se refere à correlação negativa encontrada entre os três fatores do construto materialismo e o constructo compulsão por compras.

A correlação negativa, obtida com índice de -0,477, considerada moderada, se deu entre as variáveis compulsão e centralidade. Portanto, considera-se que quanto maior a centralidade que as poses ocupam na vida do indivíduo, menor a tendência ao desenvolvimento da compulsão por compras.

Em relação ao fator sucesso, percebe-se também uma correlação negativa, considerada baixa, entre sucesso e compulsão (-0,381), ou seja, quanto maior a percepção de que o sucesso pode ser obtido através dos bens materiais, menor a percepção de compulsão por compras. No que tange a felicidade, foi possível perceber, da mesma forma que as correlações anteriores, uma correlação negativa. Com índice considerado baixo (-0,367) por Pestana e Gageiro (2008), infere-se que quanto mais o indivíduo atribui a felicidade as suas poses materiais, diminui a compulsão por compras.

Tais resultados se destacam, uma vez que, indicam certa contrariedade na ocorrência simultânea dos dois fenômenos. Ademais, contrapõem os resultados encontrados em outros estudos, como os autores Faber e O’guinn (1992), Dittmar (2005), Grohmann et al. (2012) e Tarka (2020) que evidenciaram uma forte relação entre o materialismo e a compulsão por compras.

Contudo, ao buscar explicações para os achados desta pesquisa, ou seja, quanto mais materialista o indivíduo é, menos compulsivo tende a ser, Tarka (2020) indica que no início do desenvolvimento

da teoria da compra compulsiva (O’GUINN; FABER, 1989), tenderam a rejeitar o impacto do materialismo, alegando que o materialismo não estava relacionado à compra compulsiva.

Ademais, Faber e O’Guinn (1991) indicam que compradores compulsivos eram mais invejosos e não generosos do que uma amostra de comparação, mas não mais possessivos, o que eles interpretaram como uma indicação de que os compradores compulsivos não têm um interesse na propriedade de bens materiais.

Neste sentido, é importante refletir sobre as características dos compradores compulsivos, ou seja, o impulso de comprar, a perda de controle e as consequências adversas na sua vida pessoal, social, ocupacional e dívida financeira (DITTMAR, 2005). Assim, é possível supor que as compras consideradas materialistas, estão relacionadas a poses, que geralmente possuem um preço mais elevado, e muitas vezes exigindo um planejamento de compra como por exemplo a aquisição de um carro, enquanto que o comprador compulsivo, realiza suas compras no impulso, ou seja, sem planejamento, apenas pelo vício da compra.

Segundo Silva (2014), uma das características dos compradores compulsivos refere-se a esconder os produtos adquiridos de familiares, justamente para evitar o indício de compulsão, enquanto que os indivíduos materialistas, fazem questão de exibir os itens adquiridos.

Posteriormente, como já era esperado, as correlações positivas encontradas referem-se aos construtos da escala de materialismo assim tem-se: i) centralidade – felicidade (0,567); ii) centralidade – sucesso (0,548); e iii) felicidade-sucesso (0,499). Tais correlações evidenciando que: i) quanto maior a percepção de que os bens ocupam lugar central na sua vida, maior a percepção de que adquirir os bens trará felicidade; ii) quanto mais centralizado for o papel dos bens na vida do indivíduo, maior percepção de sucesso este terá; e iii) quanto maior a percepção de que adquirir coisas fará o indivíduo feliz, elevar-se-á a sua percepção de sucesso (RICHINS; DAWSON, 1992). Tais achados reforçam a harmonia das questões propostas na escala de Richins (2004).

A seguir, apresenta-se as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a verificar a relação entre o materialismo e o comportamento de compra compulsiva nos consumidores adultos residentes na cidade de Santana do Livramento/RS. Especificamente, buscou: mapear o perfil da amostra; identificar o nível de materialismo e compulsão na amostra estudada; e, mapear as possíveis diferenças de acordo com a percepção de cada gênero. Ao finalizar o estudo, considera-se

que os objetivos foram atingidos.

A compulsão por compras e o materialismo apresentaram correlações negativas, resultado que chama atenção, uma vez que estudos realizados anteriormente indicavam a associação positiva entre esses dois fenômenos (FABER; O'GUINN, 1992; DITTMAR, 2005; GROHMANN *et al.*, 2012; TARKA, 2020). Ao buscar explicações para tal resultado, sugere-se que os indivíduos materialistas valorizam de maneira extrema a aquisição e as posses de bens materiais, fazendo com que apresentem tendências mais acentuadas para a exibição de suas compras. De maneira contrária, indivíduos compulsivos adquirem seus itens de maneira impulsiva, sem planejamento, e, muitas vezes, acabam por esconder as suas compras e nem usar o que foi adquirido, por não quererem que outras pessoas saibam de seus hábitos de compra (RIDGWAY; KUKAR-KINNEY; MONROE, 2008; LEJOYEUX; WEINSTEIN, 2010; SILVA, 2014).

Compradores compulsivos têm como características-chave vergonha e medo do julgamento de amigos e familiares por estarem comprando em excesso (SILVA, 2014), também sentem culpa e remorso após a realização de novas aquisições impulsivas (O'GUINN; FABER, 1989). Nesse sentido, em razão de tais consequências negativas e pelo receio de conflito com familiares e amigos que possam tentar controlar seus comportamentos de compra, consumidores compulsivos acabam por se envolver em comportamentos de ocultação de suas compras (WEINSTEIN *et al.*, 2016; HE; KUKAR-KINNEY; RIDGWAY, 2018), fator que poderia explicar os resultados verificados por este estudo no que concerne a relação contrária entre o materialismo e a compulsão por compra.

Em relação ao perfil da amostra, pode-se perceber que a amostra é composta majoritariamente pelo gênero feminino (60%), solteiros (49,7%), sem filhos (68,8%), com idade entre 20 e 25 anos (29,3%), servidores públicos (35,7%). No que se refere a variável renda, 47,1% possuem rendas superiores a R\$ 3.001,00. No que tange o nível de materialismo e compulsão na amostra estudada, não se pode afirmar a existência de um nível alto de compulsão por compras, e em relação ao materialismo identificou-se um nível igualmente baixo.

Sobre a diferença de percepção do gênero, as mulheres demonstram-se mais propensas a compulsão do que os homens, o que confirma os achados de O'Guinn e Faber (1989) e Christenson, Faber e Mitchell (1994). Sobre a diferença de percepção do gênero da amostra acerca do materialismo, obteve-se um resultado que contrapõe alguns estudos já realizados (SANTOS; FERNANDES, 2011; GROTTIS; JOHNSON, 2012; FLYNN; GOLDSMITH; KIM, 2013), na presente pesquisa não se encontrou diferenças significativas em relação ao nível de materialismo no gênero.

Para finalizar estas considerações, é importante ressaltar as limitações deste estudo. A pesquisa se limitou apenas residentes

adultos da cidade de Santana do Livramento/RS, não sendo recomendada a generalização dos resultados obtidos. Ademais, a utilização de apenas dois construtos pode ter limitado as inúmeras relações que permeiam as temáticas. Consequentemente, sugere-se a continuação desta pesquisa a partir da ampliação da amostra e da aplicação de outros métodos de análise, de modo a comparar os resultados aqui encontrados, bem como a utilização de diferentes testes estatísticos como análise de regressão e análise de equações estruturais.

Referências

ADAMCZYK, G.; CAPETILLO-PONCE, J.; SZCZYGIELSKI, D. Compulsive buying in Poland: an empirical study of people married or in a stable relationship. **Journal of Consumer Policy**, p. 1-18, 2020.

BELK, R. W. Materialism: trait aspects of living in the material world. **Journal of Consumer research**, v. 12, n. 3, p. 265-280, 1985.

BLACK, D. W. A review of compulsive buying disorder. **World Psychiatry**, v. 6, n. 1, p. 14, 2007.

BOONE, L. E.; KURTZ, D. L. **Marketing contemporâneo**. [S. l.]: Cengage Learning, 2009.

CAMPBELL, C. Shopaholics, spendaholics, and the question of gender. In: BENSON, A. (Ed.). **I shop, therefore I am: Compulsive buying and the search for self**. New York: Aronson, 2000.

CHRISTENSON, G. A.; FABER, R. J.; MITCHELL, J. E. Compulsive buying: descriptive characteristics and psychiatric comorbidity. **The Journal of clinical psychiatry**, 1994.

CHURCHILL, G. A. J.; PETER, J. P. **Marketing: criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2000.

COBRA, M. **Administração de marketing no Brasil**. [S. l.]: Elsevier Brasil, 2009.

DECKER, S.; MA, Z.; DUBE, A. F. Childhood socialization effects on adult ability to control impulse. **ACR North American Advances**, 2006.

DHOLAKIA, R. R. Going shopping: key determinants of shopping behaviors and motivations. **International Journal of Retail & Distribution Management**, v. 27, n. 4, p. 154-165, 1999.

- DITTMAR, H. Compulsive buying—a growing concern? An examination of gender, age, and endorsement of materialistic values as predictors. **British journal of psychology**, v. 96, n. 4, p. 467-491, 2005.
- EASTMAN, J. K. *et al.* The relationship between status consumption and materialism: a cross-cultural comparison of Chinese, Mexican, and American student. **Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 5, n. 1, p. 52-66, 1997.
- EDWARDS, E. A. Development of a new scale for measuring compulsive buying behavior. **Financial counseling and planning**, v. 4, n. 1, p. 67-84, 1993.
- FABER, R. J.; O'GUINN, T. C. A clinical screener for compulsive buying. **Journal of consumer Research**, v. 19, n. 3, p. 459-469, 1992.
- FLYNN, L. R.; GOLDSMITH, R. E.; KIM, W. M. A cross-cultural study of materialism and brand engagement. **Journal of Multidisciplinary Research**, v. 5, n. 3, p. 49, 2013.
- GER, G. Measuring and comparing materialism cross-culturally. **ACR North American Advances**, 1990.
- GROHMANN, M. Z. *et al.* Relação entre materialismo e estilo de consumo: homens e mulheres com comportamento díspare? **Contaduría y administración**, v. 57, n. 1, p. 185-214, 2012.
- GROTTS, A. S.; JOHNSON, T. W. Millennial consumers' status consumption of handbags. **Journal of fashion marketing and management: an international journal**, v. 17, n. 3, p. 280-293, 2012.
- GUERRA, D. S. A influência do materialismo nas crenças, nas preocupações e no comportamento pró-ambiental dos consumidores. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- HAIR, J. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. [S. l.]: Bookman Companhia Ed, 2005.
- HE, H.; KUKAR-KINNEY, M.; RIDGWAY, N. M. Compulsive buying in China: measurement, prevalence, and online drivers. **Journal of Business Research**, v. 91, p. 28-39, 2018.
- HIRSCHMAN, E. C.; STERN, B. B. Do consumers' genes influence their behavior? Findings on novelty seeking and compulsive consumption. **ACR North American Advances**, 2001.
- IBGE. **Evolução populacional e pirâmide etária de Santana do Livramento**. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=431710&search=rio-grande-do-sul|sant'ana-do-livramento|infográficos:-evolução-populacional-e-pirâmide-etária>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- JOUNG, H. M. Materialism and clothing post-purchase behaviors. **Journal of Consumer Marketing**, v. 30, n. 6, p. 530-537, 2013.
- KAMINENI, R. Influence of materialism, gender and nationality on consumer brand perceptions. **Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing**, v. 14, n. 1, p. 25-32, 2005.
- KASSER, T. **The high price of materialism**. [S. l.]: MIT Press, 2002.
- KEECH, J.; PAKRONI, J.; PODOSHEN, J. S. Gender and differences in materialism, power, risk aversion, self-consciousness, and social comparison. **Journal of International Consumer Marketing**, v. 32, n. 2, p. 83-93, 2020.
- KOTLER, P.; ARMSTRONG, H. **Princípios de Marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- _____; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. São Paulo: [s.n.], 2012.
- KOZAR, J. M.; MARCKETTI, S. B. Examining ethics and materialism with purchase of counterfeits. **Social Responsibility Journal**, v. 7, n. 3, p. 393-404, 2011.
- KWAK, H.; ZINKHAN, G. M.; DOMINICK, J. R. The moderating role of gender and compulsive buying tendencies in the cultivation effects of TV show and TV advertising: a cross cultural study between the United States and South Korea. **Media Psychology**, v. 4, n. 1, p. 77-111, 2002.
- LEITE, A. R. D. A. Jogo justo: o materialismo e a responsabilidade social do consumidor no consumo de videogames piratas. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- LEJOYEUX, M.; WEINSTEIN, A. Compulsive buying. **The American Journal of Drug and Alcohol Abuse**, v. 36, n. 5, p. 248-253, 2010.
- LIMEIRA, T. M. V. **Comportamento do consumidor brasileiro**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.
- MATOS, C. A.; BONFANTI, K. Comportamento compulsivo de compra: fatores influenciadores no público jovem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 23, n. 2, p. 123-134, 2016.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. [S. l.]: Elsevier Brasil, 1996.

- MICKEN, K. S.; ROBERTS, S. D. Desperately seeking certainty: narrowing the materialism construct. **ACR North American Advances**, 1999.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde. [S. l.: s.n.], 2008.
- MOORE, D. S. **The Basic Practice of Statistics**. New York, Freeman, 2007.
- MUELLER, A. *et al.* Does compulsive buying differ between male and female students? **Personality and Individual Differences**, v. 50, n. 8, p. 1309-1312, 2011.
- O'GUINN, T. C.; FABER, R. J. Compulsive buying: a phenomenological exploration. **Journal of consumer research**, v. 16, n. 2, p. 147-157, 1989.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais**: a complementaridade do SPSS. 5. ed. Lisboa: Silabo, 2008.
- PHAM, T. H.; YAP, K.; DOWLING, N. A. The impact of financial management practices and financial attitudes on the relationship between materialism and compulsive buying. **Journal of Economic Psychology**, v. 33, n. 3, p. 461-470, 2012.
- PODOSHEN, J. S. *et al.* Materialism and conspicuous consumption in China: a cross-cultural examination. **International journal of consumer studies**, v. 35, n. 1, p. 17-25, 2011
- PONCHIO, M. C.; ARANHA, F.; TODD, S. Estudo exploratório do construto de materialismo no contexto de consumidores de baixa renda do Município de São Paulo. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 6, n. 1, 2007.
- RICHINS, M. 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.
- _____.; DAWSON, S. A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. **Journal of consumer research**, v. 19, n. 3, p. 303-316, 1992.
- RIDGWAY, N. M.; KUKAR-KINNEY, M.; MONROE, K. B. An expanded conceptualization and a new measure of compulsive buying. **Journal of consumer Research**, v. 35, n. 4, p. 622-639, 2008.
- RINDFLEISCH, A.; BURROUGHS, J. E.; DENTON, F. Family structure, materialism, and compulsive consumption. **Journal of consumer research**, v. 23, n. 4, p. 312-325, 1997.
- ROBERTS, J. A. Compulsive buying among college students: an investigation of its antecedents, consequences, and implications for public policy. **Journal of consumer affairs**, v. 32, n. 2, p. 295-319, 1998.
- SAMARA, B. S.; MORSCH, M. A. **Comportamento do consumidor**: conceitos e casos. [S. l.: s.n.], 2005.
- SANTOS, C. P.; FERNANDES, D. V. D. H. A socialização de consumo e a formação do materialismo entre os adolescentes. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 12, n. 1, 2011.
- SCHERHORN, G.; REISCH, L. A.; RAAB, G. Addictive buying in West Germany: an empirical study. **Journal of consumer policy**, v. 13, n. 4, p. 355-387, 1990.
- SILVA, A. B. B. **Mentes consumistas**: do consumismo à compulsão por compras. [S.l.]: Globo Livros, 2014.
- TARKA, P. Influence of materialism on compulsive buying behavior: General similarities and differences related to studies on young adult consumers in Poland and US. **Journal of International Consumer Marketing**, v. 32, n. 3, p. 243-267, 2020.
- TSE, D. K.; BELK, R. W.; ZHOU, N. Becoming a consumer society: a longitudinal and cross-cultural content analysis of print ads from Hong Kong, the People's Republic of China, and Taiwan. **Journal of consumer research**, v. 15, n. 4, p. 457-472, 1989.
- VERPLANKEN, B. *et al.* Sumer style e health: the role of impulsive buying in unhealthy eating. **Psychology e Health**, p. 429-441, 2005.
- WEINSTEIN, A. *et al.* Compulsive buying—features and characteristics of addiction. In: PREEDY, Victor (coord.). **Neuropathology of drug addictions and substance misuse**. [S.l.]: Academic Press, 2016.
- YURCHISIN, J.; JOHNSON, K. KP. Compulsive buying behavior and its relationship to perceived social status associated with buying, materialism, self-esteem, and apparel-product involvement. **Family and Consumer Sciences Research Journal**, v. 32, n. 3, p. 291-314, 2004.