



PESQUISAS APLICADAS EM ADMINISTRAÇÃO

contribuições de Instituições de Ensino Superior

João Pinheiro de Barros Neto
organizador

VERSÃO IMPRESSA DISPONÍVEL
NO SITE DA EDITORA.



educ

Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
PUC-SP

PESQUISAS APLICADAS EM ADMINISTRAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DE INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reitora: Maria Amalia Pie Abib Andery

educ

Editora da PUC-SP

Direção

Thiago Pacheco Ferreira

Conselho Editorial

Maria Amalia Pie Abib Andery (*Presidente*)

Carla Teresa Martins Romar

Ivo Assad Ibri

José Agnaldo Gomes

José Rodolpho Perazzolo

Lucia Maria Machado Bógus

Maria Elizabeth B. T. Morato Pinto de Almeida

Rosa Maria Marques

Saddo Ag Almouloud

Thiago Pacheco Ferreira (*Diretor da Educ*)

PESQUISAS APLICADAS EM ADMINISTRAÇÃO

contribuições de Instituições de Ensino Superior

João Pinheiro de Barros Neto
(organizador)

educ

Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
PUC-SP

São Paulo
2023

Copyright © 2023. João Pinheiro de Barros Neto.

Foi feito o depósito legal.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfoury/PUC-SP

Pesquisas aplicadas em administração : contribuições de instituições de ensino superior /
João Pinheiro de Barros Neto, org. - São Paulo : Educ : PIPEq, 2023.

340 p. ; 23 cm.

Bibliografia.

ISBN. 978-85-283-0705-4

1. Administração - Pesquisa. 2. Administração de empresas - Pesquisa. 3. Pesquisa - Metodologia. 4. Administração - Estudo e ensino (Ensino superior). I. Barros Neto, Joao Pinheiro de.

CDD 658.007

658.0072

Bibliotecária: Carmen Prates Valls - CRB 8a. 556

EDUC – Editora da PUC-SP

Direção

Thiago Pacheco Ferreira

Produção Editorial

Sônia Montone

Revisão

Maria Valéria Diniz

Editoração Eletrônica

Waldir Alves

Gabriel Moraes

Capa

Gabriel Moraes

Imagem: Monsitj por iStock

Administração e Vendas

Ronaldo Decicino

educ

Rua Monte Alegre, 984 – Sala S16

CEP 05014-901 – São Paulo – SP

Tel./Fax: (11) 3670-8085 e 3670-8558

E-mail: educ@pucsp.br – Site: www.pucsp.br/educ

Prefácio

As primeiras instituições universitárias nas civilizações ocidentais próximas às que conhecemos hoje surgiram entre os séculos XI e XII, na Europa, sendo reconhecidas as de Bolonha, de Oxford e de Paris como as mais antigas.

O que estas instituições traziam de diferente era a união do ensino a ações de pesquisa e produção de conhecimento. Com estrutura complexa e organização de áreas de atuação, buscavam trazer à luz uma sociedade que precisava de mudanças estruturais para continuar prosperando.

Platão que, para a civilização ocidental, pode ser considerado o maior precursor deste movimento de ensino e descoberta dizia: “[...] podemos facilmente perdoar uma criança que tem medo do escuro, mas a real tragédia da vida é quando os homens têm medo da luz”.

Entre a época de Platão e a plena atividade das universidades no continente europeu, o mundo teve quase 15 séculos de história, nos quais grande parte das Ciências surgiram, evoluíram, consolidaram-se e, por vezes, estimularam a criação de novas Ciências.

A humanidade, desde seus primórdios, entendia que era necessário “[...] esforço para descobrir e aumentar o conhecimento humano de como o Universo funciona” e como isso afetava nossas vidas e o futuro.

Entender o movimento das estrelas, das estações do ano, dos ciclos de plantação, do cuidado de animais, curar e remediar doenças, pensar sobre o homem e a sociedade em termos filódicos e matemáticos era essencial, contudo o processo de organizar todo trabalho resultante deste entendimento

e direcionar pessoas e recursos para execução destas tarefas, ou seja, administrar era relegado a segundo plano, muito pela visão de que o trabalho era algo menor e, geralmente, destinado a escravos ou cidadãos de menor importância.

Em todo panteão de Deuses gregos, apenas uns poucos trabalhavam e, geralmente, esse trabalho era uma punição, assim como na tradição judaico-cristã, em que, expulsos do paraíso, Adão e Eva foram condenados a trabalhar cultivando a terra para sobreviver.

Esta análise de como as Ciências surgiram e de como era visto o trabalho pode ser um dos responsáveis pela distância de quase um milênio entre o surgimento das universidades e a edição dos primeiros livros científicos sobre a Administração.

Nossa Ciência é uma das mais novas, não chegou ainda aos 150 anos e, por ter caráter tão eclético, recorrendo a outras ciências, contextualizando para nossa realidade, foi vista, por muito tempo, como tendo uma importância menor.

Essenciais, portanto, esforços como este de dois de nossos Grupos de Excelência – o Grupo de Excelência de Gestão Aplicada em Administração (Gepad) e o Grupo de Excelência de Gestão de Instituições de Ensino Superior (Gegies) – que lançam o livro *Pesquisas aplicadas em Administração: contribuições de Instituições de Ensino Superior*.

O Conselho Regional de Administração de São Paulo (CRA-SP) mantém e apoia 38 grupos de especialistas nas mais diversas áreas, com objetivo de fomentar a pesquisa e a extensão continuada da nossa ciência.

Se hoje as Universidades se amparam em um tripé de ensino-pesquisa-extensão, o trabalho do professor doutor João Pinheiro de Barros Neto, membro dos dois Grupos de Excelência e encarregado da organização, é um grande exemplo disso.

Os 12 capítulos contam com cerca de quatro dezenas de professores, pesquisadores e acadêmicos das mais diversas áreas da Administração, representando 11 instituições nacionais e cinco internacionais. Não me admira que sejam 12 capítulos, assim como os 12 trabalhos de Hércules, nesta bela obra.

O livro propõe-se a demonstrar aos profissionais e aos acadêmicos de cursos de bacharelado e tecnologia em Administração a importância da pesquisa científica para nossa área e faz isso ao reunir e compartilhar conhecimentos e resultados de trabalhos recentes que, certamente, gerarão debates e podem até fomentar novas pesquisas na área.

Os temas são bastante diversos – como sempre acontece com a Administração –, partindo de uma pesquisa sobre recompensas e comprometimento organizacional, motivação e satisfação no trabalho até a avaliação dos fatores que atuam sobre projetos de extensão universitária.

Ao longo desta construtiva jornada, o leitor poderá, ainda, conhecer questões como formação acadêmica para empreendedores e gestores de empresa; gestão da saúde pública, inteligência espiritual e qualidade de vida; gestão de serviços de assistência a idosos; jogos de empresas e uma análise do setor de vestuário no Brasil.

Com esta pluralidade, certamente, deverá encontrar um, ou mais capítulos aplicáveis à sua vida profissional ou acadêmica. Suspeito que este poderá tornar-se um livro de referência para questões sobre a Ciência da Administração pelos próximos anos.

Espero que aproveite sua leitura e siga nos apoiando na construção de uma Ciência da Administração nacional de excelência.

Adm. Alberto Whitaker
Presidente do CRA-SP

Apresentação

Ser administradores e professores, ambos responsáveis pela gestão de organizações, negócios e grupos com atividades diversas apenas nos mostra a importância de conviver com a investigação. O convite para ler o livro e escrever a sua apresentação trouxe à baila alguns pontos que esta dupla resolveu aqui colocar. A necessidade que temos de investigar. Somos investigadores.

Portanto, o início desta apresentação deveria incluir pesquisadores quando diz o que somos. Não existe algo que se faça bem sem conhecimento e, quanto mais aprofundado, melhor. Para se aprofundar é importante dedicação e, sobretudo, preparação de um estudo que virá acompanhado de surpresas, na maioria das vezes, de muitas surpresas.

Quando não se sabe, ou mal se sabe sobre um assunto e existe a predisposição de inteirar-se sobre ele, tudo indica que caminhos antes nebulosos serão abertos e, junto com eles, luzes aparecerão. Algumas pontificando no horizonte e iluminando todo o caminho; outras, longe, distantes, feito pequenos pontos que, se perseguidos, transformam-se em fontes de esclarecimento que farão toda diferença.

A partir do momento em que nos colocamos em marcha para perseguir o intento, percebe-se, claramente, que a busca pela exatidão se bifurca em duas direções: de um lado, a redução dos acontecimentos contingentes e esquemas abstratos que permitem o cálculo e a demonstração; do outro, o esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas.

Na prática, a escrita sempre se defronta com duas estradas divergentes que correspondem a dois tipos diversos de conhecimento: uma se move no

espaço mental de uma racionalidade desincorporadora, em que se podem traçar linhas que conjugam pontos, projeções, formas abstratas, vetores de forças; outra se move num espaço repleto de objetos e busca criar um equivalente verbal enchendo página atrás de página com palavras, num esforço de adequação minuciosa do escrito com o não escrito, da totalidade do dizível com o não dizível. São duas pulsões distintas, no sentido da exatidão, que jamais alcançam a satisfação absoluta. Em primeiro lugar, porque, naturalmente, levam a algo mais em relação ao que se formaliza, comportam sempre uma quantidade de rumor que perturba a essencialidade da informação; em segundo, porque, ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, vemos, na linguagem que aparece, lacunas, fragmentos, diz sempre algo menos com respeito à totalidade experimentável.

Oscilando continuamente entre esses dois caminhos, quando se sente haver explorado ao máximo as possibilidades de um deles, logo se atira ao outro e vice-versa.

E fazer pesquisa não é fácil, pois ela demanda muita dedicação, tempo e recursos. Neste livro, encontram-se excelentes frutos desse esforço de pesquisadores experientes, que é consequência de objetos separados por pessoas que se atiram na caminhada repleta de aventuras, de surpresas, trazendo para quem investiga a satisfação de descobrir coisas novas e, na sequência, abrindo as portas para outras pessoas, para nós, beneficiários dessas leituras, terem a chance de adquirir mais informação a respeito de temas específicos e, portanto, de acessar esse saber, facilitando a nossa caminhada e, por vezes, dando possibilidades a cada um de buscar novas surpresas.

Fizemos a leitura do livro *Pesquisas aplicadas em Administração: contribuições de Instituições de Ensino Superior* em poucos dias, o que por si só já sustenta que ele contém atrativos, pois permitiu a concentração para lê-lo. Os textos estão dispostos em 12 capítulos – artigos técnicos resultantes de pesquisas com descrições sobre temas importantes para a atualidade, para contextos específicos.

Cada um dos artigos foi escrito por professores conhecidos nos meios acadêmico e profissional, membros do Grupo de Excelência de Gestão Aplicada em Administração (Gepad) e do Grupo de Excelência de Instituições de Ensino Superior (Gegies), bem como por mestres e mestrandos. O livro foi

organizado pelo professor doutor João Pinheiro de Barros Neto, o que já dispensa apresentação. Nele, são tratadas velhas e novas questões, acrescentando novos problemas importantes para os tempos tumultuados que vivemos.

Começa com a questão que envolve a influência das práticas das recompensas voltadas à motivação e à satisfação no trabalho e, em seguida, aborda a questão da formação acadêmica de empreendedores, enfocando pequenas e medianas empresas. Em um salto importante, desloca a atenção para o Sistema Único de Saúde (SUS), para a conscientização da população, seguindo surpreendendo com pesquisa relacionada à inteligência espiritual e à qualidade de vida. Em texto de interesse atual, traz aspectos de aprendizagem em rede e interorganizacional como construtos diferentes. Se não bastassem esses estudos, tem-se, na sequência, outro que mostra as oportunidades e dificuldades no setor de vestuário e, ainda, um modelo em uso na gestão em saúde para educação a distância para idosos na Força Aérea. Dando continuidade, novo artigo é apresentado como proposta para gestão de serviços de assistência a idosos. O nono capítulo coloca na pauta a educação empreendedora, demonstrando um elo entre a integração e a educação profissional. Já o décimo artigo volta-se para a aplicação de jogos de empresas como instrumentos de avaliação da aprendizagem e, no seguinte, tem-se um estudo sobre a extensão universitária e o desenvolvimento de competências. Para concluir, o último artigo delimita o seu olhar sobre os fatores impulsionadores e inibidores existentes na realização de projetos de extensão universitária, levando em conta a visão dos docentes.

O livro, em cada um de seus textos, procura sempre dar uma nova contribuição. Trata bem os aspectos teóricos e, em todos os artigos, aplica metodologia científica para a comprovação de seus objetivos. Pretendemos, nesta apresentação, compartilhar com os leitores e leitoras as boas experiências de que participamos ao nele adentrar. Recomendamos a leitura.

Prof. Dr. Antonio Vico Mañas

Coordenador do Grupo de Excelência
em Instituições de Ensino Superior do CRA-SP (Gegies)

Teresinha Covas Lisboa

Coordenadora do Grupo de Excelência de Pesquisa Aplicada
em Administração do CRA-SP (Gepad)



Sumário

1. Influência das práticas das recompensas sobre o comprometimento organizacional, a motivação e a satisfação no trabalho	17
HELENITA RODRIGUES DA SILVA TAMASHIRO	
JOSÉ MÁRIO CARDOSO NERI	
CARLOS ALBERTO XAVIER DO NASCIMENTO	
VALÉRIA APARECIDA MARTINS FERREIRA	
TERESINHA COVAS LISBOA	
2. Habilidades gerenciais: la importancia de la formación académica para los emprendedores de la micro, pequeña y mediana empresas (Pymes) ..	53
EMILIO MICHELE CIRILLO	
JORGE EDUARDO NORO	
JOÃO PINHEIRO DE BARROS NETO	
3. Gestão das portas de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS): análise do processo organizacional em município de médio porte da Região Metropolitana da Baixada Santista (Praia Grande)	77
MARLEANY GARCIA BARROS MOHALLEM	
AMER ABDUL BASSET EL KHATIB	
KYZZE CORREIA FONTES	
CLEBER SUCKOW NOGUEIRA	
4. A Relação entre a inteligência espiritual e a qualidade de vida.....	97
IGOR ANDRÉ BASTOS CARNEIRO	
DOUGLAS DE MATTEU	

5. Aprendizagem da rede e aprendizagem interorganizacional: um <i>framework</i> teórico da relação e interdependência	123
JULIETA KAORU WATANABE-WILBERT	
ANDREA VALÉRIA STEIL	
GERTRUDES APARECIDA DANDOLINI	
6. Mercado de vestuário: uma análise sobre a capacidade ociosa dos fabricantes e as dificuldades enfrentadas pelas empresas de comércio do setor no Brasil	157
GABRIELA COZER BANDEIRA	
LETÍCIA MARIA DE ALMEIDA AMATO	
MAYRA BELOPEDE CALADO	
EDMIR KUAZAQUI	
7. Gestão em saúde: proposta de Educação a Distância (EaD) para idosos em um hospital militar de São Paulo	179
LUCIANE CRISTINA RISSI	
TERESINHA COVAS LISBOA	
SONIA FRANCISCA DE PAULA MONKEN	
8. Proposta de gestão de serviço sob a ótica da saúde sexual do idoso	209
ELOISA ELENA RAMOS DIAS SHINOHARA	
SONIA FRANCISCA DE PAULA MONKEN	
9. Reflexões sobre educação profissional e empreendedora no Brasil	229
LILIAN FORASTEIRO DIAS	
PAULO MÁRCIO DE ASSIS JACINTO	
ROGÉRIO DOS SANTOS MORAIS	
ROBSON PAZ VIEIRA	
JOÃO PINHEIRO DE BARROS NETO	
10. Utilização interdisciplinar de jogos de empresa na avaliação da aprendizagem dos discentes: estudo de caso em um curso de Administração	259
OSVALDO DA SILVA	
MANOEL FRANCISCO GUARANHA	
JOÃO PINHEIRO DE BARROS NETO	
11. Atividade extensionista e desenvolvimento de competências na percepção dos participantes de um time Enactus.....	283
JOÃO PINHEIRO DE BARROS NETO	
PEDRO JAVIER AGUERRE HUGHES	

**12. Projetos de extensão universitária alinhados aos objetivos
de desenvolvimento sustentável da ONU:**

visão dos docentes da FEA/PUC-SP 305

JOÃO PINHEIRO DE BARROS NETO

MYRT THÂNIA DE SOUZA CRUZ

PEDRO JAVIER AGUERRE HUGHES

MARIANA RIBEIRO JANSEN FERREIRA

ALICE JUNQUEIRA TERRA CAFFARO

MÁRCIO SHOITI KUNIYOSHI

Sobre os autores 331

Influência das práticas das recompensas sobre o comprometimento organizacional, a motivação e a satisfação no trabalho

Helenita Rodrigues da Silva Tamashiro
José Mário Cardoso Neri
Carlos Alberto Xavier do Nascimento
Valéria Aparecida Martins Ferreira
Teresinha Covas Lisboa

1 INTRODUÇÃO

Com a acirrada competição mercadológica, as empresas têm sido forçadas a buscarem no mercado de trabalho funcionários satisfeitos, comprometidos e dispostos a contribuir com o aumento da sua competitividade, gerando altos níveis de produtividade e qualidade dos produtos e serviços, imprescindíveis não apenas para o sucesso, mas também para a permanência do negócio no mercado (Moretto e Silveira, 2021; Dumer et al., 2017).

Nesse cenário, Moretto e Silveira (2021) informam que para aumentar a competitividade, driblar a concorrência, surpreender os clientes e garantir o lucro, são muitas das estratégias utilizadas pelos gestores. Para que tais objetivos sejam alcançados, Dumer et al. (2017) apontam ser fundamental que a motivação de cada colaborador faça parte da gestão estratégica de pessoas das organizações, principalmente no que se refere às práticas de recompensa.

É neste contexto que, nas últimas décadas, observa-se que as práticas de recompensas e o comprometimento organizacional estão entre os tópicos mais analisados nas pesquisas que têm procurado investigar as implicações motivacionais no trabalho, conforme observado nos estudos de Mowday, Porter e Steers (1979), Allen e Meyer (1990), Megguinson, Mosley e Pietri (1998), Bahrami et al. (2016). Segundo Yao, Qiu e Wei (2019), entre as práticas de recompensas estão as recompensas econômicas e as recompensas psicológicas.

O comprometimento organizacional dos colaboradores se desenvolve a partir de três fatores básicos relacionados, conforme identificado por Mowday, Steers e Porter (1979). O primeiro deles advém da crença e da aceitação dos objetivos e valores da organização, bem como da disposição de manterem a sua participação na organização. O segundo advém da disposição dos indivíduos para exercerem esforço considerável no apoio às metas por meio de comportamentos relacionados ao trabalho. Finalmente, o terceiro advém do desejo de cumprirem a promessa de apoio aos objetivos e interesses da organização.

Sob este prisma, Bahrami et al. (2016) e Yao, Qiu e Wei (2019) acreditam que o comprometimento dos colaboradores pode ser afetado por diversos fatores pessoais e organizacionais, por exemplo, as interações formais e informais entre indivíduos e organizações e o clima organizacional. Yao, Qiu e Wei (2019) reportam que as organizações dependem de uma variedade e de diferentes mecanismos – enquanto práticas de recompensas – para conseguirem o comprometimento dos seus colaboradores (financeiros e psicológicos) que, por sua vez, devem ser analisados simultaneamente para se verificar seus respectivos distintos e relativos efeitos.

Um dos fatores que justificam a realização desta pesquisa é que, segundo Ceribeli e Ferreira (2016) e Meyer e Maltin (2010), nos últimos

anos, muitos gestores passaram a compreender que o desempenho dos funcionários e, conseqüentemente, a competitividade das organizações estão vinculados ao comprometimento, à satisfação e ao bem-estar no trabalho. Sob este prisma, Neves (2018) informa que a satisfação e o comprometimento dos funcionários são constructos relevantes que podem conduzir às vantagens competitivas e ao sucesso da organização.

A importância deste tema assenta sobre a influência do sistema de recompensas em diversos fatores da empresa e em seus colaboradores. A análise e a compreensão dos efeitos das recompensas podem ajudar as organizações na estruturação dos pacotes de recompensas, das condições de trabalho e das políticas de recursos humanos (Inacio, 2020).

Destaca-se, ainda, a necessidade de se entender a inter-relação entre as práticas de recompensas das empresas, o comprometimento, a motivação e a satisfação dos funcionários. Na análise de Dumer et al. (2017), os fatores de motivação podem ser considerados aspectos peculiares dos indivíduos e, por conta disso, as organizações devem compreender e utilizar práticas motivacionais que lhes proporcionem maior comprometimento e melhor desempenho quanto às metas organizacionais. Adicionalmente, Dumer et al. (2017) informam que, por ser considerada um dos pilares das investigações em Psicologia, a motivação profissional constitui importante ferramenta que deve ser trabalhada nas organizações, pois, além de proporcionarem maior desempenho dos colaboradores, é um processo contínuo de satisfação das necessidades individuais.

Salienta-se que o comprometimento organizacional constitui um dos construtos mais investigados no campo do comportamento organizacional devido à centralidade que desempenha na constituição e no funcionamento de unidades sociais como equipes e organizações (Menezes, Aguiar e Bastos, 2016).

Para melhor entendimento do leitor, optou-se por estruturar este capítulo da seguinte maneira: além desta introdução que traz a contextualização do tema, o problema de pesquisa e a definição do objetivo central, o texto contempla também, uma revisão da literatura que traz os conceitos

fundamentais acerca do assunto estudado. A metodologia trata dos métodos adotados no estudo e, finalmente, são apresentados os resultados e as considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A proposta desta seção é apresentar e discutir os principais conceitos e abordagens relacionadas ao tema proposto: Recompensas organizacionais – conceitos e tipologias (2.1); Práticas de recompensas, motivação e satisfação no trabalho (2.2); Motivação, satisfação e comprometimento organizacional (2.3).

2.1 Recompensas organizacionais – conceitos e tipologias

Cada vez mais, os sistemas de recompensas no ambiente de trabalho têm sido utilizados como contrapartida da contribuição dos colaboradores quanto ao seu desempenho profissional e ao alcance dos resultados da empresa (Câmara, 2007). Carvalho et al. (2012) ampliam a definição de Silva (2008), afirmando que sistemas de recompensas são pacotes de benefícios materiais e imateriais disponibilizados pela empresa a seus colaboradores, que refletem diretamente na estrutura organizacional da empresa e nos resultados por ela esperados. Sua finalidade é aumentar a motivação e a produtividade na organização. A autora recomenda que, se as recompensas são utilizadas para estimular os comportamentos desejados, devem ir ao encontro das exigências dos trabalhadores.

A gestão de recompensas, segundo Armstrong e Murlis (2010), é baseada em uma filosofia bem articulada, constituída por um conjunto de crenças, diretrizes e princípios consistentes com os valores da organização. Sua preocupação está centrada em estratégias, políticas e processos necessários para garantir que o valor das pessoas e a contribuição que fazem para alcançar o desempenho organizacional, bem como as metas departamentais

e de equipe, sejam reconhecidas e recompensadas. Para o autor, um sistema de recompensa consiste em processos e práticas inter-relacionadas que se combinam para garantir que a gestão de recompensas seja realizada de forma eficaz para o benefício da organização e das pessoas que nela trabalham.

Para Câmara (2007), a utilização desses sistemas é importante porque eles integram um conjunto de instrumentos materiais ou simbólicos alinhados com as estratégias da empresa, com o objetivo único de maximizar a satisfação e a motivação dos colaboradores. Neste sentido, Armstrong e Murlis (2010) supõem que o ponto de partida do sistema de recompensa é a estratégia de negócios da empresa, que deve estar alinhada com os objetivos do negócio, tais como: alto desempenho, lucratividade, produtividade, inovação, atendimento ao cliente, qualidade, liderança de preço e custo e necessidade de satisfazer as partes interessadas (investidores, acionistas, funcionários, representantes eleitos).

Mas, perante a modernização da gestão empresarial e da adoção de novos modelos de organização do trabalho, a tendência é de tornar as formas tradicionais de remuneração anacrônicas (Wood Junior e Picarelli Filho, 2010). Os autores acrescentam que, em face das crescentes pressões competitivas ocorridas nos últimos anos, os gestores têm procurado modernizar suas empresas para aproveitarem o máximo das inovações requeridas de modo a alcançarem patamares superiores de desempenho.

Entre as transformações que as empresas estão vivenciando, Wood Junior e Picarelli Filho (2010) informam que as antigas estruturas hierárquicas pesadas estão sendo substituídas por estruturas mais enxutas, mais flexíveis e mais integradoras, que propiciam mais autonomia às equipes e aos indivíduos. Como muitos dos sistemas tradicionais de remuneração são anacrônicos e já não atendem mais aos novos modelos de gestão que estão surgindo, a utilização de tais sistemas contribui para dificultar o processo de mudança (Wood Junior e Picarelli Filho, 2010). A ideia desses autores é transformar a visão usual da remuneração, pautada em uma visão de custo e em uma visão de remuneração estratégica como fatores de aperfeiçoamento da empresa, impulsionadores de processos e aumento de produtividade e competitividade. O Sistema de Remuneração Estratégica

consiste em uma combinação equilibrada de variadas maneiras de remuneração, conforme descrição a seguir (Figura 1), respaldada por Wood Junior e Picarelli Filho (2010).

- Remuneração funcional ou tradicional: determinada pela função (cargo) e ajustada ao mercado. É tradicionalmente conhecida pela sigla PCS (Plano de Cargos e Salários) e ainda tem sido utilizada por algumas empresas;
- Salário indireto: compreende benefícios e outras vantagens oferecidas aos colaboradores. Na forma mais tradicional, os benefícios variam de acordo com o nível hierárquico. Na forma flexibilizada, cada colaborador escolhe o seu “pacote” de benefícios, que varia de acordo com as suas necessidades e preferências a partir das alternativas possíveis. Essa modalidade maximiza os investimentos da empresa e proporciona alocação mais racional de recursos e aumento do valor percebido pelo colaborador;
- Remuneração por competências: difere da remuneração por habilidades quanto ao objeto: enquanto a remuneração por habilidades, geralmente, é aplicada ao nível operacional, a remuneração por competências é mais adequada aos demais níveis da organização;
- Previdência complementar: o aumento da prática de concessão dessa modalidade de remuneração relaciona-se, diretamente, com a disseminação dos sistemas de previdência privada que têm, cada vez mais, chamado atenção dos empresários, pois contribui de forma inequívoca para a valorização do compromisso de longo prazo entre empresa e colaboradores;
- Remuneração variável: inclui comissões, participação nos lucros e nos resultados. Está vinculada às metas de desempenho dos indivíduos e das equipes da organização;
- Participação acionária: vinculada à lucratividade e ao crescimento da empresa. É utilizada para reforçar o compromisso de longo prazo entre empresa e colaboradores;
- Alternativas criativas: incluem premiações, gratificações e outras formas de reconhecimento. São utilizadas como apoio no esforço de se construir um ambiente organizacional caracterizado pela convergência de esforços e energias para o atendimento dos objetivos estratégicos da empresa.

Fonte: Autores, a partir de Wood Junior e Picarelli Filho, 2010.

Figura 1: Maneiras de remuneração

Rosa (2012) apresenta uma distinção entre remuneração total e recompensa total. A remuneração total, segundo ela, diz respeito à retribuição do trabalhador em nível material, ou seja, definida como recompensas extrínsecas. Já a recompensa total diz respeito ao “mix” de retribuição de caráter material e imaterial (recompensas extrínsecas e intrínsecas), pois se considera que o trabalhador tem necessidade de ter um salário, mas existem outros

tipos de recompensas que possuem a capacidade de manter o indivíduo motivado. O Quadro 1 traz uma descrição mais detalhada sobre as recompensas intrínsecas e extrínsecas.

Quadro 1: Classificação das recompensas

Recompensas intrínsecas	Referem-se às recompensas não materiais, originadas em nós. Relacionam-se às satisfações pessoais com o trabalho que executamos, tais como: orgulho do que se faz, sensação de crescimento e realização pessoal ou, até mesmo, gostar de fazer parte de uma equipe de trabalho (Decenzo, Robbins e Verhulst, 2015). Na opinião de Rosa (2012), as recompensas intrínsecas são componentes de natureza imaterial que conferem motivação e estão intimamente ligadas ao trabalho realizado, por exemplo: responsabilidade, autonomia, crescimento pessoal e progressão de carreira. É o tipo de recompensa que gera envolvimento e cria identificação entre trabalhador e empresa, pois dão sentido e importância ao trabalho que se faz.
Recompensas extrínsecas	De acordo com DeCenzo, Robbins e Verhulst (2015), estão relacionadas ao dinheiro, às promoções e aos benefícios recebidos da empresa. São externas ao trabalho e advêm da empresa enquanto fonte externa, ou seja, podem ser financeiras ou não financeiras.

Fonte: Autores, a partir de Armstrong e Murlis, 2010; DeCenzo, Robbins e Verhulst, 2015; Inacio, 2020.

As recompensas financeiras decorrem diretamente por meio do pagamento de salários, bônus ou participação nos lucros. Também decorrem, de maneira indireta, de benefícios subsidiados pelo empregador como planos de aposentadoria, férias remuneradas, licenças médicas pagas e descontos para compra (DeCenzo, Robbins e Verhulst, 2015). As recompensas não financeiras podem ser atribuídas a formas de promoções, escolha do mobiliário do local de trabalho, segurança e estabilidade no emprego, horário de trabalho flexível, garantia de equilíbrio entre trabalho e vida familiar (Inacio, 2020). Essas recompensas adotadas estrategicamente pelas empresas para atribuir aos colaboradores autonomia, responsabilidade e oportunidades de desenvolvimento profissional podem gerar recompensas intrínsecas, pois são uma forma de transmitir confiança aos seus colaboradores, que se sentem reconhecidos e recompensados por elas (Armstrong, 2010; Inacio, 2020).

Contudo, ressalta-se que as recompensas intrínsecas, normalmente, estão relacionadas às recompensas extrínsecas, conforme relatadas e

apresentadas por Armstrong (2010), Wood Junior e Picarelli Filho (2010) e Inacio (2020). No entender de Armstrong (2010) e Inacio (2020), os mecanismos de reconhecimento que ocorrem por meio do destacamento do colaborador entre os restantes indivíduos contribuem para transmitir aos funcionários sensações que invocam pertencimento e orgulho, reforçando positivamente seus comportamentos na organização.

2.2 Práticas de recompensas, motivação e satisfação no trabalho

A gestão de recompensas não inclui apenas recompensas financeiras como salários e benefícios, mas também recompensas não financeiras como reconhecimento, oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento e maior responsabilidade no trabalho (Armstrong, 2010). Na análise do autor, isso reflete, diretamente, no grau de satisfação, de motivação e, conseqüentemente, em um maior desejo dos colaboradores no que se refere ao comprometimento com resultados individuais e resultados das equipes (departamentos) da organização.

A motivação é definida por Armstrong (2010) como uma força que energiza, dirige e sustenta o comportamento das pessoas. Força que, por sinal, é afetada tanto pelo dinheiro como por outros tipos de recompensas que, por sua vez, afetam a satisfação e os níveis de desempenho no trabalho. Portanto, a motivação influencia decisões sobre como as pessoas devem ser avaliadas, a escolha e o *design* de recursos financeiros, as recompensas e o uso de recompensas não financeiras.

De acordo com a classificação apresentada por Armstrong (2010), a motivação pode ser extrínseca ou intrínseca. A extrínseca ocorre quando ações são realizadas para motivar as pessoas, o que inclui recompensas como incentivos, aumento de salário, elogio ou promoção e punições como ações disciplinares ou críticas. A motivação intrínseca é fornecida pelo próprio trabalho desenvolvido no âmbito da empresa.

De modo geral, Frota, Xerez e Parente (2020) advogam a ideia de que a motivação intrínseca está associada a metas e objetivos que estimulam os indivíduos a buscarem algo. Esse estímulo gera a determinação para que metas sejam alcançadas.

Quanto à satisfação, Locke (1969), um dos principais pesquisadores sobre os indivíduos e o ambiente organizacional, entende a satisfação no trabalho como uma emoção positiva de bem-estar que resulta da avaliação do colaborador acerca do seu trabalho ou da realização de seus valores por meio das atividades a ele relacionadas. Seguindo a mesma linha de pensamento, Siqueira e Gomide Júnior (2004) enfatizam que a satisfação no trabalho pode ser entendida como um conjunto de reações relacionadas a vários aspectos do ambiente organizacional, tais como: natureza do trabalho exercido na empresa, remuneração, oportunidade de crescimento, relacionamento com os superiores e com os colegas de trabalho. Trata-se, então, de variável de caráter afetivo ou atitudinal, pois constitui um sentimento direcionado a aspectos diretamente relacionados às condições organizacionais e do trabalho (Gomide Júnior, Silvestrin e Oliveira, 2015).

Neves (2018) aponta que o lugar que os profissionais ocupam, como diferencial competitivo nas organizações, evidencia a necessidade de mantê-los satisfeitos, pois não basta apenas ter profissionais competentes em uma empresa, é preciso que os gestores ofereçam condições para que eles possam desenvolver seu potencial, comprometerem-se cada vez mais com a organização e produzirem os resultados almejados.

Analisando este assunto, Bergamini (2018) informa que, ao longo do tempo, os trabalhadores passaram a reconhecer que para se motivarem não precisavam apenas dos recursos financeiros, mas de ações mais amplas que refletissem o seu real papel no ambiente de trabalho. Para a autora, a evolução das percepções dos colaboradores quanto ao aumento da competição e da busca pela competitividade no mercado, aliada às suas necessidades e expectativas, permitiu demonstrar para as empresas que as estratégias utilizadas até os anos 1970 para a maximização da produtividade e do desenvolvimento da motivação já não eram mais suficientes para os colaboradores atuais, que também necessitam – enquanto seres humanos que não trabalham apenas em troca de recursos financeiros – de reconhecimento.

Seguindo este enfoque, Traldi e Demo (2012) acreditam que os salários e as oportunidades de promoção são aspectos da gestão de pessoas por meio dos quais a organização manifesta sua retribuição ao empregado, constituindo-se em duas maneiras possíveis de o empregado observar os resultados dos próprios investimentos na organização e avaliar sua relação de troca com ela.

Em um estudo que procurou avaliar os fatores organizacionais e individuais que afetam a saúde mental e a satisfação no trabalho de 2.900 funcionários de 152 enfermarias de hospitais na Finlândia, Elovainio et al. (2000) concluíram que a satisfação no trabalho variou significativamente em nível individual e que há relação positiva no que se refere à estabilidade no emprego, aos salários e benefícios recebidos, ao relacionamento estabelecido com a chefia e às oportunidades de desenvolvimento profissional.

De forma a contribuir para estes objetivos, Martins (2020) sugere, em sua pesquisa, que a gestão de recompensas deve ter foco estratégico e de longo prazo, na medida em que deve valorizar resultados alcançados que contribuam para os objetivos organizacionais. Para que sejam alcançados, a gestão de recompensas deve adotar uma abordagem de “recompensa total”, contemplando tantos os aspectos financeiros como os não financeiros de maneira coerente e integrada.

No entender de Dumer et al. (2017), o que motiva os funcionários pode ser considerado uma tarefa complexa, já que os fatores de motivação podem ser aspectos peculiares a cada indivíduo. Portanto, as organizações devem compreender e utilizar práticas motivacionais distintas para incentivarem a motivação de seus colaboradores e, assim, obterem melhor desempenho e maior comprometimento com as metas organizacionais.

Por conseguinte, fica claro que o tipo de recompensa a ser adotado depende do conjunto das necessidades de cada colaborador, tendo em vista que alguns são motivados por dinheiro, enquanto outros são motivados por reconhecimento, progressão na carreira ou crescimento pessoal (Nascimento, Canteri e Kovaleski, 2019). Armstrong (2010) sugere que os funcionários precisam ser pagos de forma justa pelo que fazem e suas necessidades de reconhecimento podem ser diretamente satisfeitas com um sistema de recompensa total que permitirá atender a outras necessidades,

como de crescimento, responsabilidade e autonomia no ambiente de trabalho. A adoção de um processo de segmentação de recompensas pode ser apropriada, pois reflete as diferentes necessidades dos colaboradores.

Em face do exposto, acredita-se que estruturar práticas de recompensas de acordo com as percepções e os valores dos colaboradores poderá incrementar a satisfação e a motivação dos colaboradores que, conseqüentemente, irá refletir positivamente sobre o desempenho dos resultados individuais e das equipes de trabalho.

2.3 Motivação, satisfação e comprometimento organizacional

Há muito, Bergamini (1990) já argumentava que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões e que, dentro dessa diversidade, encontra-se a mais importante fonte de compreensão a respeito de um fenômeno que apresenta aspectos aparentemente paradoxais: a motivação humana. Há de se reconhecer que as pessoas podem ser movidas por agentes externos e internos e agir impulsionadas por suas forças externas e interiores. Segundo o autor, quando os determinantes do comportamento se encontram no ambiente, aquilo que se observa pode ser concebido como simples reação comportamental do indivíduo aos estímulos recebidos desse meio. Quando a ação tem como origem o potencial propulsor interno à pessoa, o que se observa, em termos comportamentais, é realmente identificado como motivação. No primeiro caso, a atividade comportamental cessa com o desaparecimento da variável exterior; no segundo, a pessoa continua a agir por si mesma, pelo tempo necessário para que sua necessidade interior seja satisfeita.

Na concepção de Robbins (2010), a motivação consiste na vontade de empregar altos níveis de esforços em direção a metas organizacionais, condicionada pela capacidade do esforço de satisfazer alguma necessidade do indivíduo. Trata-se de um processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços das pessoas para alcançarem determinadas

metas, o que se relaciona com as condições de trabalho e com o recebimento de recompensas ou com o simples prazer de colaborar com a empresa para alcançar resultados almejados.

Baseando-se nos fatores extrínsecos e higiênicos de Herzberg, Robbins (2010) informa que os fatores motivadores do desenvolvimento são os intrínsecos à função, tais como crescimento, realização, reconhecimento do trabalho realizado. Já os fatores higiênicos são os extrínsecos ao trabalho: condições de trabalho, salários, políticas da empresa, estilos de supervisão que geram a satisfação dos colaboradores. Robbins (2010) indica que vários fatores importantes determinam a satisfação no trabalho: trabalho mentalmente desafiador, recompensas justas, condições que apoiem a execução do trabalho e boas relações entre os colegas.

De acordo com Dumer et al. (2017), a motivação é uma importante ferramenta que deve ser trabalhada nas organizações, pois, além de proporcionar melhor desempenho dos colaboradores, é um processo contínuo de satisfação das necessidades individuais. Talvez, por essa razão, a motivação laboral seja considerada por Tamayo e Paschoal (2003) como uma das áreas em pesquisa e gestão de recursos humanos que sempre foi orientada por abordagem positiva e humanizadora do ambiente de trabalho, procurando encontrar caminhos para ajudar o trabalhador a satisfazer suas necessidades no trabalho e se realizar profissionalmente neste ambiente. Neste sentido, as autoras argumentam que as teorias motivacionais podem ser entendidas como tentativas progressivas que permitem identificar fontes de prazer que o trabalhador encontra ou pode encontrar no ambiente de trabalho. Essas fontes parecem encontrar-se no próprio trabalhador, no ambiente de trabalho e na interação entre ambos.

De fato, segundo Pereira (2014), desde os primórdios da administração, que têm suas bases centradas no taylorismo, enquanto modelo de organização racional do trabalho, os gestores vêm procurando encontrar maneiras de mobilizar os esforços dos trabalhadores para o alcance dos resultados almejados, ao mesmo tempo que tentam alinhar os objetivos organizacionais aos objetivos pessoais dos seus colaboradores. Para atingir sua missão, uma organização precisa não só atrair, mas também contratar pessoas com determinados conhecimentos, qualificações, aptidões e comportamentos e, ainda,

estimular constantemente a motivação delas. Neste sentido, Megguinson, Mosley e Pietri (1998) entendem que a função dos administradores é proporcionar a seus funcionários um ambiente de trabalho que lhes estimule a buscar desempenhos que garantam vantagens competitivas para as empresas.

Pereira (2014) chama atenção para o fato de que, no mundo empresarial, é um engano os empresários acreditarem que a motivação é sinônimo de aumento de despesas, maiores salários, premiações, bônus ou benefícios monetários. No seu entender, a motivação é o processo de incentivar e induzir uma pessoa ou equipe a atingir não só os objetivos organizacionais mas também os objetivos pessoais, ou seja, a motivação é dirigida a uma meta a ser alcançada.

Tamayo e Paschoal (2003) acreditam que a relação da motivação com o comportamento e com o desempenho é estabelecida espontaneamente no ambiente das organizações e que o comportamento dos indivíduos é percebido como provocado e guiado pelas metas das pessoas, que realizam esforços para atingirem determinado objetivo. Desse modo, os autores concebem a motivação humana como um processo psicológico estreitamente relacionado com o impulso ou com a tendência a realizar, com persistência, determinados comportamentos. Acrescentam que a motivação no trabalho, por exemplo, manifesta-se pela orientação do funcionário para realizar com presteza e precisão as suas tarefas e persistir na sua execução até conseguir o resultado planejado ou esperado. Tamayo e Paschoal (2003) advogam que a complexidade observada no ambiente de trabalho das organizações, bem como as suas múltiplas e variadas demandas, os novos ambientes de produção e a competitividade crescente no mundo dos negócios têm como corolário a necessidade de valorizar os empregados e de criar condições favoráveis para a maximização do seu desempenho e da sua satisfação no trabalho.

Como já exposto, a satisfação é entendida como uma emoção positiva de bem-estar (Locke, 1969) que está relacionada a vários aspectos do ambiente organizacional, como a cultura, a natureza do trabalho, a remuneração, a oportunidade de crescimento, o relacionamento com os superiores e com os colegas de trabalho. Trata-se, assim, de uma variável de caráter

afetivo ou atitudinal, pois constitui um sentimento direcionado a aspectos diretamente relacionados a condições organizacionais e do trabalho (Gomide Júnior, Silvestrin e Oliveira, 2015; Meng e Berger, 2019).

O resultado do estudo de Meng e Berger (2019), que procurou analisar o impacto da cultura organizacional e do desempenho da liderança na satisfação no trabalho, realizado com 838 profissionais de relações públicas que trabalham em várias empresas, confirmou o forte impacto que a cultura organizacional e o desempenho do líder podem ter no envolvimento, confiança e satisfação no trabalho, de acordo com a amostra pesquisada.

Ao investigar as relações entre identidade profissional, envolvimento do funcionário, satisfação no trabalho e intenção de rotatividade de funcionários de hotéis na China com amostra de 1.312 respondentes, Wang et al. (2020) concluíram que a identidade profissional dos funcionários do hotel é composta por dimensões como experiência na carreira, identificação com comprometimento organizacional. Além disso, os resultados mostraram que a identidade profissional tem impacto positivo no engajamento e na satisfação dos funcionários e impacto negativo na intenção de rotatividade.

O impulso ou tendência a se realizar com persistência determinados comportamentos, com presteza e precisão às tarefas, de modo a persistir na sua execução até conseguir o resultado planejado ou esperado (Tamayo, Paschoal, 2003), foi definido por Becker (1960, p. 33) como comprometimento organizacional, uma disposição para se engajar em “[...] consistentes linhas de atividade”. A classificação do comprometimento organizacional apresentada por Martins (2003) consta no Quadro 2.

Quadro 2: Classificação do comprometimento organizacional

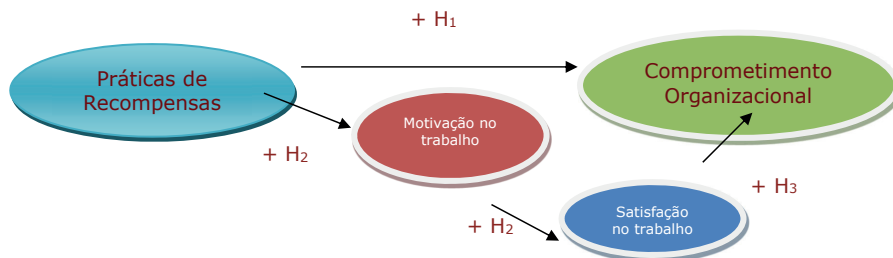
Tipos de Comprometimento	Descrição
Comprometimento afetivo	Pautado no desejo de permanecer na organização, seria desencadeado por experiências anteriores de trabalho, especialmente aquelas que satisfizeram necessidades psicológicas do empregado, levando-o a se sentir confortável dentro da organização e competente em seu trabalho.
Comprometimento calculativo	Relacionado com a necessidade de permanecer na organização, seria desenvolvido a partir de dois fatores antecedentes: a magnitude e ou o número de investimentos feitos pelo empregado na organização e na falta de alternativas de empregos no mercado.
Comprometimento normativo	Tem a ver com a obrigação moral de permanecer na organização a partir de um estado psicológico desencadeado por experiências prévias de socialização no convívio familiar e social, bem como no processo de socialização organizacional ocorrido após a entrada do empregado na organização.

Fonte: Martins, 2003.

Ante o cenário cada vez mais competitivo que o mercado impõe às organizações, Trigueiro-Fernandes et al. (2019) comentam que, cada vez mais, há um crescente interesse dos gestores em medirem o comprometimento dos seus colaboradores, dada a sua relação direta com o desempenho organizacional. Todavia, Menezes, Aguiar e Bastos (2016) afirmam que é difícil precisar um conceito único de comprometimento organizacional, já que está associado a outros construtos, como cidadania organizacional, contrato psicológico e lealdade.

3 METODOLOGIA

Em face do objetivo de avaliar de que maneira as Práticas de Recompensas (PR) afetam a Motivação (M), a Satisfação no Trabalho (S) e o Comprometimento Organizacional (CO), a revisão da literatura estabeleceu suposições a partir das quais foram elaboradas hipóteses de investigação (Figura 2), destacando a relação causal entre a variável independente e as variáveis dependentes.



Fonte: Autores.

Figura 2: Modelo hipotético do estudo

De acordo com a ilustração do modelo teórico da pesquisa (Figura 2), com as hipóteses e os construtos definidos, o modelo conceitual do estudo pode ser expresso da seguinte maneira:

- **Hipótese 1:** as PR têm impacto significativo e positivo sobre o CO;
- **Hipótese 2:** as PR têm impacto significativo e positivo sobre a M;
- **Hipótese 3:** as PR têm impacto significativo e positivo sobre a S;
- **Hipótese 4:** a S tem impactos significativos e positivos sobre o CO.

Visando a alcançar o objetivo proposto, optou-se, na etapa da pesquisa de campo, por coletar os dados mediante um levantamento, também conhecido como *survey*. Trata-se de um método de coleta de dados primários a partir de indivíduos indicado quando se objetiva coletar informações provenientes de uma grande amostra de indivíduos (Hair Júnior et al., 2005). Quanto aos fins, optou-se pela pesquisa de natureza descritiva, utilizando-se o método quantitativo por permitir a quantificação ao longo da coleta e do tratamento dos dados (Richardson et al., 2008). Tal opção, segundo Trujillo (2001), parece ser o caminho mais adequado por permitir que o pesquisador inicie, a partir de um conjunto de resultados, uma abordagem pautada no uso de amostra, que observa apenas parte dos casos.

Definiu-se que o universo ou a população da pesquisa seria constituído por pessoas que só trabalhassem ou trabalhassem e estudassem. O instrumento de pesquisa foi o questionário estruturado, uma vez que o objetivo foi seguir um só roteiro de perguntas para todos os respondentes, conforme

sugerido por Mattar (1997). As dimensões avaliadas foram, respectivamente: PR, CO, M e S, cujas perguntas foram adaptadas dos modelos de pesquisas propostos por Rego e Souto (2004), Figueiredo (2012) e Rodrigues (2009).

No processo de coleta de dados, foram utilizados questionários eletrônicos e impressos, conforme sugerido por Cooper e Schindler (2003). Para definir o tamanho da amostra, foram seguidas as recomendações de Hair Júnior et al. (2005), que orientam, pelo menos, cinco vezes mais observações em relação ao número de variáveis. O instrumento foi elaborado com 30 variáveis e 237 respondentes, ou seja, com média de 7,9 respondentes por variável – dentro da amostragem necessária.

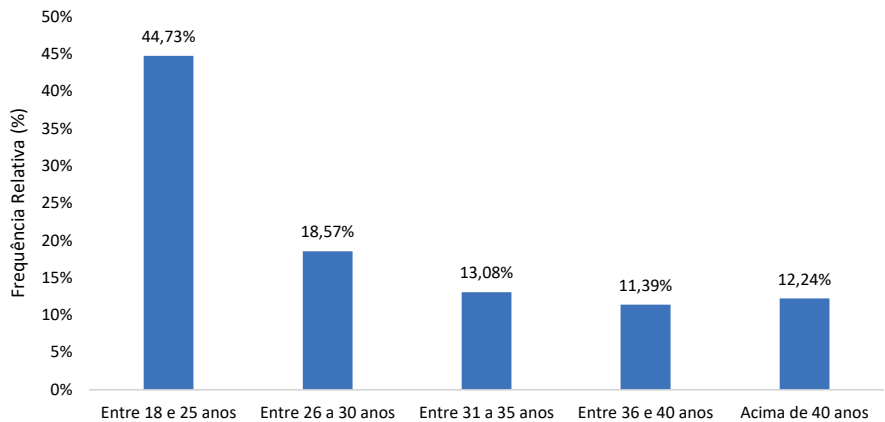
O tipo de amostragem por conveniência foi utilizado devido à facilidade de acesso aos respondentes. Dessa forma, tomou-se o cuidado de não fazer generalizações dos resultados, conforme sugerido por Malhotra (2001). Para determinar a caracterização dos respondentes, aplicou-se a análise de frequência por meio do *software Statistic Package for Social Sciences* (SPSS), versão 21.0.

No processo de tratamento dos dados relativos ao objeto de estudo, aplicou-se a modelagem de equações estruturais PLS para a purificação dos dados. Assim, foram aplicadas técnicas estatísticas descritivas e análises univariadas e multivariadas, além das técnicas de análise fatorial, análise de regressão e equações estruturais recomendadas por Hair Júnior et al. (2005), de forma a dar significados que possibilitassem a sua interpretação. Para tanto, utilizou-se os softwares *Statistic Package for Social Sciences* versão 21.0 (SPSS) e o *SmartPLS* 2.0, amplamente utilizados em estudos acadêmicos que trabalham com Modelagem de Equação Estrutural (MEE).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos respondentes

As características sociodemográficas dos 237 respondentes serão apresentadas a seguir.



Fonte: Autores.

Gráfico 1: Faixa etária dos respondentes

Analisando-se a disposição dos dados do Gráfico 1, verifica-se que a grande maioria da amostra pesquisada é relativamente jovem. Quanto ao gênero, os resultados evidenciaram que dos 237 respondentes, 114 são homens (48,10%) e 123 são mulheres (51,9%) – o que equivale a mais da metade da amostra analisada.

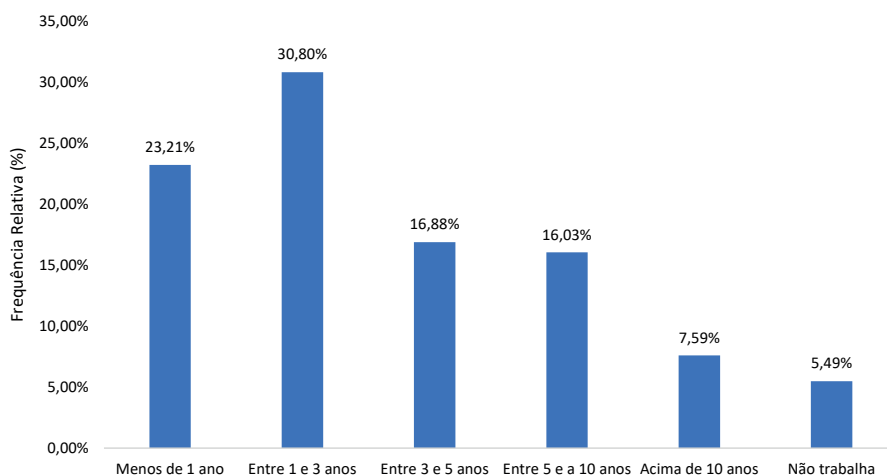
Tabela 1: Estado civil da amostra pesquisada

Estado civil	Frequência	Porcentagem (%)
Casado	82	34,60%
Solteiro	147	62,03%
Divorciado	7	2,95%
União estável	1	0,42%
Total	237	100,00%

Fonte: Autores.

De acordo com os dados da Tabela 1, a maioria dos respondentes é solteira, seguida pelos casados. Os demais se dividem entre divorciados e em união estável. Os resultados mostraram que, ainda que pequena parcela (13,92%) tenha salários de até R\$ 1.000,00, evidentemente, são considerados baixos. Apenas 122 pessoas (51,48%) recebem salários entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.500,00 – seguidas por 24,89% que possuem salários entre R\$ 2.501,00 e R\$ 5.000,00. Dos 237 respondentes, apenas 6,33% recebem salários entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.500,00. Somente 3,38% possuem salários acima de R\$ 7.500,00.

Talvez, a baixa remuneração seja explicada pelo baixo nível de escolaridade: do total da amostra pesquisada, a maioria é composta por aqueles que possuem superior incompleto (51,48%) e ensino médio completo (18,99%); apenas 40 (16,88%) possuem graduação completa e 26 (10,97%) possuem Pós-graduação. Outro dado interessante é o tempo de trabalho na empresa (Gráfico 2).



Fonte: Autores.

Gráfico 2: Tempo de empresa dos respondentes

Nota-se que grande parte dos respondentes trabalha entre 1 e 3 anos na empresa, 30,80% – seguida por aqueles que trabalham há menos de 1 ano, 23,21%. Os que trabalham entre 5 e 10 anos, equivalem a 16%. Somente

7,59% fazem parte do grupo que está na empresa há mais de 10 anos. Dos 237 respondentes, 25,74% possuem cargos de chefias (diretoria, gerência, supervisão e coordenação). A maior parte (64,14%) não possui cargos de chefias.

Tabela 2: Tipos de remuneração recebidos pelas empresas

Tipo de remuneração	Frequência	Porcentagem
Nada. Só recebo o salário fixo mais os benefícios (convênios, vale transporte, auxílio refeição etc.).	140	59,07%
Recebo comissão mensal fixa em função do cargo de confiança que ocupo.	13	5,49%
Recebo premiações em dinheiro como participação nos resultados (alcance das metas) da empresa (anual ou semestral).	49	20,68%
Recebo prêmios por produtividade (mensais, semestrais ou anuais).	11	4,64%
Outros	24	10,13%
Total	237	100,00%

Fonte: Autores.

A partir dos dados da Tabela 2, constata-se que, a grande maioria (59,07%) recebe somente o salário em contrapartida pela contribuição dos funcionários. Somente 4,64% declararam receber premiações por produtividade e 20,68% declararam receber premiações em dinheiro como participação nos resultados (alcance das metas) da empresa (anual ou semestral). Esses resultados deixam evidências de que o antigo modelo de gestão, pautado somente no pagamento dos salários, conforme respaldado por Pereira (2014), não é capaz de garantir a motivação dos trabalhadores.

4.2 Relação entre as práticas de recompensas, comprometimento organizacional, motivação e satisfação no trabalho

Para o início da mensuração do modelo, três cálculos são realizados: Variância Média Extraída (AVE); Validade Convergente por meio do Alfa

de Crombach (AC); Confiabilidade Composta (CC). Os valores de referência para esses cálculos são: a) $> 0,50$ para AVE, conforme reportado por Henseler, Ringle e Sinkovics (2009); b) $0,60$ e $0,70$ para Alfa de Crombach; c) valores entre $0,60$ e $0,90$ para Confiabilidade Composta (Hair Júnior et al., 2016; Ringle, Silva e Bido, 2014).

Realizando o primeiro cálculo, verificou-se que os valores das AVEs (Tabela 3) estavam inferiores aos recomendados, $< 0,50$, admitindo que o modelo não converge a resultado satisfatório.

A Tabela 4 apresenta os resultados das análises das AVEs.

Tabela 3: Cálculo das AVEs

Variáveis	AVE	Composite Reliability	R Square	Cronbachs Alpha
C_O	0,435815	0,797173	0,504599	0,735918
MOT	0,221211	0,115841	0,116081	0,306611
P_R	0,613795	0,917016		0,894968
SAT	0,541633	0,903065	0,447075	0,876461

Fonte: Autores.

Conforme se verifica na Tabela 3, os construtos CO e M apresentaram AVEs abaixo do recomendado. Por isso, seguiu-se o recomendado por Ringle, Silva e Bido (2014), eliminando variáveis observadas ou mensuradas dentro do construto cujos valores estão abaixo do valor de referência. Nessa condição, elimina-se uma a uma as variáveis que apresentam os menores valores. A cada variável eliminada, um novo procedimento de cálculo é realizado.

As variáveis eliminadas inicialmente para o construto motivação foram as MOT1, MOT3, MOT4 MOT5 e MOT6, até que se atendesse ao valor referência exposto no primeiro parágrafo desse subitem. No entanto, após a retirada das variáveis, sobraram apenas duas variáveis no construto (MOT2 e MOT7). Nessa condição, dado o enfraquecimento do construto, é recomendado excluí-lo, o que foi feito, até porque as duas variáveis restantes não conseguiram atingir o valor de referência de AC, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4: Cálculo das AVEs – AC de Motivação (< 0,70)

Variáveis	AVE	Composite Reliability	R Square	Cronbachs Alpha
C_O	0,435815	0,797161	0,504793	0,735918
MOT	0,641562	0,781619	0,082836	0,441517
P_R	0,614133	0,917158		0,894968
SAT	0,541634	0,903065	0,445203	0,876461

Fonte: Autores.

Após a exclusão do construto Motivação, continuou-se a verificação das AVEs, agora do construto CO. Para que os resultados das AVEs do construto C_O atingissem o valor de referência recomendado, precisaram ser extraídas as variáveis CO7 e CO8. A Tabela 5 apresenta os resultados ajustados.

Tabela 5: Cálculo das AVEs ajustadas

Modelo Final	AVE	Composite Reliability	R Square	Cronbachs Alpha
C_O	0,574794	0,88961	0,495858	0,850695
P_R	0,613756	0,917006		0,894968
SAT	0,54162	0,903068	0,447649	0,876461

Fonte: Autores.

Conforme pode ser observado na Tabela 5, os valores das AVEs estão todos ajustados acima de 0,50 – indicando que o modelo está ajustado com baixa carga de vieses de respostas. A próxima etapa, após garantida a Validade Convergente, analisa o AC e o CC, conforme demonstrado na Tabela 7, que traz os Valores de Referência (Ringle, Silva e Bido, 2014).

Tabela 6: Cálculo das AVEs, Alfa de Crombach e Confiabilidade Composta

Modelo Final	AVE	Composite Reliability	R Square	Cronbachs Alpha
C_O	0,574794	0,88961	0,495858	0,850695
P_R	0,613756	0,917006		0,894968
SAT	0,54162	0,903068	0,447649	0,876461
(Valores de Referência)	> 0,50	> 0,70		> 0,70

Fonte: Autores.

Conforme apresentado na Tabela 6 verifica-se que os valores das AVEs, AC e CC estão todos ajustados e que está garantida a confiabilidade. A terceira etapa verificou a Validade Discriminante (VC) da MEE para determinar se os construtos ou variáveis latentes são independentes (Hair Júnior et al., 2016). Para esta verificação, é possível proceder de duas maneiras: a) por meio do Critério de Chin (1995), observando-se a carga cruzada – indicadores com cargas fatoriais que possuem valor mais alto em suas variáveis latentes ou construtos do que em outras; b) por meio do Critério de Fornell e Larcker (1981), em que se comparam as raízes quadradas dos valores das AVEs nos construtos (ou variáveis latentes), garantindo-se a VD se as raízes quadradas nas AVEs forem maiores que as correlações entre os construtos. Neste estudo, adotou-se o critério de Fornell e Larcker (1981), conforme resultados da VD (Tabela 7).

Tabela 7: Validade Discriminante

	C_O	P_R	SAT
C_O	0,758152		
P_R	0,61686	0,783426	
SAT	0,665126	0,669065	0,735948

Fonte: Autores.

A Tabela 7 apresenta a primeira rodada dos resultados da Validade Discriminante, não sendo necessário excluir nenhuma variável. Garantida a Validade Discriminante, encerram-se os ajustes do modelo de mensuração e inicia-se a análise do Modelo Estrutural.

Na primeira análise realizada nessa etapa, avalia-se os coeficientes de determinação de Pearson (R^2). Essa avaliação verifica a porção em que a variância das variáveis endógenas é explicada no modelo estrutural, indicando, assim, a qualidade do modelo ajustado. Os valores referenciais são classificados como: $R^2 = 2\%$ efeito pequeno; $R^2 = 13\%$ efeito médio; $R^2 = 26\%$ efeito grande. A Tabela 9 apresenta os valores de R^2 , conforme os valores de referência de Ringle, Silva e Bido (2014).

Tabela 8: Valores de R^2

FINAL	AVE	Composite Reliability	R Square	Cronbachs Alpha
C_O	0,574794	0,88961	0,495858	0,850695
P_R	0,613756	0,917006		0,894968
SAT	0,54162	0,903068	0,447649	0,876461
(Valores de Referência)	> 0,50	> 0,70	$R^2 = 2\%$ (efeito Pequeno) $R^2 = 13\%$ (efeito médio) $R^2 = 26\%$ (efeito grande)	> 0,70

Fonte: Autores.

Como verificado, os efeitos apurados de CO e de S estão acima de 26%, portanto, são efeitos grandes. Por outro lado, PR não obteve efeito. Após análise do coeficiente de determinação de Pearson (R^2), as AVEs, o AC e a CC seguem bem ajustados. A próxima análise a ser realizada no Modelo Estrutural é o Teste t de *Student* e *Bootstrapping*. É avaliado se as relações são significantes ($p \leq 0,05$), considerando a hipótese nula (H_0) para os casos de correlação. Nessa condição se ($p \geq 0,05$) se aceita (H_0).

A análise foi realizada por meio da “[...] técnica de reamostragens (*Bootstrapping*) para cada relação de correlação VO – VL e para cada relação

VL – VL”. (Ringle, Silva e Bido, 2014, p. 68). Os autores indicam que se interpretam valores acima de 1,96 correspondentes a p-valores $\leq 0,05$ (entre -1,96 e +1,96, probabilidade de 95% e fora desse intervalo, 5%, distribuição normal).

Na próxima análise, avaliam-se os valores dos indicadores de qualidade do Ajuste do Modelo: a Relevância Preditiva (Q^2) e o tamanho do efeito (F^2) ou indicador de Cohen. (Ringle, Silva e Bido, 2014). Os valores da validade preditiva (Q^2) e do tamanho do efeito (F^2) são apresentados na Tabela 10.

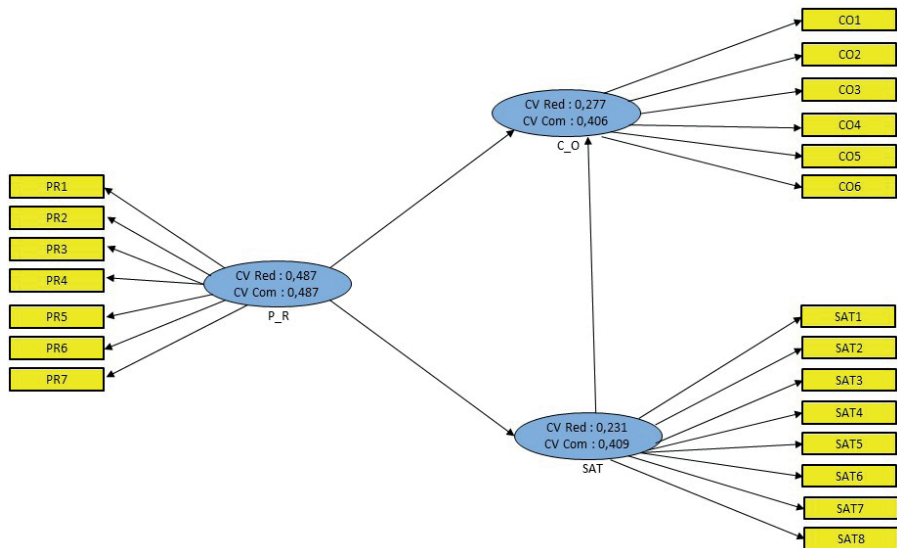
Tabela 9: Valores de Q^2 e de F^2

	(Q^2)	(F^2)	Efeito F^2
C_O	0,277086	0,406138	Elevado
P_R	0,487324	0,487324	Elevado
SAT	0,231217	0,408668	Elevado
Valores		0,02 = efeito pequeno	
Referências	$Q^2 > 0$	0,15 = efeito médio	
		0,35 = efeito grande	

Fonte: Autores.

Na Relevância Preditiva “[...] se avalia se o modelo aproxima do que se esperava dele” – valores maiores que zero indicam a qualidade do modelo. Em relação ao tamanho do efeito, “[...] avalia-se quanto cada construto é útil para o ajuste do modelo” – considera-se valores: 0,02 para efeitos pequenos; 0,15 para efeitos médios; 0,35 para efeitos grandes (Ringle, Silva e Bido, 2014, p. 70).

Observa-se por meio da disposição dos dados da Tabela 9 que os valores da validade preditiva e o tamanho do efeito evidenciam que todos os efeitos são considerados significativos. Segundo Ringle, Silva e Bido (2014, p. 67), “valores maiores que zero indicam a qualidade do modelo e o tamanho do efeito”, ao mesmo tempo que avaliam o quanto cada construto é útil para o ajuste do modelo. Nota-se que todos os efeitos são considerados altos. Em face do exposto, apresenta-se, na Figura 3, o modelo conceitual final.



Fonte: Autores.

Figura 3: Modelo Conceitual Final

Os resultados relacionados às hipóteses do modelo conceitual proposto são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10: Hipóteses e resultados da relação causal

Hipóteses	Relação causal	t-valor	Resultado
H1 Há relação positiva entre as Práticas de Recompensas e o Comportamento Organizacional.	P_R→C_O	3,976	Confirmada
H2 As Práticas de Recompensa têm impacto significativo e positivo sobre a Motivação no trabalho.	P_R→MOT	-----	Rejeitada
H3 As Práticas de Recompensas têm impacto significativo e positivo sobre a Satisfação no trabalho.	P_R→SAT	17,890	Confirmada
H4 A Satisfação tem impactos significativos e positivos sobre o Comprometimento Organizacional.	SAT→C_O	6,182	Confirmada

Fonte: Autores.

As relações apresentadas foram avaliadas aplicando-se a técnica de *bootstrapping* com 237 elementos e 5 mil reamostragens, seguindo as recomendações de Hair Júnior et al. (2016). Pela análise de *bootstrapping*, nota-se que todas as relações se confirmaram, negando-se a hipótese nula (H_0), já que os valores das relações estão todos acima de 1,96, ou seja, $p\text{-valor} \leq 0,05$. Na relação $P_R \rightarrow C_O$ (3,976), na relação $P_R \rightarrow SAT$ (17,890) e na relação $SAT \rightarrow C_O$ (6,182).

5 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nesta pesquisa cujo objetivo foi avaliar de que maneira as PR afetam a M, a SAT e o CO, permitiram implementar análises de cunho conclusivo. Por exemplo, constatou-se que os resultados obtidos entre as PR e o CO foram de 3,976 – o que indica a existência de forte relação entre esses dois construtos (H_1).

Tais resultados levam à reflexão sobre a perspectiva de Mowday, Steers e Porter (1979), na qual repousa a ideia de que o CO dos colaboradores se desenvolve a partir de três fatores básicos relacionados. O primeiro deles advém da crença e da aceitação dos objetivos e valores da organização, bem como da disposição de manterem sua participação na organização; o segundo, da disposição dos indivíduos para exercerem esforço considerável no apoio às metas por meio de comportamentos relacionados ao trabalho; o terceiro, por sua vez, advém do desejo de cumprirem a promessa de apoio aos objetivos e interesses da organização.

Os resultados encontrados também corroboram as premissas de Yao, Qiu e Wei (2019) que partem do pressuposto de que as organizações dependem de vários e diferentes mecanismos de PR para conseguirem o comprometimento dos seus colaboradores (financeiro e psicológico). Esses mecanismos devem ser analisados simultaneamente para se verificar seus respectivos distintos e relativos efeitos. Da mesma forma, confirmam-se as argumentações de Carvalho et al. (2012), ao reportarem que o

principal objetivo dos sistemas de recompensas é gerar os resultados esperados pela organização, tais como: motivação, produtividade e comprometimento das pessoas.

Quanto à relação encontrada entre as PR e a S, obteve-se resultado igual a 17,890 – indicando a confirmação da suposição de que as PR têm impacto significativo e positivo sobre a S (H_3). Tais resultados revelam, ainda, que os sistemas de recompensas praticados pelas empresas, além de atenderem ao perfil dos seus colaboradores, de modo geral, pode-se dizer que eles estão sendo bem avaliados e considerados justos, conforme colocado por Robbins (2010). Diante disso, os colaboradores parecem apresentar emoção positiva de bem-estar, conforme reportado por Locke (1969), que acredita no pressuposto de que a S resulta da avaliação realizada pelos colaboradores acerca do próprio trabalho ou da realização de seus valores.

Esses achados vão ao encontro, também, da fala de Siqueira e Gomide Júnior (2004), ao enfatizarem que a S pode ser entendida como um conjunto de reações relacionadas a vários aspectos do ambiente organizacional, tais como: natureza do trabalho exercido na empresa, remuneração, oportunidade de crescimento, relacionamento com superiores e colegas de trabalho.

Por outro lado, constatou-se forte correlação (6,182) entre os construtos S e CO, confirmando desse modo, a hipótese de que a S tem impactos significativos e positivos sobre o CO (H_4). Considerando que, apesar de uma parcela dos respondentes (4,64) receber prêmios por produtividade (mensais, semestrais ou anuais), acredita-se que a satisfação com as recompensas recebidas gerou impactos positivos sobre a correlação entre S e CO, conforme observa Armstrong e Murlis (2010). Para eles, a mistura de recompensas financeiras (como salários e benefícios) com as recompensas não financeiras (como reconhecimento, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e maior responsabilidade no trabalho) reflete diretamente no grau de satisfação e de motivação e, consequentemente, em maior desejo dos colaboradores no que se refere ao comprometimento com os resultados individuais e os das equipes (departamentos) da organização.

Em face dessa constatação, Meyer e Maltin (2010) e Ceribeli e Ferreira (2016) colocam que muitos gestores compreendem que o desempenho dos funcionários e, consequentemente, a competitividade das organizações,

estão vinculados ao comprometimento, à satisfação e ao bem-estar no trabalho. Adicionalmente, Neves (2018) aponta que a satisfação e o comprometimento dos funcionários são construtos relevantes que podem conduzir a vantagens competitivas e ao sucesso da organização. Considerando que vários fatores determinam a S (Robbins, 2010), acredita-se que estar satisfeito com as PR constitui um aspecto que pode explicar a forte relação entre esses dois construtos.

Os resultados obtidos com a amostra pesquisada não confirmaram a hipótese de que PR têm impactos significativo e positivo sobre a M (H_2). Os resultados deste estudo corroboram a ideia de que as recompensas intrínsecas são componentes de natureza imaterial que conferem motivação e estão intimamente ligadas ao trabalho realizado, por exemplo: responsabilidade, autonomia, crescimento pessoal e progressão de carreira. Trata-se de recompensas que geram envolvimento e criam identificação entre o trabalhador e a empresa (Rosa, 2012). São esses tipos de recompensas que Armstrong (2010) e Inacio (2020) entendem que contribuem para transmitir aos funcionários sensações que invocam pertencimento e orgulho, reforçando positivamente seus comportamentos na organização e dando sentido e importância ao trabalho dos colaboradores na organização.

Perante os resultados apresentados e discutidos, conclui-se que as recompensas extrínsecas – financeiras ou não financeiras – geram impactos diretos sobre as recompensas intrínsecas. Salienta-se, entretanto, que, enquanto as recompensas financeiras (salários, bônus ou participação nos lucros) afetam positivamente a satisfação dos colaboradores, as recompensas não financeiras (responsabilidade, autonomia, promoções e crescimento na carreira) afetam positivamente a M e o CO. Ou seja, as recompensas extrínsecas podem gerar recompensas intrínsecas, pois transmitem aos colaboradores a ideia de pertencimento, de reconhecimento, de bem-estar na empresa e de orgulho por fazerem parte dela, reforçando positivamente seu comportamento e seu CO.

Assim, acredita-se que esta pesquisa contribui tanto com a comunidade acadêmica, em função do quadro de referências gerado, que serve de base para inspirar a implementação de pesquisas complementares sobre o tema. Contribui, adicionalmente, com a comunidade empresarial, na medida em

que traz à tona discussões extremamente importantes para os gestores, principalmente no que se refere ao estímulo do CO dos colaboradores, independentemente do segmento mercadológico de atuação da empresa.

Mesmo ante as contribuições apresentadas, esta pesquisa sujeitou-se a algumas limitações, por exemplo, no que se refere ao tamanho da amostra que, além de ser por conveniência, foi também muito pequena (237 respondentes). Por essa razão, não se pode fazer generalizações dos resultados. Outra limitação quanto à amostra está no fato de que a maioria dos respondentes é aluno de graduação de apenas uma instituição de ensino do interior paulista, onde duas das pesquisadoras lecionam. Perante tais limitações, recomenda-se a implementação de pesquisas futuras com amostra maior e, se possível, probabilística. Adicionalmente, sugere-se incluir mais variáveis de análise, tais como criatividade, intenção de permanência nas empresas, entre outras.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, J. A. e MEYER, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, v. 63, pp. 1-18.
- ARMSTRONG, M. e MURLIS, H. (2010). *Reward management practice: improving performance through reward*. 3 ed. Londres, Kogan Page Publishers.
- BAHRAMI, M. A. et al. (2016). Role of organizational climate in organizational commitment: the case of teaching hospitals. *Osong Public Health and Research Perspectives*, v. 7, abr.
- BECKER, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, v. 66, n. 1, jul.
- BERGAMINI, C. W. (1990). Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. *Revista RAE*, v. 2, n. 30.
- BERGAMINI, C. W. (2018). *Motivação nas organizações: nem todos fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões*. São Paulo, Atlas.

- CÂMARA, P. (2007). *Os sistemas de recompensas e a gestão estratégica dos Recursos Humanos*. 2 ed. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- CARVALHO, G. R. et al. (2012). Sistemas de recompensa e suas influências na motivação dos funcionários: estudo em uma cooperativa Capixaba. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro.
- CERIBELI, H. B. e FERREIRA, F. J. R (2016). Uma análise da relação entre flexibilização do trabalho, comprometimento organizacional e intenção de permanência na organização. *Revista de Globalização, Competitividade e Governabilidade*, v. 10, n. 3.
- CHIN, W. W. (1995). Partial least squares to LISREL as a principal components analysis is to common factor analysis. *Technology Studies*, v. 2, n. 2.
- COOPER, D. R. e SCHINDLER, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em administração*. 7 ed. Porto Alegre, Bookman.
- DECENZO, D. A.; ROBBINS, S. P. e VERHULST, S. L. (2015). *Fundamentos da administração de recursos humanos*. 11 ed. Rio de Janeiro, Elsevier.
- DUMER, M. C. R. et al. (2017). Motivação em escritórios de contabilidade: percepção dos funcionários sobre as práticas motivacionais adotadas. *Revista Espacios*, v. 38, n. 3.
- ELOVAINIO, M. et al. (2000). Organizational and individual factors affecting mental health and job satisfaction: a multilevel analysis of job control and personality. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 5, n. 2.
- FIGUEIREDO, J. M. (2012). *Estudo sobre a satisfação no trabalho dos profissionais de informação de uma IFES*. Dissertação de mestrado em Sistemas de Gestão. Niterói, Universidade Federal Fluminense.
- FORNELL, C. e LARCKER, D. F. (1981). Evaluating structural equation with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, v.18, n. 1.
- FROTA, J. S.; XEREZ, L. M. P. e PARENTE, N. N. (2020). A motivação e desmotivação no processo de aprendizagem do ensino de Física. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 8.

- GOMIDE JÚNIOR, S.; SILVESTRIN, L. H. B. e OLIVEIRA, A. F. (2015). Bem-estar no trabalho: o impacto das satisfações com os suportes organizacionais e o papel mediador da resiliência no trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 15, n. 1, jan./mar.
- GRIVA, E.; PANITSIDOU, E. e CHOSTELIDOU, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: research project design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 46.
- HAIR JÚNIOR, J. F. et al. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre, Bookman.
- HAIR JÚNIOR, J. F. et al. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. California, Sage Publications.
- HENSELER, J.; RINGLE, C. M. e SINKOVICS, R. R. (2009). "The use of partial least squares path modeling in international marketing". In: SINKOVICS, R. R. e GHOURI, P. N. (ed.) *New challenges to international marketing*, v. 20. Bingley, Emerald Group Publishing Limited, pp. 277-399. DOI: [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014).
- INACIO, A. L. (2020). *Os efeitos geracionais no meaningful work e no tipo de recompensas organizacionais*. Dissertação de mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional. Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa.
- LENT, R. W. e BROWN, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, v. 16.
- LOCKE, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, v. 4, n. 4.
- MALHOTRA, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre, Bookman.
- MARTINS, A. M. S. (2003). Programas de qualidade de vida, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. In: ENANPAD. *Atas*. Atibaia, SP, de 24 a 27 de setembro.
- MARTINS, S. B. (2020). *Importância das práticas de GRH na fidelização dos colaboradores*. Dissertação de mestrado em Gestão e Estratégia Empresarial. Lisboa, Universidade Europeia.

- MATTAR, F. N. (1997). *Pesquisa de marketing*. São Paulo, Atlas.
- MEGGUINSON, L. C.; MOSLEY, D. C. e PIETRI JÚNIOR, P. H. (1998). *Administração: conceitos e aplicações*. 4. ed. Tradução de Marisa Isabel Hopp. São Paulo, Harbra.
- MENEZES, I. G.; AGUIAR, C. V. N. e BASTOS, A. V. B. (2016). Comprometimento organizacional: questões que cercam sua natureza e os seus limites conceituais. *Psicologia em Revista*, v. 22, n. 3, dez.
- MENG, J. e BERGER, B. K. (2019). The impact of organizational culture and leadership performance on PR professionals' job satisfaction: testing the join mediating effects of engagement and trust. *Public Relations Review*, v. 45, n. 1.
- MEYER, J. P. e MALTIN, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: a critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, v. 77.
- MORETTO, S. P. e SILVEIRA, A. (2021). Competências empreendedoras e satisfação no trabalho se refletem no desempenho organizacional em empresas de micro e pequeno porte? *ReCaPe*, v. 11, n. 1, jan./abr.
- MOWDAY, R. T.; STEERS, R. M. e PORTER L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, v. 14.
- NASCIMENTO, R. F.; CANTERI, M. H. G. e KOVALESKI, J. L. (2019). Impacto dos sistemas de recompensas na motivação organizacional: revisão sistemática pelo método PRISMA. *Revista Gestão & Conexões*, v. 8, n. 2, mai./ago.
- NEVES, M. N. L. (2018). Análise da correlação entre a satisfação no trabalho e o comprometimento organizacional: estudo com os enfermeiros da pediatria do hospital geral de Luanda. *SAPIENTIAE: Ciências sociais, Humanas e Engenharias Universidade Óscar Ribas*, v. 3, n. 2.
- PEREIRA, M. C. B. (2014). *RH essencial: gestão estratégica de pessoas e competências*. São Paulo, Saraiva.
- REGO, A. e SOUTO, S. (2004). Comprometimento organizacional em organizações autênticas: um estudo luso-brasileiro. *RAE*, v. 44, n. 3.
- RICHARDSON, R. J. et al. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo, Atlas.

- RINGLE, C.; SILVA, D. e BIDO, D. S. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 13, n. 2.
- ROBBINS, S. P. (2010). *Comportamento organizacional*. 14 ed. São Paulo, Prentice Hall.
- RODRIGUES, W. A. (2009). *A influência das metas e recompensas na motivação: um estudo no setor público mineiro*. Dissertação de mestrado em Gestão Estratégica de Organizações. Belo Horizonte, Fundação Mineira de Educação e Cultura Universidade.
- ROSA, A. I. V. (2012). *Sistema de recompensas: estudo de um caso*. Dissertação de mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal.
- SILVA, M. M. P. S. A. (2008). *As práticas de recompensas: consequências na percepção de justiça e na satisfação dos trabalhadores*. Dissertação de mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- SIQUEIRA, M. M. M. e GOMIDE JÚNIOR, S. (2004). “Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização”. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. e BASTOS, A. V. B. (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre, Artmed, pp. 300-328.
- TAMAYO, A. e PASCHOAL, T. (2003). A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *RAC*, v. 7, n. 4, out./dez.
- TRALDI, M. T. F. e DEMO, G. (2012). Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal. *REAd*, ed. 72, n. 2, maio/ago.
- TRIGUEIRO-FERNANDES, L. et al. (2019). Ebaco-R: refinamento da Escala de Bases do Comprometimento Organizacional. *Brazilian Business Review*, v. 15, n. 2.
- TRUJILLO, V. (2001). *Pesquisa de mercado qualitativa & quantitativa*. São Paulo, Scortecci.
- WANG, C. et al. (2020). Efeitos da identidade profissional na intenção de rotatividade dos funcionários de hotéis na China: o papel mediador do engajamento do funcionário e da satisfação no trabalho. *Journal of Hospitality*, v. 45, dez.

- WOOD JUNIOR, T. e PICARELLI FILHO, V. (2010). *Remuneração estratégica*. 3 ed. São Paulo, Atlas.
- YAO, T.; QIU, Q. e WEI, Y. (2019). Retaining hotel employees as internal customers: effect of organizational commitment on attitudinal and behavioral loyalty of employees. *International Journal of Hospitality Management*, v. 76.

Habilidades gerenciales: la importancia de la formación académica para los emprendedores de la micro, pequeña y mediana empresas (Pymes)

Emilio Michele Cirillo
Jorge Eduardo Noro
João Pinheiro de Barros Neto

1 INTRODUCCIÓN

La educación es de importancia fundamental para mejorar el índice de desarrollo humano de una nación y, por lo tanto, para comprender mejor cómo es el proceso de subida y bajada de las empresas, es necesaria una mirada más atenta en este sector. Por lo tanto, la educación que los administradores han recibido en su formación universitaria repercute directa y sustancialmente en la sostenibilidad y éxito de los negocios de las Pymes.

La educación en general tiene una gran influencia en la sociedad y en especial al ser humano, y constituye una forma de identificar y promover las personas en todos los medios sociales. De esa forma, la Universidad debe promover la educación humana y profesional de sus alumnos, preparándolos para su papel responsable y constructivo en la sociedad y más, promover la interacción con la sociedad, a través de la divulgación científica, tecnológica, artística y cultural y el desarrollo comunitario, en sintonía con las demandas sociales.

Una empresa necesita de personas preparadas con competencias, habilidades y actitudes para poder enfrentar en los desafíos que el mundo contemporáneo presenta, con constantes cambios y con una globalización cada vez más fuerte en todos los ámbitos.

En ese contexto, esta investigación, cuyos resultados fueron analizados estadísticamente, tuvo como objetivo estudiar la relación entre el desarrollo profesional y la formación educativa de empresarios y gerentes de micro, Pymes establecidas en el Estado de São Paulo (Brasil).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Según Drucker (2018) el éxito no puede considerarse permanente. Sin embargo, las empresas necesitan mantener el éxito si quieren sobrevivir más allá de la vida de su fundador. El autor concluye diciendo que para perpetuar tarea básica de la empresa del espíritu empresarial y la capacidad de lograr que bien puede ser la prueba más definitiva para su administración.

Los líderes, administradores y gerentes de las Pymes se ven aquejados por las limitaciones propias de este tipo de organizaciones en un entorno empresarial cada vez más competitivo. Necesitan superar sus limitaciones de recursos e innovar de manera sostenible y adoptar mecanismos de aprendizaje y acciones posibles, en la realidad de las Pymes. La quiebra en este tipo de empresas es un riesgo real y no se limita a los negocios en Brasil. Por otro lado, las razones del éxito de la mayoría de las organizaciones en general comúnmente están relacionadas con la capacidad que tienen estas empresas, en la persona de sus administradores, para innovar en el proceso

de gestión, en el uso de tecnologías modernas, agregando habilidades y nuevos conocimientos o recombinando los existentes para ir más allá de lo que ya ofrece el mercado (Tavares, Bernardes y Francini, 2018).

Se observa que la formación de los administradores dentro de la pequeña empresa ha comprobado para adquirir nuevas habilidades crea alternativas a la persona en términos de carrera y vida. Habilidades adquiridas por el administrador para facilitar la ejecución de sus tareas que enriquecen su comprensión de la vida: las personas con los conocimientos y habilidades desarrolladas ser autosuficientes y contribuyen al éxito del negocio (Pelissari, Gonzalez y Vanalle, 2007).

Degen (2005) señaló que la falta de conocimientos y de administración, marketing, habilidades financieras y tecnológicas son las principales razones para el fracaso empresarial. Se trata de las razones más importantes: la falta de experiencia en los negocios; conocimiento insuficiente del mercado; la disponibilidad de capital para iniciar el negocio; problemas de calidad del producto; Ubicación incorrecta; errores de gestión en el desarrollo de negocios; uso excesivo de activos fijos; acreedores de morosidad; comercialización y la ineficiencia de ventas; la centralización excesiva de gestión del empresario; crecimiento mal planificado; actitud empresarial equivocada; error en la evaluación de la reacción competitiva; obsolescencia rápida de los productos; enfoque de ventas incorrecta; problemas de producción del producto; elegir un mal momento para empezar el proyecto; errores de planificación o falla de la empresa para proyectar ventas, costos y flujo de efectivo.

Barringer, Jones y Neubaum (2005) sostienen que los empresarios con un poco de experiencia del sector salen frente a los demás sin experiencia. Como los propios autores, esto se debe a los conocimientos adquiridos ayudan a reducir los riesgos, y porque el acceso a la red de relaciones crea una ventaja.

Pimenta, Tavares y Motta (2006, p. 9) indican que “[...] en el mundo de la administración la separación entre la práctica académica y profesional toma aspecto aún más grave y paradójica”. Debido a que la administración

es esencialmente práctica y, cuando se teoriza, debe servir a la mejora de la práctica. En un contexto de crisis global en la que se pide un profesional que entienda la empresa en su conjunto y está propicio para el cambio.

Hoy en día sabemos que más que exigir resultados es necesario crear un medio ambiente saludable y estimulante para las personas producir más y mejor. Esta función pasa directamente por la capacidad del gestor debe tener para establecer relaciones positivas con sus subordinados y fomentar el espíritu de equipo. Chér (1990) atribuye la mortalidad de las pequeñas empresas a los siguientes factores:

- a) la falta de experiencia en el sector empresarial: la falta de información y conocimiento previo conduce a la falta de competencia administrativa, la falta de fuerza y la incapacidad para asumir riesgos;
- b) el efecto emparedado: las empresas compran de grandes proveedores y vender a grandes clientes y, por tanto, los precios son determinados tanto por el proveedor de la materia prima, como por los compradores con el producto final. En esta situación, la empresa termina siendo “devorada”;
- c) la legislación tributaria;
- d) el bajo volumen (opciones, posibilidades) de crédito y financiación;
- e) fuerza laboral descalificada;
- f) la atención excesiva de los objetivos personales;
- g) métodos, equipo y espíritu de empresa obsoletos;
- h) la falta de comunicación entre los socios, empleados, proveedores, clientes.

Amatucci (2000), ya a principios del siglo XX, enfatizó que el nuevo profesional debe tener habilidades interdisciplinarias como liderazgo, técnica y política, entendiendo la empresa como un todo, además de mantener un profesionalismo ético. Participar activamente en organizaciones cada vez más competitivas.

Actualmente, los empleados se expresan con mayor libertad y confianza, la comunicación es más rápida, las organizaciones operan en un régimen híbrido y la tecnología acelera los procesos, dictando nuevas dinámicas de

relación y cambiando toda la estructura de las pequeñas y grandes empresas. Para gestionar en este contexto, el emprendedor necesita encontrar soluciones creativas y efectivas para planificar y ejecutar eficientemente, promover el diálogo con el equipo, generar valor y mejores resultados para la organización (Sundering, 2022).

Para Bahry y Tolfo (2004, p. 42),

[...] la palabra competencia han surgido diferentes significados en el mundo del trabajo, y estos son más enfocados en las personas (conocimientos, habilidades y actitudes) y otros a las funciones (resultados).

Recordando además que el desarrollo de capacidades de gestión se busca alinearse con el objetivo más amplio de lo que las organizaciones mejor preparadas para afrontar los retos actuales y futuros, especialmente los pequeños, que son más susceptibles a los cambios. Puesto que la competencia efectivamente sólo existe en el momento de añadir valor económico a la organización y el valor social del individuo (Resende, 2000; Sveiby, 1998).

Culturalmente la pequeña empresa ejerce la administración basada en la figura de su propietario-fundador (Pelissari, 2007). Aún, Pelissari (2002) también señala que el éxito de una pequeña empresa es estrictamente sobre la capacidad de gestión de su administrador y la creatividad para establecer normas y crear recursos para intensificar la estrategia y la posición competitiva de la empresa.

Para Barone (1998), la búsqueda de la formación se convierte en elemento cada vez más diferenciado de profesionales de calidad, pero los profesionales que se destacan son los que, además de la formación de buscar información, es decir, el proceso de aprendizaje durante toda la vida.

Zabot y Silva (2002, p. 89) afirman: “Todos estos factores llevan a la necesidad de un cambio en el perfil de los administradores, y merece la pena señalar el papel fundamental que las universidades participan en su educación”. Los gerentes deben tener un mínimo de preparación para hacer frente a él profesional de capital intelectual y deben ser lapidados para eso.

Para Dessler (2003, p. 152), “Muchas organizaciones han ofrecido seminarios y conferencias dirigidas a los gerentes de desarrollo [...] que son proporcionados por las universidades y colegios”.

Soft Skills es un término inglés utilizado por profesionales en el campo de los recursos humanos para definir las habilidades conductuales. Cerca del 90% de las personas son contratadas en base a su currículum, es decir, por sus habilidades técnicas o Hard Skills, y despedidas por sus comportamientos (Soft Skills). Estos datos resaltan que profesionales técnicamente calificados, con excelentes cursos y actividades complementarias, no son suficientes para ser seleccionados para una vacante o para administrar la propia empresa. De hecho, habilidades como las relaciones interpersonales, la comunicación, el liderazgo, la negociación, la empatía, etc., van mucho más allá de los conocimientos que se imparten en las instituciones educativas. Así como la tecnología y la inteligencia artificial avanzan rápidamente, es un hecho que es poco probable que los robots copien las habilidades interpersonales (Antunes, 2020).

3 METODOLOGÍA

Lo estudio tuve como objetivo principal la descripción de las características de la formación académica y de las competencias, habilidades y actitudes de los empresarios en el Estado de São Paulo y para recopilar las informaciones se utilizó la técnica de investigación de campo, mediante la aplicación de un cuestionario preestablecido, y observación sistemática durante las entrevistas.

Según Gil (2017), investigación descriptiva es la que tiene como principal objetivo la descripción de las características de ciertas poblaciones o fenómenos. Una de sus características es el uso de técnicas convencionales de recogida de datos, tales como los cuestionarios y la observación sistemática. También se destacan en la investigación cuyo objetivo fue describir las características de los grupos edad, sexo, nacionalidad, nivel de educación, estado de salud física y mental, así como la descripción de un proceso en una organización, el estudio del nivel de las entidades de atención, las opiniones de la encuesta, las actitudes y las creencias de la población. Gil (2019) considera que existe una relación dinámica entre el mundo real y el verdadero tema, es decir, un vínculo indisoluble entre

el mundo objetivo y subjetividad del sujeto que no se puede traducir en números. La interpretación de los fenómenos y la asignación de significados básicos están en el proceso de la investigación cualitativa. No requiere el uso de métodos y técnicas estadísticas. El escenario natural es la fuente directa para la recolección de datos y el investigador es el instrumento clave. Los investigadores tienden a analizar sus datos inductivamente. El proceso y su significado son los principales focos, una relación dinámica con el mundo real.

En la investigación cuantitativa, siguiendo las enseñanzas de Richardson (2017), este método se caracteriza por el uso de la cuantificación tanto en métodos de recolección de información, y en el tratamiento de estos a través de técnicas estadísticas, desde los más simples hasta los más complejos.

Las variables cualitativas fueron presentadas por las frecuencias y porcentajes. Las variables cuantitativas fueron presentadas por sus promedio y medianas, desviación standard y los valores mínimos y máximos. La asociación entre variables categóricas fue realizada por la prueba chi-cuadrado de Pearson o prueba exacta de Fisher según los criterios de las frecuencias esperadas, según Pagano y Gauvreau (2004). En el caso de variables de tipo ordinal se procedió a realizar la prueba tau de Kendall de acuerdo con Sheskin (2004).

Se utilizó análisis de componentes principales para las preguntas relacionadas con las características de los administradores, usando el método de rotación varimax, según Vieira e Ribas (2011). Además, se evaluó la consistencia interna de los datos a través del alfa de Cronbach, según Cronbach (1951). El nivel de significancia adoptado fue de 5% y los análisis estadísticos fueron realizados en el software estadístico PASW Statistics 18 (SPSS for Windows v.18).

4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los administradores responsables por las as Pymes del Estado de São Paulo (Brasil) fueron invitados para participar de esta investigación. Durante el período de setiembre de 2015 hasta mayo de 2016, las encuestas fueron enviadas por e-mail a los responsables de estas empresas. Al final del

estudio, 416 personas enviaron sus respuestas, siendo que correspondían a 371 empresas. El tamaño calculado es de 391 a 430 encuestados (muestra II) teniendo en cuenta un margen de error del 5%.

Las características de las Pymes son presentadas en la Tabla 1. Con la facturación hasta R\$ 360 mil, 214 empresas, y con una participación de 58%, concluye que la mayoría es de baja facturación anual. Tenemos en cuenta que la participación de los segmentos de Servicios y Comercio son los más participativos con una representación de 84,1% y también en número de empresas que son 312 de un total de 371 empresas, que representa 84%.

Tabla 1: Características de las Pymes de el estudio

Período de fundación	n. (%)	Sector económico	n. (%)
1902-1950	7 (1,9%)	Servicios	226 (60,9%)
1951-1970	13 (3,5%)	Comercio	86 (23,2%)
1971-1980	23 (6,2%)	Agropecuaria	4 (1,1%)
1981-1990	46 (12,4%)	Industria	39 (10,5%)
1991-2000	90 (24,3%)	Construcción	16 (4,3%)
2001-2010	102 (27,5%)	N.º de empleados	n. (%)
2011-2016	90 (24,3%)	1-9 empleados	222 (59,8%)
Facturación en el último año (R\$)	n. (%)	10-24 empleados	53 (14,3%)
R\$ 10 mil – R\$ 60 mil	95 (25,6%)	25-50 empleados	33 (8,9%)
R\$ 61 mil – R\$ 260 mil	79 (21,3%)	Más de 50 empleados	63 (17,0%)
R\$ 261 mil – R\$ 360 mil	40 (10,8%)	Promedio (DS)	41,2 (93,4%)
R\$ 361 mil – R\$ 1 millone	55 (14,8%)	Mediana (min-máx.)	6 (1-490%)
R\$ 1.000.001 – R\$ 3.600 millones	102 (27,5%)		

Fuente: Investigación (DS: desviación standard; min: valor mínimo; máx.: valor máximo).

Con relación al número de empleados, llama la atención que 59,8% de las empresas emplean de 1 a 9 empleados que significa que la gran mayoría son pequeñas empresas, siendo que el promedio (desviación standard) apunta 41,2 empresas con el porcentaje de 93,4%.

Tabla 2: Características de los administradores de las Pymes de el estudio

Género	n. (%)	Puesto/Función	n. (%)
Masculino	255 (61,3%)	Director	77 (18,5%)
Femenino	161 (38,7%)	Gerente	94 (22,6%)
Grupo de edad (en años)	n. (%)	Socio	124 (29,8%)
≤30 años	60 (14,4%)	Propietario	97 (23,3%)
31-40 años	115 (27,6%)	Otra función	24 (5,8%)
41-50 años	88 (21,2%)	Tiempo en la empresa	Años (%)
51-60 años	92 (22,1%)	Promedio (DS)	10,7 (9,8%)
≥61 años	61 (14,7%)	Mediana (min-máx.)	8 (1-46%)
Tiempo en el cargo (en años)	n. (%)	¿Veces inició y cerró un negocio?	n. (%)
Promedio (DS)	10,4 (9,5%)	Ninguna vez	254 (61,1%)
Mediana (min-máx.)	7 (0-41%)	Una vez	72 (17,3%)
Tiempo de experiencia en el sector	Años (%)	Dos veces	40 (9,6%)
Promedio (DS)	17,8 (13,0%)	Tres veces	27 (6,5%)
Mediana (min-máx.)	15 (1-60%)	Más de tres veces	23 (5,5%)

Fuente: Investigación (DS: desviación standard; min: valor mínimo; máx.: valor máximo).

Las características de los administradores de las Pymes de São Paulo apuntan un mayor porcentaje del *Género* Masculino 61,3% contra 38,7% del *Género femenino*, e la edad hasta los 50 años con 63,2% lo que evidencia que son muy jóvenes a considerar, hasta los 40 años representa 40%. Como *función/puesto* se reveló que 53,1% son socio o propietario y siendo que el promedio (desviación standard) apunta casi 10 años (9,8) el tiempo en la empresa, que es bien significativo, y el promedio (desviación standard) de 9,5 años en el *tiempo en el cargo*, que muestra una cierta longevidad, ya el promedio (desviación standard) de *Tiempo de experiencia en el sector* muestra que son de 13 años que se denota una buena experiencia, interesante

observación es cuanto al espíritu emprendedor 61,1% nunca tuvieron la experiencia de ser emprendedor, ya 38,9 % tuvieron varias experiencias en iniciar y cerrar un negocio.

Tabla 3: Formación profesional de los administradores de las Pymes

Carrera	n. (%)	Curso de posgraduación	n. (%)
Administración	168 (40,4%)	Ningún curso	222 (80,1%)
Contabilidad	20 (4,8%)	MBA	5 (1,8%)
Derecho	16 (3,8%)	Maestría	38 (13,7%)
Ingeniería	38 (9,1%)	Doctorado	7 (2,5%)
Psicología	14 (3,4%)	Postdoctorado	5 (1,8%)
Pedagogía	25 (6,0%)		
Odontología	26 (6,2%)		
Tecnología de la información	13 (3,1%)		
Economía	9 (2,2%)		
Tecnólogo	32 (7,7%)		
Otra carrera universitaria	55 (13,2%)		

Fuente: Investigación (fueron 277 entrevistados que ya concluyeron su carrera universitaria).

La formación universitaria de los administradores son factores de desarrollo profesional y de éxito en el funcionamiento, crecimiento y permanencia de las Pymes como es presentado en la Tabla 3. No se observó asociación significativa entre la conclusión del curso universitario y el año de fundación de la empresa ($p = 0,538$) como factor de éxito.

La formación universitaria se constituye como factor determinante para el funcionamiento, crecimiento y permanencia de las Pymes es presentado en la Tabla 5. También no se observó una relación significativa entre la conclusión del curso universitario y el año de fundación de la empresa ($p = 0,538$) como factor determinante de la longevidad.

En la Tabla 5 una observación importante es que en los últimos 15 años los que tienen formación universitaria concluida son 153 que representan 50,6% versus 149 que representan 49,4% con formación completa en el siglo pasado, y en la Tabla 3 el porcentaje de 43,6% en posgraduación en los últimos 15 años.

La asociación entre la formación de los administradores de las Pymes y el tiempo de funcionamiento de la empresa es presentada en la Tabla 2.

Se observa que desde 1902 hasta 2016 siempre hubo un número creciente de administradores con un curso completado (302) en relación con aquellos que no completaron el curso (114), de acuerdo con Tabla 4. Sin embargo, es posible observar un porcentaje mayor entre los administradores cuyas empresas se fundaron en el período de 2011 a 2016 (Tabla 4).

Tabla 4: Asociación entre la formación profesional de los administradores y el tiempo de funcionamiento de la empresa

Año de fundación	Curso Universitario		Total	Valor de p^1
	No concluido	Concluido		
	n = 114	n = 302	n = 416	
	n (%)	n (%)		
Período				0,538
1902-1950	0	7 (2,3%)	7	
1951-1970	5 (4,4%)	9 (3,0%)	14	
1971-1980	8 (7,0%)	20 (6,6%)	28	
1981-1990	18 (15,8%)	37 (12,3%)	55	
1991-2000	23 (20,2%)	76 (25,2%)	99	
2001-2010	31 (27,2%)	84 (27,8%)	115	
2011-2016	29 (25,4%)	69 (22,8%)	98	

Fuente: Investigación (¹prueba chi-cuadrado de Pearson).

Cuando se analizó la realización de curso de posgraduación entre los universitarios tampoco se observó asociación significativa ($p = 0,810$), acá también se hace una observación importante se nota es que en los últimos 15 años los que tienen el curso de posgraduación concluida son 31 (56,6%) versus 24 (43,6%) con el curso de posgraduación concluida en el siglo pasado (Tabla 5).

Tabla 5: Asociación entre la realización de posgraduación de los administradores con carrera universitaria y el tiempo de funcionamiento de la empresa

Año de fundación	Realizó posgraduación		Total	Valor de p^1
	No	Si		
	n = 222	n = 55	n = 277	
	n (%)	n (%)		
Período				0,810
1902-1950	5 (2,3%)	1 (1,8%)	6	
1951-1970	7 (3,2%)	1 (1,8%)	8	
1971-1980	15 (6,8%)	3 (5,5%)	18	
1981-1990	32 (14,4%)	5 (9,1%)	37	
1991-2000	57 (25,7%)	14 (25,5%)	71	24 (43,6%)
2001-2010	60 (27,0%)	14 (25,5%)	74	
2011-2016	46 (20,7%)	17 (30,9%)	63	31 (56,4%)

Fuente: Investigación (¹Prueba exacta de Fisher).

La carrera profesional de los administradores de las Pymes según la condición de haber concluido o no el curso se encuentra en la Tabla 6. Las carreras más frecuentes fueran los cursos de Administración (40,4%), seguido de Ingeniería (9,1%), de Odontología (6,2%) y de Pedagogía (6,0%). La asociación entre la carrera escogida y la culminación del curso fue estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

Tabla 6: Asociación entre la carrera profesional de los administradores según la condición de conclusión del curso

Carrera Profesional	Curso		Total	Valor de p^1
	No concluido	Concluido		
	n = 114	n = 302	n = 416	
	n (%)	n (%)		
Carrera				<0,001
Administración	70 (61,4%)	98 (32,5%)	168 (40,4%)	
Contabilidad	1 (0,9%)	19 (6,3%)	20 (4,8%)	
Derecho	1 (0,9%)	15 (5,0%)	16 (3,8%)	
Ingeniería	6 (5,3%)	32 (10,6%)	38 (9,1%)	
Psicología	1 (0,9%)	13 (4,3%)	14 (3,4%)	

Carrera Profesional	Curso		Total	Valor de p^1
	No concluido	Concluido		
	n = 114	n = 302	n = 416	
	n (%)	n (%)		
Pedagogía	9 (7,9%)	16 (5,3%)	25 (6,0%)	
Odontología	0	26 (8,6%)	26 (6,2%)	
Tecnología de la información	2 (1,8%)	11 (3,6%)	13 (3,1%)	
Economía	0	9 (3,0%)	9 (2,2%)	
Tecnólogo	16 (14,0%)	16 (5,3%)	32 (7,7%)	
Otra carrera universitaria	8 (7,0%)	47 (15,6%)	55 (13,2%)	

Fuente: Investigación (¹Prueba chi-cuadrado de Pearson).

Para evaluar los requisitos de la formación de los administradores se les preguntó sobre un conjunto de ítems (preguntas Q24.1 hasta Q24.29) con la finalidad de conocer los factores que podrían estar relacionados con competencias, habilidades y actitudes. Primero se calculó el alfa de Cronbach para verificar la consistencia interna de las 29 preguntas. El valor del alfa de Cronbach fue 0,941, indicando una excelente consistencia.

Las preguntas luego fueron analizadas por sus componentes principales. Los resultados son presentados en la Tabla 7. Se formaron 5 factores que representan 55,83% de la variación acumulada de los datos: Grupo 1 - Incentivo para el trabajo en equipo, Grupo 2 - Objetivos dentro del grupo de trabajo, Grupo 3 - Atención a las actividades externas de la empresa, Grupo 4 - Desarrollo y delegación a los equipos de trabajo y, Grupo 5 - Interrelación con los equipos de trabajo.

En relación con las características gerenciales de los administradores, los participantes respondieron 21 preguntas agrupadas en “Características técnicas”, “Características humanas”, “Características de concepto” y “Características generales”. La confiabilidad interna de todas las preguntas fue alta (alfa de Cronbach = 0,937), indicando que los datos presentan validez interna.

Tabla 7: Factores relacionados con las competencias de los administradores de las Pymes

Pregunta	Factor				
% variación acumulada = 55,83%	1	2	3	4	5
Grupo 1- Incentivo para el trabajo en equipo					
Q24.15 Transmitir mensajes e ideas con claridad y asegurarse de que sus órdenes y orientaciones fueron entendidas por el equipo	0,747	0,173	0,059	0,056	0,199
Q24.14 Generar recursos humanos, materiales y financieros para su empresa	0,724	0,300	0,087	0,079	0,013
Q24.13 Actualizarse en las últimas metodologías y prácticas del sector de su negocio	0,658	0,299	0,075	0,243	0,017
Q24.23 Incentivar a su equipo y dar sugerencias de mejora en los procesos de la empresa	0,652	0,193	0,303	0,206	0,107
Q24.25 Gerencia el tiempo para dar atención a todo el equipo en la conducción de procesos y proyectos	0,618	0,147	0,321	0,230	0,165
Q24.19 Invertir en planeamiento de tareas y proyectos	0,617	0,270	0,367	0,046	0,070
Q24.24 Valorizar y premiar contribuciones importantes del equipo	0,616	0,186	0,328	0,271	0,082
Q24.16 Ofrecer condiciones para que el equipo obtenga los resultados esperados	0,612	0,140	0,043	0,058	0,490
Q24.17 Invertir en la capacitación del equipo	0,542	0,196	0,215	0,247	0,319
Q24.12 Realizar reportes sobre el desarrollo de su equipo	0,500	0,327	0,381	0,282	0,104
Grupo 2 - Objetivos dentro del grupo de trabajo					
Q24.5 Utilizar las percepciones de sus clientes sobre calidad de sus productos/ servicios	0,125	0,626	-0,017	0,203	0,168
Q24.3 Establecer metas realistas y desafiantes para el equipo	0,164	0,588	0,275	0,142	0,080
Q24.4 Evaluar el desempeño de su equipo	0,271	0,582	0,281	0,105	0,202
Q24.9 Definir cuál grupo de clientes debe ser el foco de acciones comerciales	0,357	0,553	0,250	0,126	-0,048
Q24.1 Definir con claridad su empresa	0,301	0,553	0,160	-0,232	0,326

HABILIDADES GERENCIALES: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA
PARA LOS EMPRENDEDORES DE LA MICRO, PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESAS (PYMES)

Pregunta	Factor				
% variación acumulada = 55,83%	1	2	3	4	5
Q24.7 Estimular la innovación, actualización y absorción de nuevos conocimientos en su equipo	0,423	0,546	0,041	0,212	0,173
Q24.11 Participar activamente en las metas de cada área	0,410	0,537	0,151	0,104	0,010
Q24.2 Compartir los conocimientos e informaciones con el equipo	0,113	0,531	0,227	0,173	0,271
Q24.6 Adaptarse a los cambios	0,286	0,516	0,059	0,288	0,307
Grupo 3 - Atención a las actividades externas de la empresa					
Q26.27 Buscar orientación y consultoría profesional	0,295	-0,014	0,631	0,169	0,165
Q24.20 Acompañar sistemáticamente la actuación de la competencia	0,266	0,246	0,631	0,182	-0,013
Q24.8 Dominar las actividades operativas de su empresa	-0,058	0,428	0,605	-0,114	0,144
Q24.22 Mantener intercambio con proveedores y colaboradores	0,333	0,202	0,460	0,242	0,039
Grupo 4 - Desarrollo y delegación a los equipos de trabajo					
Q24.29 Aceptar los errores de su equipo cuando busca creatividad	0,193	0,144	0,168	0,707	0,075
Q24.28 Incentivar la actitud crítica en su equipo	0,314	0,199	0,308	0,560	0,207
Q24.10 Descentralizar el proceso de decisiones	0,367	0,400	0,103	0,486	-0,027
Grupo 5- Interrelación con los equipos de trabajo					
Q24.21 Tratar a su equipo con respeto	0,055	0,168	0,132	-0,030	0,749
Q24.26 Cumplir los plazos con sus clientes	0,079	0,198	-0,016	0,445	0,552
Q24.18 Incentivar la cooperación entre su equipo	0,414	0,299	0,096	0,251	0,482

Fuente: Investigación.

Los resultados de los factores son presentados en la Tabla 8. Se formaron 3 factores utilizando todas las preguntas sobre características gerenciales, que representan 56,68% de la variación acumulada de los datos: Grupo 1 - Entendimiento de la organización, Grupo 2 - Desarrollo de negocio, Grupo 3 - La relación de negocios.

Tabla 8: Factores relacionados con las competencias gerenciales de los administradores de las Pymes

Pregunta	Factor		
% variación = 56,68%	1	2	3
Grupo 1- Entendimiento de la organización			
Q25.1.4 Capacidad de identificar y solucionar problemas	0,751	0,140	0,187
Q25.1.5 Orientación para costos y resultados	0,738	0,071	0,234
Q25.3.3 Capacidad de entender los conceptos y transferirlos para su negocio	0,608	0,436	0,219
Q25.3.1 Visión total del negocio	0,595	0,502	0,101
Q25.1.2 Capacidad de innovar tecnológicamente	0,568	0,285	0,261
Q25.1.3 Actitud de continua investigación de los concurrentes (benchmarking)	0,551	0,310	0,311
Q25.3.6 Visión del futuro	0,544	0,492	0,253
Grupo 2 - Desarrollo de negocio			
Q25.4.4 Aprendizaje por la experiencia	0,167	0,724	0,132
Q25.4.2 Negociar, movilizar para el cambio, sensibilidad cultural, trabajo en equipo	0,162	0,659	0,398
Q25.4.3 Ética responsable y humana para con el grupo que trabaja	0,081	0,643	0,299
Q25.3.2 Capacidad de integrar su contribución con el negocio	0,394	0,581	0,233
Q25.4.1 Características del negocio: comprender sus objetivos, clientes y competencia, así como el ambiente político y social	0,446	0,570	0,173
Q25.3.5 Distancia crítica para la evaluación de los datos reales	0,354	0,548	0,370
Q25.3.4 Capacidad de interrelacionarse a la realidad externa	0,502	0,512	0,289
Grupo 3 - La relación de negocios			
Q25.2.3 Cualidad de relacionarse en todos los niveles	0,117	0,195	0,787
Q25.2.6 Práctica de refuerzo positivo	0,115	0,319	0,709
Q25.2.2 Capacidad de motivar y involucrarse	0,382	0,152	0,682
Q25.2.4 Abertura para adaptarse a los cambios	0,314	0,233	0,672
Q25.2.5 Práctica de la competencia social	0,276	0,310	0,628
Q25.2.1 Capacidad de liderar y participar de equipos para alcanzar las metas	0,520	0,175	0,574
Q25.1.1 Dominio técnico de los procesos	0,195	0,285	0,287

Fuente: Investigación.

Para investigar si existe asociación entre el buen funcionamiento de las Pymes y el gerenciamiento y la dirección de la empresa utilizamos el tempo de fundación de la empresa. Los resultados son presentados en las Tablas 9 y 10. La mayoría de los entrevistados indicaron que el gerenciamiento y la dirección son importantes o muy importantes independiente del año de fundación de la empresa.

Tabla 9: Capacidad de adicionar valor económico a la organización según el año de fundación de las Pymes

Año de fundación	Gerenciamiento				Valor de p ¹
	Nada importante	Más o menos importante	Importante	Muy importante	
	n = 1	n = 9	n = 117	n = 289	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Período					0,720
1902-1950	0	0	2 (1,7%)	5 (1,7%)	
1951-1970	0	0	5 (4,3%)	9 (3,1%)	
1971-1980	0	1 (11,1%)	8 (6,8%)	19 (6,6%)	
1981-1990	0	1 (11,1%)	13 (11,1%)	41 (14,2%)	
1991-2000	0	1 (11,1%)	30 (25,6%)	68 (23,5%)	
2001-2010	0	4 (44,4%)	31 (26,5%)	80 (27,7%)	
2011-2016	1 (100%)	2 (22,2%)	28 (23,9%)	67 (23,2%)	215 (74,4)

Fuente: Investigación ('Prueba tau – τ de Kendall para variables ordinales).

La percepción de la capacidad de adicionar valor económico a la organización sobre la importancia del gerenciamiento, lo *Muy importante* se mostró muy fuerte en los últimos 25 años con 74,4 %.

Tabla 10: Capacidad de establecer normas y crear recursos para intensificar la estrategia y la posición competitiva de la organización según el año de fundación de las Pymes

Año de fundación	Dirección				Valor de p^1
	Nada importante	Más o menos importante	Importante	Muy importante	
	n = 1	n = 13	n = 101	n = 301	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Período					0,537
1902-1950	0	0	1 (1,0%)	6 (2,0%)	
1951-1970	0	0	4 (4,0%)	10 (3,3%)	
1971-1980	0	2 (15,4%)	7 (6,9%)	19 (6,3%)	
1981-1990	0	2 (15,4%)	12 (11,9%)	41 (13,6%)	
1991-2000	0	3 (23,1%)	22 (21,8%)	74 (24,6%)	
2001-2010	0	4 (30,8%)	28 (27,7%)	83 (27,6%)	
2011-2016	1 (100%)	2 (15,4%)	27 (26,7%)	68 (22,6%)	74,8

Fuente: Investigación (¹Prueba tau - τ de Kendall para variables ordinales).

Se analizó la opinión de los administradores sobre la importancia de la formación profesional y su participación en eventos (congresos, seminarios, actualizaciones). Los resultados son presentados en la Tabla 11.

Las evidencias de la muestra nos permiten decir que existe asociación significativa entre la participación en eventos y la formación académica de los administradores ($p < 0,001$). Con relación a la formación académica, los datos sugieren una asociación, a pesar de no tener un resultado estadísticamente significativo ($p = 0,054$).

Tabla 11: Asociación entre la formación profesional de los administradores e importancia de la formación profesional y participación en eventos

Característica	Curso universitario		Total	Valor de <i>p</i>
	No concluido	Concluido		
	n = 114	n = 302	n = 416	
	n (%)	n (%)		
Formación profesional				0,054 ¹
Nada importante	2 (1,8%)	1 (0,3%)	3	
Un poco importante	4 (3,5%)	1 (0,3%)	5	
No hay diferencia	10 (8,8%)	26 (8,6%)	36	
Importante	36 (31,6%)	95 (31,5%)	131	
Muy importante	62 (54,4%)	179 (59,3%)	241	90,8
Participación en eventos				<0,001 ²
Nunca	17 (14,9%)	9 (3,0%)	26	
Raramente	31 (27,2)	56 (18,5)	87	
Eventualmente	43 (37,7)	111 (36,8)	154	
Casi siempre	16 (14,0)	79 (26,2)	95	
Siempre	7 (6,1)	47 (15,6)	54	41,8

Fuente: Investigación (¹ Prueba exacta de Fisher; ² Prueba chi-cuadrado de Pearson).

Los objetivos son la formación de profesionales, la organización que trabajan en la gestión y desarrollo de productos y organizaciones de servicios.

5 CONCLUSIONES

El profesional en administración debe ser capaz de actuar en las funciones de dirección y coordinación en diferentes niveles administrativos, desarrollando nuevas tecnologías para acompañar la velocidad de la innovación, tratando de satisfacer las necesidades reales en el campo en el que opera. El buen desempeño de un administrador también depende de su formación permite el funcionamiento en diversos sectores de la economía. El tema resulta importante para el desarrollo de una reflexión sobre la formación cultural y académica de los emprendedores como una forma

de desarrollar mejor sus actividades en vista de los desafíos constantes del mundo globalizado. La preocupación fundamental de las grandes empresas es y debe ser su propia supervivencia

La encuesta junto a los administradores apunta que cambios y transformación en los requisitos de la formación universitaria de los administradores de las Pymes, superando la actual estructura y proponiendo un nuevo: rediseño curricular, marco teórico, formación, competencias y práctica.

La creciente globalización y los cambios en el mercado de trabajo, las empresas sienten la necesidad de contar con un equipo de empleados líderes capaces de satisfacer las necesidades de la organización y estar preparados para los retos en el aprendizaje y la superación, y cuando en la encuesta se preguntó sobre los factores que están relacionados con competencias, habilidades y actitudes, el resultado que está demostrado en cinco bloques fue excelente con un promedio de 55,8%, mostrando que los administradores tienen esos requisitos.

La competencia no es sólo una suma de conocimientos, no solamente saber cómo seleccionar, dentro de un repertorio de recursos tales como conocimientos, habilidades, cualidades, experiencias, emociones, entre otros, los factores pertinentes a la solución de problemas.

La encuesta trató de Identificar si ¿las Pymes solo pueden funcionar bien si tienen buen gerenciamiento o dirección? Y las informaciones recogidas en la encuesta han demostrado que la gran mayoría de los gestores (74,4%) apuntarán que el gerenciamiento y la dirección de las empresas son muy importantes.

Para identificar, se puede establecer una relación entre la capacitación o formación de los administradores de Pymes y su formación o preparación universitaria, se preguntó sobre la formación profesional y su participación en eventos (congresos, seminarios, actualizaciones) el resultado de la encuesta fue que 90,8% apuntan como importante o muy importante la formación profesional y 41,8% casi siempre o siempre se actualizan.

Más del 78,0% de los empresarios consideran que comenzar un negocio es una opción de carrera deseable y exitosa para obtener estatus y respeto en la sociedad y los medios de prensa con las historias a menudo acerca de éxito de nuevas empresas.

Esos conceptos muestran el prestigio que el espíritu empresarial se ha logrado entre la población. Se buscó saber de la formación universitaria que los administradores han recibido en la Carrera de Administradores son factores de desarrollo profesional y de éxito en el funcionamiento, crecimiento y permanencia de las Pymes y el resultado de los datos estadísticos muestra en cuanto al nivel de la educación universitaria de los administradores.

En el período de los años de 2001-2016, es decir, en este siglo el nivel de los administradores con formación universitaria es del 50,6%, en donde podemos notar una ligera variación porcentual positiva de 1,2 puntos porcentuales, lo que indica que el despertar de la conciencia de la educación universitaria es importante en la gestión de las empresas, donde se puede predecir una tendencia de este porcentaje será mayor en los próximos años debido a la alta competitividad y la globalización mundial.

Sin embargo, al analizar el promedio, que es ($p = 0,538$) muestra que la formación universitaria de los administradores no es un factor determinante para el funcionamiento, el crecimiento y permanencia de las Pymes en el Estado de São Paulo en Brasil.

Con todo eso, y aunque considerando tales observaciones y apuntamientos, no se discute que la Universidad viene se constituyendo como un importante espacio de enseñanza, en el desarrollo de habilidades para el mundo del trabajo que proporciona el aprendizaje basado en la formación conceptual sólida y universal, la transmisión de las creencias y los valores universales de la sociedad y el desarrollo de la cultura académica para formar gestores competentes para generar el éxito de las instituciones y de la comunidad, la universidad, que pertenece al sistema de gestión de la empresa, para desarrollar habilidades para el mundo de los negocios; desarrolla el aprendizaje basado en la práctica empresarial, la transmisión de las creencias y valores de la empresa y su entorno empresarial y en el desarrollo de la cultura corporativa para formar gestores competentes para generar el éxito de la empresa y de los clientes.

El aumento de la competitividad por los mercados ha obligado a las organizaciones la necesidad de revisar su desempeño y establecer una nueva visión de negocio, lo que implica una necesidad continua de mejora y retención del capital humano, así como una política de educación continúa desarrollando el ser humano como una ventaja competitiva en la organización.

A medida que el segmento de las micro, Pymes son altamente significativo para la economía brasileña y estar en constante crecimiento, él es una zona fértil para varios estudios. Así que sugerimos investigación más a fondo, sobre todo cuando se habla de la formación académica de los empresarios de micro y pequeñas empresas.

Por lo tanto, se sugiere una nueva encuesta post pandemia de Covid-19 lo que provocó un gran cambio de comportamiento y ruptura de paradigmas. La economía sufrió mucho y trajo mucho desempleo, además de causar muchos problemas a la gente, por eso es importante verificar si y cuánto han cambiado los indicadores y resultados planteados en la encuesta, como una forma de que universidades y empresas promuevan los ajustes que el mercado requiere.

REFERENCIAS

- AMATUCCI, M. (2000). *Perfil do administrador brasileiro para o século XXI: um enfoque metodológico*. Tese de doutoramento. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- ANTUNES, L. (2020). *Soft skills: competências essenciais para os novos tempos*. São Paulo, Literare Books International.
- BAHRY, C. P. y TOLFO, S. R. (2004). A gestão de competências e a obtenção de vantagem competitiva sustentável em organizações bancárias. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 5, n. 2.
- BARONE, R. E. M. (1998). Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. Rio de Janeiro, *Boletim Técnico do Senac*, v. 24, n. 1, jan./abr.

- BARRINGER, B.; JONES, F. y NEUBAUM, D. (2005). A quantitative content analysis of the characteristics of rapid growth, firms, and their founders. *Journal of Business Venturing*, v. 20.
- CHÉR, R. (1990). *A gerência das pequenas e médias empresas: o que saber para administrá-las*. São Paulo, Maltese.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, v. 16. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- DEGEN, R. J. (2005). *O empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial*. São Paulo, Pearson Education.
- DESSLER G. (2003). *Administração de recursos humanos*. São Paulo, Prentice Hall.
- DRUCKER, P. F. (2018). *Introdução à administração*. São Paulo, Cengage Learning.
- GIL, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- GIL, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas.
- NASCIMENTO, F. A. (2006). A importância dos gerentes na condução da gestão do conhecimento. *Revista Brasileira de Gestão do Conhecimento*, v. 1, n. 1, pp. 14-17. São Paulo, Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento,.
- PAGANO, M. y GAUVREAU, K. (2004). *Princípios de bioestatística*. São Paulo, Thomson Pioneira.
- PELISSARI, A. S. (2002). *o perfil de qualificação profissional dos empresários das pequenas empresas do ramo de confecções da Glória, Vila Velha - ES*. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PELISSARI, A. S. (2007). *Processo de formulação de estratégias em pequenas empresas com base na cultura corporativa e competências gerenciais*. Tese de doutoramento em Engenharia de Produção. Santa Bárbara d'Oeste, Universidade Metodista de Piracicaba.
- PELISSARI, A. S.; GONZALEZ, I. V. de F. P. y VANALLE, R. M. (2007). Gestores de pequenas empresas: estudo do papel e das funções gerenciais. SEGeT. SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 4. v. 1. p. 1-16. Resende, Associação Educacional Dom Bosco – AEDB.

- PIMENTA, R.; TAVARES, E. y MOTTA, P. R. (2006): *Novas ideias em administração*. São Paulo, FGV.
- RESENDE, Ê. (2000). *O livro das competências: desenvolvimento das competências, a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade*. Rio de Janeiro, Qualitymark.
- RICHARDSON, R. J. (2017). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas.
- SHESKIN, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Chapman & Hall.
- SOUNDERING, S. (2022). *Tudo o que você precisa saber sobre gestão: atue como coach, mentor e entusiasta do seu time! – guia essencial das estratégias de gestão para impulsionar o negócio*. São Paulo, Gente.
- SVEIBY, K. E. (1998). *A nova riqueza das organizações*. Rio de Janeiro, Campus.
- TAVARES, J. da C.; BERNARDES, R. C. y FRANCINI, W. S. (2018). *Gestão da inovação e geração de valor em pequenas e médias empresas*. São Paulo, Senac.
- VIEIRA, P. R. da C. y RIBAS, J. R. (2011). *Análise multivariada com o uso do SPSS*. Rio de Janeiro, Ciência Moderna Ltda.
- ZABOT, J. B. M. y SILVA, L. C. M. (2002). *Gestão do conhecimento*. São Paulo, Atlas.

Gestão das Portas de Entrada do Sistema Único de Saúde (SUS): análise do processo organizacional em município de médio porte da Região Metropolitana da Baixada Santista (Praia Grande)

Marleany Garcia Barros Mohallem
Amer Abdul Basset El Khatib
Kyzze Correia Fontes
Cleber Suckow Nogueira

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) é considerado uma das maiores conquistas sociais consagradas pela Constituição de 1988, apresentando constantes evoluções no que tange à sua gestão organizacional, com destaque para a organização de um modelo de gestão em Redes de Atenção à

Saúde (RAS) com ênfase na valorização da Estratégia de Saúde da Família (ESF) como componente primordial da Atenção Primária em Saúde (APS) – sendo esta o alicerce de toda a rede de assistência à saúde pública no Brasil (Aguiar, 2015).

O SUS tem por princípios doutrinários a universalidade, a integralidade e a equidade da assistência. Incluído nos princípios organizacionais do sistema, desde a sua concepção, encontra-se a hierarquização dos serviços, implicando na organização da oferta dos recursos de saúde de acordo com seus níveis de complexidade tecnológica, visando a maior equidade na disponibilização e no acesso da população às ações de saúde (Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2003).

O fracasso da fragmentação da atenção à saúde parece ser uma expressão temática desse tipo de organização no conjunto dos sistemas econômicos e sociais. Há evidências de que a organização em silo, ou seja, um sistema de administração incapaz de operar reciprocamente com outros sistemas com os quais se relaciona, tem sido um fracasso em todos os campos e em todos os países (Mendes, 2011).

Na prática, a sobrecarga de serviços para os componentes hospitalares fica mais evidente quando tratamos dos serviços de urgência e de emergência (Cecílio, 2000) que, de acordo com o Ministério da Saúde, sofrem com a sobrecarga e a superlotação devido à insuficiente estruturação da rede assistencial (Brasil, 2006).

Conforme Lisboa, Federighi e Nogueira (2015), as instituições hospitalares e demais estabelecimentos assistenciais de saúde (EAS) são mais que organizações singulares: são organizações complexas em suas estruturas administrativas e funcionais, porque envolvem várias atividades profissionais (médicas, de enfermagem, fisioterapia, nutrição, assistência social, administração etc.) associadas aos recursos disponíveis (físicos, tecnológicos, financeiros, humanos, materiais etc.).

O cerne das propostas de novos desenhos para a atenção às condições crônicas é um sistema coordenado e contínuo, baseado na cooperação entre gestores, prestadores e usuários. Há evidência de os usuários dos serviços de saúde valorizam muito a coordenação dos cuidados de saúde e reivindicam recebê-la (Mendes, 2012).

A Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) elaborou um documento em que se posiciona sobre redes integradas de serviços de saúde, fazendo uma análise crítica dos sistemas fragmentados e de suas causas; conceituando os sistemas integrados de serviços de saúde e identificando suas diferentes modalidades; estabelecendo seus atributos essenciais; definindo os instrumentos de política pública e os mecanismos institucionais para confirmá-los; propondo uma rota para a implantação desses sistemas na Região das Américas. As ações de implantação deverão ser feitas nas seguintes direções: voltar o sistema para a atenção às condições crônicas; fazer uso intensivo da tecnologia da informação; eliminar registros clínicos feitos à mão; promover a educação permanente dos profissionais de saúde; coordenar a atenção ao longo da rede de atenção; incentivar o trabalho multidisciplinar; monitorar os processos e os resultados do sistema (Mendes, 2011).

Nesse contexto, este capítulo trata da avaliação formativa da organização do sistema de saúde de um município de médio porte da região da baixada santista, no Estado de São Paulo, que, assim como os indicadores nacionais, enfrenta sobrecarga e superlotação do serviço hospitalar concomitante com baixos índices de adesão e de produção dos serviços relacionados à ESF.

O objetivo desta análise é identificar as possíveis causas relacionadas à situação e obter subsídios para a construção de planos de ação para a atuação da gestão do sistema de saúde. É focada a estruturação das RAS, com valorização e utilização da APS, como componente central e primordial na organização da assistência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Mendes (2011), as propostas de RAS têm origem nas experiências de sistemas integrados de saúde surgidos na primeira metade dos anos 1990, nos Estados Unidos. Dali, avançaram para os sistemas públicos da Europa Ocidental e para o Canadá, até atingirem, posteriormente, alguns países em desenvolvimento. De acordo com o autor, esse movimento

universal em busca da construção de RAS está sustentado por evidências de que elas constituem uma saída para a crise contemporânea dos sistemas de atenção à saúde.

Wan, Lin e Ma (2002), em um estudo de análise de mecanismos de integração dos sistemas de saúde, concluíram que os sistemas com integração fortalecida apresentavam maior potencial na promoção contínua de cuidados coordenados e maior eficiência nas atividades de âmbito hospitalar.

McInnes e McGhee (1995), realizaram um ensaio randomizado utilizando uma amostra de 554 portadores de hipertensão arterial e confirmaram que a integração da atenção primária e especializada proporcionou serviços mais custos/efetivos que a forma hierarquizada e fragmentada.

Osman et al. (1996) acompanharam 764 pacientes portadores de asma pelo período de 12 meses, comparando um grupo tratado com assistência em rede integrada com um grupo em tratamento por um componente assistencial isolado, demonstrando que a atenção integrada diminuiu as referências de portadores de asma para os especialistas.

Bernabei et al. (1998) publicaram resultados de um ensaio randomizado feito com 200 idosos, no qual demonstraram que a atenção integrada levou a menos internações hospitalares, menor demanda de consultas na APS e melhor capacidade funcional dos pacientes analisados, além de um sistema mais custo/efetivo.

Malcom, Wright e Carson (2000) descreveram que a integração entre os componentes da atenção primária com o restante dos componentes da rede permitiu a pré-identificação de pessoas com alto risco de hospitalização, favorecendo ações individualizadas e reduzindo o uso de serviços especializados.

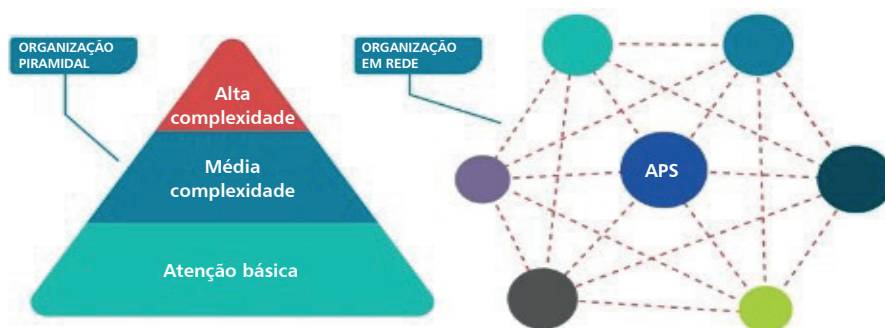
Griffin e Kinmonth (2001), em uma revisão Cochrane obtida por meio do estudo de 1.058 pessoas, verificaram que uma atenção integrada na assistência ao diabetes, com base na APS, diminuiu os índices glicêmicos de forma mais efetiva que a atenção centrada na atenção hospitalar.

Rosen e Ham (2008) disseram que a integração entre gestores e colaboradores prestadores dos serviços otimizou a cooperação entre eles, oferecendo

maior atenção à gestão, incentivando a utilização de ferramentas de tecnologia de informação, fornecendo maiores subsídios à gestão e gerando impacto sobre os custos da atenção à saúde.

No Brasil, o tema tem sido tratado com evolução crescente. Mendes (1998), sem falar explicitamente das RAS, mencionou movimentos imprescindíveis à sua concretização sob a forma de uma reengenharia do sistema de atenção à saúde. Com a evolução do sistema, os chamados modelos fragmentados de atenção à saúde baseados na gestão piramidal, de acordo com a complexidade tecnológica do serviço, não se mostraram suficientes para possibilitarem a universalidade, a equidade e a integralidade da atenção (Mendes, 2009).

Mendes (2001) tratou de uma proposta sistemática de construção de RAS no SUS. Fez uma análise crítica da fragmentação do sistema público brasileiro e propôs, como alternativa, a construção processual de sistemas integrados de saúde. Nesse sentido, surge, como alternativa, a organização dos serviços de saúde não mais por níveis hierárquicos de complexidade, mas por meio da integração deles, denominada de rede de atenção à saúde (Brasil, 2009; Mendes, 2009).



Fonte: Mendes (2011, p. 549).

Figura 1: Organização do Sistema de Saúde

As RAS são:

[...] arranjos organizativos de unidades funcionais e/ou pontos de atenção de diferentes densidades tecnológicas que, integrados por meio de sistemas logísticos, de apoio diagnóstico e terapêutico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado. (Brasil, 2009, p. 31).

Mendes (2009, p. 47), por sua vez, define as RAS como:

[...] organizações poliárquicas de conjuntos de serviços de saúde, vinculados entre si por uma missão única, por objetivos comuns e por uma ação cooperativa e interdependente, que permitem ofertar uma atenção contínua e integral a determinada população. Coordenada pela atenção primária à saúde, prestada no tempo certo, no lugar certo, com o custo certo, com a qualidade certa, de forma humanizada e com equidade, com responsabilidades sanitária, econômica e gerando valor para a população.

Nessa perspectiva, os níveis de atenção à saúde (primário, secundário e terciário) – respeitadas as diferenças nas densidades tecnológicas – devem atuar de forma articulada e complementar, sem hierarquia entre os diferentes pontos da atenção e sem ordem ou grau de importância entre eles (relação poliárquica), tendo, como centro ordenador do sistema, a APS (ibid.).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois visou ao estudo do nível de atendimento de uma entidade de saúde. Quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como documental, uma vez que se valeu de fontes sem o tratamento analítico dado neste estudo. Uma pesquisa documental, além de analisar os documentos de primeira mão (documentos de arquivos e de instituições, por exemplo), também se utiliza de documentos já processados, mas que recebem outras interpretações, como relatórios e tabelas (Gil, 2022).

Os dados apresentados e analisados no próximo item foram obtidos por meio de consulta pública às bases de dados do Cadastro Nacional de

Estabelecimentos de Saúde (CNES), do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (Datasus) e de indicadores de produção internos da Secretaria de Saúde Pública Municipal de Praia Grande (SSPM) no ano de 2021.

Para a análise de produção das Unidades de Saúde da Família (Usafa), foram utilizados os indicadores relacionados à capacidade instalada para atendimento, aos números de oferta dos serviços, aos números efetivos de produção de atendimentos, à taxa de aproveitamento de agenda e aos índices de absenteísmo.

Para a análise de atendimentos da porta de entrada do equipamento hospitalar, utilizaram-se os indicadores do Sistema de Acolhimento com Classificação de Risco (ACCR). Para a Classificação de Risco (CR), utilizou-se como método o Sistema de Triagem de Manchester (STM). O STM estabelece cinco categorias/prioridades clínicas atribuídas durante a CR, instituindo uma cor a cada uma delas: vermelha (emergente), laranja (muito urgente), amarela (urgente), verde (pouco urgente) e azul (não urgente). Cada uma dessas categorias representa um grau de gravidade com um respectivo tempo de espera para o primeiro atendimento médico (Mackway-Jones, Marsden e Windle, 2014).

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Local

Situado no Litoral Sul de São Paulo e integrante da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), o município de Praia Grande possui área de 145 km², com população estimada de 336.454 pessoas e Taxa Geométrica de Crescimento Anual (TGCA) de 3,17 – entre 2000 e 2010 –, com índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,754 em 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

Pela crescente importância da atividade de veraneio, o município é marcado, ainda, por grande população flutuante que chega a representar “[...] 55% da população total com pico de 470.682 habitantes”. (Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais 2012, p. 8).

4.2 A Rede de Atenção à Saúde (RAS)

Entre 2014 e 2017, houve priorização dos investimentos em atenção básica, posta a importância como porta estruturante do SUS, norteadora do cuidado (Secretaria de Saúde Pública, 2020). Após estes investimentos, a rede de atenção básica municipal possui a capacidade instalada de atendimento de acordo com as recomendações da ESF de, no mínimo, uma unidade a cada 12 mil habitantes por área de cobertura (Brasil, 2012).

Além da estruturação do trabalho e do dimensionamento das equipes de saúde da família, o município possui sistema de informação em saúde para toda rede de atenção primária e secundária, possibilitando ações de integração entre os componentes da rede e os setores de regulação e gestão do sistema.

A análise realizada pelos pesquisadores para o presente estudo trata de dados de atendimento das 30 Usafas com 80 equipes de ESF em atuação no município no ano de 2021, assim como dos indicadores de atendimento da porta de entrada do único equipamento hospitalar do município. Este equipamento é a única unidade hospitalar 100% SUS com porta de entrada aberta à livre demanda de toda a Baixada Santista, atendendo a abrangência do Serviço de Atendimento Móvel de Urgências (Samu) de todo o Litoral Sul da Baixada Santista, sendo referência hospitalar para os atendimentos de urgência e emergência para cerca de 1.121.200 de habitantes.

A recomendação de organização da agenda de atendimento da ESF do Conselho Nacional de Secretários de Saúde – Conass (2015) preconiza a dedicação de 18 horas semanais para atenção às condições crônicas e 16 horas semanais à atenção ao evento agudo (Tabela 1).

Tabela 1: Recomendação de organização da agenda de atendimento da ESF

PROFISSIONAIS	CAPACIDADE OPERACIONAL			CARGA HORÁRIA PROGRAMADA				CH NÃO PROGRAMADA	
	CARGA HORÁRIA DISPONÍVEL (horas/semana/profissional)	NÚMERO DE PROFISSIONAIS (contratados)	CARGA HORÁRIA DISPONÍVEL TOTAL (horas/semana)	EDUCAÇÃO PERMANENTE	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS	ATENÇÃO ÀS CONDIÇÕES CRÔNICAS		ATENÇÃO AO EVENTO AGUDO	
				CH (horas/semana)	CH (horas/semana)	CH (horas/semana)	%	CH (horas/semana)	%
Médico	40	1	40,0	4,0	2,0	18,0	45,0%	16,0	40,0%
Enfermeiro	40	1	40,0	4,0	2,0	13,0	32,5%	21,0	52,5%
Dentista	40	1	40,0	4,0	2,0	4,5	11,1%	29,5	73,9%

Fonte: Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2015.

Ainda de acordo com o Conass (2015), a padronização do tempo de consulta médica na ESF é de 20 minutos, determinando-se o quantitativo de 54 consultas por semana para o atendimento às condições crônicas e 48 consultas semanais para a atenção ao evento agudo, assim como quatro consultas diárias para o atendimento à demanda espontânea.

O município analisado, de acordo com o CNES, possui ativas 30 Usafa, com cobertura total da zona territorial, contando com 125 médicos atuantes nos serviços de atenção básica (Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde, 2022).

Desta forma, considerando as recomendações do Conass, com o quantitativo registrado no CNES da estrutura da atenção básica do município, a meta de atendimento mensal é de 61 mil consultas médicas por Usafa (Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, 2021).

Porém, a produção média mensal de atendimento – contabilizando consultas médicas e acolhimentos à demanda espontânea – foi de 26.851 mil atendimentos em 2021, conforme demonstrado na Tabela 2, construída com base nos indicadores de produção de atendimento das Usafa disponibilizados pela Secretaria de Saúde Pública da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande.

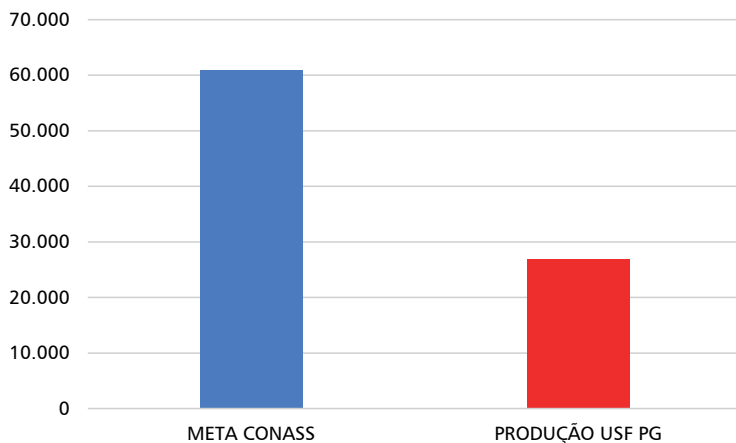
Tabela 2: Indicadores de produção de atendimento das Usafa

2021												
Unidade	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
USF 1	393	514	704	620	710	643	609	596	496	382	309	318
USF 2	810	740	812	561	915	858	956	879	712	781	677	760
USF 3	1020	1067	757	638	1132	1118	1280	1284	1171	1058	1301	844
USF 4	660	642	801	584	1137	1124	1486	1534	913	713	1083	816
USF 5	1006	1002	1110	1123	1139	755	751	978	1125	1221	1135	1099
USF 6	1014	888	1073	1093	1188	1031	1133	1001	1143	961	1098	1021
USF 7	470	706	785	805	778	655	805	982	1144	736	707	448
USF 8	1118	1288	1303	1313	1442	1390	1362	1446	1476	1132	1374	1280
USF 9	1086	931	1230	1106	1102	882	855	1149	732	647	655	908
USF 10	746	816	656	564	1573	1037	942	1363	1269	1104	1205	1459
USF 11	1404	1363	1607	1765	1694	1398	1495	1697	1410	1227	1141	1481
USF 12	572	408	553	671	1123	1018	1196	1069	1125	1264	967	1271
USF 13	446	453	466	284	543	386	522	629	751	556	801	575
USF 14	682	764	932	778	980	937	795	798	775	670	707	893
USF 15	896	1008	1047	1104	1019	917	1088	1060	1127	916	1147	975
USF 16	1086	823	1144	1478	1595	1601	1718	2017	1661	1517	1397	1105
USF 17	320	306	331	284	394	355	459	491	259	254	416	379
USF 18	512	688	802	716	707	660	757	675	455	562	279	373
USF 19	341	602	566	437	614	405	426	440	467	635	664	580
USF 20	1570	1579	1332	1483	1960	1928	1612	1392	1365	1189	1424	1222
USF 21	395	507	493	740	620	586	512	671	609	315	352	275
USF 22	754	1034	1177	984	1422	1399	974	1469	1338	986	1203	1340
USF 23	648	838	997	886	847	761	727	932	905	870	927	876
USF 24	671	747	804	916	969	658	878	841	1006	840	957	866
USF 25	469	351	414	406	541	470	432	530	385	449	435	390
USF 26	999	1109	1460	1269	1413	1121	1036	1399	1387	1136	1240	1291
USF 27	1180	1156	853	1071	977	894	1147	1023	1287	586	1043	610
USF 28	387	328	330	236	867	598	821	817	878	735	827	779
USF 29	520	704	796	634	677	635	664	631	634	551	672	502
USF 30	1014	867	1050	755	1133	814	894	832	868	668	679	808
Total geral	23189	24229	26385	25304	31211	27034	28332	30625	28873	24661	26822	25544
Média	26851											

Fonte: Autores.

É notório que, apesar da gestão municipal ter investido em dimensionamento e distribuição adequada das Usafa, os indicadores demonstram que a produção deste componente da RAS está aquém das recomendações do Conass, como demonstrado no Gráfico 1 que compara a meta de atendimento com a produção real de atendimento nas Usafa.

GESTÃO DAS PORTAS DE ENTRADA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS):
ANÁLISE DO PROCESSO ORGANIZACIONAL EM MUNICÍPIO DE MÉDIO PORTE
DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA (PRAIA GRANDE)



Fonte: Autores.

Gráfico 1: Comparação entre meta de atendimento e produção de atendimento das Usafa

Vale considerar que, de acordo com os indicadores de produção, as Usafa ofertaram, mensalmente, em média 48.040 agendamentos durante o ano de 2021, demonstrando taxa de aproveitamento dos serviços em algumas unidades abaixo de 40% (Tabela 3).

Tabela 3: Aproveitamento da agenda das Usafa

Unidade	jan/21	fev/21	mar/21	abr/21	mai/21	jun/21	jul/21	ago/21	set/21	out/21	nov/21	dez/21	2021
Usafa Aloha	58,09%	58,61%	63,75%	51,38%	59,03%	66,80%	54,20%	51,39%	63,18%	58,95%	65,85%	68,43%	65,02%
Usafa Anhanguera	70,90%	61,47%	75,23%	54,53%	53,11%	59,37%	73,75%	87,99%	84,56%	76,11%	75,59%	84,64%	74,91%
Usafa Antartica	78,42%	74,53%	78,39%	62,22%	78,41%	80,02%	80,15%	71,53%	71,48%	74,06%	77,56%	68,37%	76,35%
Usafa Aviacao	63,59%	59,35%	49,54%	52,46%	60,03%	61,51%	58,84%	76,09%	70,82%	73,44%	82,36%	79,79%	67,51%
Usafa Boqueirão	62,46%	66,10%	56,35%	29,93%	54,49%	52,69%	51,43%	44,54%	49,54%	54,59%	57,79%	49,37%	54,87%
Usafa Caicara	37,72%	40,53%	44,05%	35,64%	39,26%	43,92%	50,53%	38,56%	75,95%	71,16%	71,97%	79,02%	53,60%
Usafa Esmeralda	77,41%	72,18%	68,33%	74,60%	77,98%	74,96%	72,78%	79,21%	82,77%	81,19%	82,94%	72,79%	82,03%
Usafa Forte	22,39%	23,68%	20,27%	15,28%	22,43%	19,64%	22,43%	18,09%	22,59%	21,37%	29,75%	28,40%	23,81%
Usafa Guaramar	68,02%	69,92%	63,24%	50,95%	62,75%	65,95%	67,63%	81,30%	75,77%	73,65%	70,62%	73,97%	72,41%
Usafa Guilhermina	43,35%	51,46%	38,22%	27,59%	45,66%	54,79%	55,33%	60,84%	75,83%	73,94%	81,74%	67,94%	58,19%
Usafa Maracanã	80,21%	68,13%	60,77%	54,25%	63,57%	72,54%	81,85%	76,95%	79,33%	89,36%	93,06%	84,21%	80,22%
Usafa Melvi	77,71%	71,09%	68,95%	66,25%	69,12%	73,42%	76,06%	76,64%	69,47%	72,87%	69,25%	57,65%	73,90%
Usafa Mirim I	43,71%	41,92%	37,03%	19,39%	28,44%	36,41%	37,23%	37,73%	35,14%	37,99%	36,73%	32,09%	36,95%
Usafa Mirim II	75,04%	73,38%	59,71%	45,07%	69,49%	80,49%	79,92%	78,23%	91,20%	89,49%	88,46%	91,50%	82,33%
Usafa Noêmia	60,99%	63,40%	55,25%	50,43%	67,61%	66,47%	67,24%	79,82%	76,89%	79,83%	68,29%	60,67%	70,57%
Usafa Ocian	49,75%	46,72%	48,94%	51,30%	70,17%	74,36%	76,41%	78,54%	80,97%	81,85%	79,60%	66,13%	70,80%
Usafa Princesa	51,09%	45,21%	37,06%	41,88%	59,07%	57,83%	57,52%	63,35%	63,60%	76,35%	71,35%	70,47%	60,94%
Usafa Quietude	55,00%	64,91%	60,36%	52,11%	51,27%	58,64%	60,66%	60,63%	65,47%	59,52%	54,85%	56,44%	62,13%
Usafa Real	42,21%	42,46%	29,81%	25,49%	40,74%	31,89%	30,84%	36,32%	31,75%	34,67%	40,63%	36,65%	37,90%
Usafa Ribeirópolis	85,47%	83,38%	73,00%	78,52%	80,97%	81,68%	81,86%	79,93%	77,81%	92,58%	94,41%	94,41%	86,78%
Usafa Rio Branco	58,06%	68,43%	61,97%	55,50%	62,09%	70,04%	80,90%	78,91%	79,86%	74,60%	85,51%	71,70%	74,69%
Usafa Samambaia	49,88%	58,57%	59,70%	49,92%	70,33%	74,19%	63,93%	64,80%	62,92%	67,55%	67,55%	74,99%	67,83%
Usafa Santa Marina	57,48%	74,01%	69,35%	63,82%	80,34%	80,98%	54,06%	54,16%	52,19%	53,34%	52,11%	47,25%	60,87%
Usafa Sao Jorge	42,83%	34,73%	29,87%	31,22%	29,56%	34,45%	36,97%	35,98%	54,53%	54,05%	51,60%	50,13%	43,24%
Usafa Solemar	65,63%	60,95%	56,70%	56,77%	63,44%	63,77%	58,67%	62,89%	55,99%	54,19%	67,79%	54,25%	64,79%
Usafa Tude Bastos	70,01%	71,75%	68,06%	66,70%	73,81%	68,73%	75,90%	79,20%	83,69%	90,32%	88,64%	85,97%	82,03%
Usafa Tupi	89,72%	85,88%	74,73%	73,96%	86,19%	77,92%	79,57%	88,12%	75,75%	77,39%	74,86%	76,01%	85,86%
Usafa Tupiry II	54,28%	54,75%	58,27%	67,14%	61,44%	59,74%	70,90%	71,80%	86,98%	89,51%	83,82%	73,72%	72,33%
Usafa Vila Alice	37,36%	43,30%	39,49%	36,42%	47,45%	42,12%	41,77%	66,15%	57,83%	61,33%	59,02%	50,62%	52,06%
Usafa Vila Sonia	64,62%	63,26%	55,67%	44,22%	43,44%	69,55%	64,25%	65,99%	75,57%	82,68%	85,57%	75,96%	67,60%
Total	61,25%	60,80%	55,81%	50,44%	59,93%	63,22%	63,43%	66,05%	67,96%	69,90%	70,43%	65,20%	66,60%

Fonte: Autores.

A taxa de aproveitamento da agenda de atendimento das Usafa é, notadamente, impactada pela taxa de absenteísmo dos usuários ao agendamento realizado (Tabela 4).

GESTÃO DAS PORTAS DE ENTRADA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS):
ANÁLISE DO PROCESSO ORGANIZACIONAL EM MUNICÍPIO DE MÉDIO PORTE
DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA (PRAIA GRANDE)

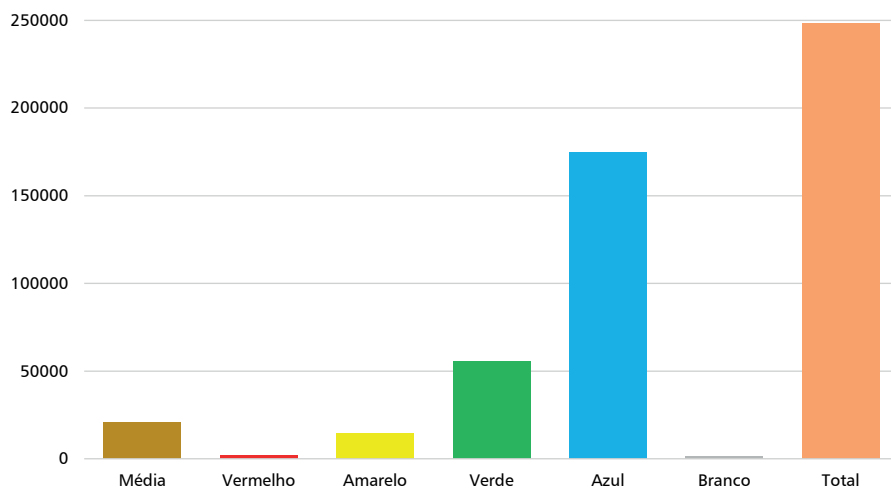
Tabela 4: Taxa de absenteísmo das Usafa

Unidade	jan/21	fev/21	mar/21	abr/21	mai/21	jun/21	jul/21	ago/21	set/21	out/21	nov/21	dez/21	2021
Usafa Aloha	25,04%	30,99%	46,56%	30,81%	30,47%	35,29%	31,22%	22,48%	26,53%	29,59%	22,02%	30,42%	31,33%
Usafa Anhanguera	24,32%	26,35%	29,40%	31,20%	29,57%	29,77%	26,84%	27,68%	31,74%	33,72%	30,16%	32,92%	29,42%
Usafa Antartica	37,35%	34,81%	66,88%	56,55%	35,52%	38,21%	35,56%	28,46%	28,18%	26,73%	27,47%	33,72%	36,24%
Usafa Aviacao	25,86%	23,41%	36,65%	29,24%	24,36%	32,74%	28,54%	28,41%	24,62%	32,25%	31,69%	34,96%	29,26%
Usafa Boqueirão	21,60%	20,09%	36,73%	28,68%	20,94%	20,99%	21,75%	33,09%	19,02%	23,84%	18,56%	29,51%	23,96%
Usafa Caicara	36,51%	23,62%	39,64%	41,79%	38,01%	38,05%	37,26%	37,76%	29,04%	33,33%	27,41%	41,47%	35,21%
Usafa Esmeralda	29,30%	30,20%	35,26%	36,89%	44,80%	28,38%	30,14%	29,50%	29,82%	42,78%	32,43%	33,33%	33,55%
Usafa Forte	24,02%	24,17%	36,60%	34,75%	27,36%	25,89%	28,25%	25,64%	26,42%	27,43%	34,23%	29,22%	28,58%
Usafa Guaramar	32,50%	39,25%	57,21%	48,29%	32,89%	33,04%	35,44%	31,23%	40,15%	39,58%	37,64%	37,55%	38,21%
Usafa Guilhermina	54,98%	37,45%	55,71%	50,00%	47,55%	42,75%	30,72%	27,82%	23,99%	29,51%	22,83%	26,88%	35,26%
Usafa Maracanã	25,52%	23,51%	21,84%	22,53%	24,32%	28,64%	27,60%	27,70%	28,75%	30,12%	23,69%	22,61%	25,59%
Usafa Melvi	31,73%	31,56%	48,51%	44,77%	32,12%	34,23%	34,79%	33,51%	36,76%	32,50%	21,68%	28,19%	34,75%
Usafa Mirim I	32,56%	38,14%	59,34%	37,54%	33,17%	33,55%	43,85%	37,58%	41,96%	34,90%	32,43%	37,12%	38,72%
Usafa Mirim II	16,43%	15,03%	23,63%	21,67%	19,17%	21,59%	28,03%	20,95%	24,58%	23,74%	24,82%	25,12%	22,51%
Usafa Noêmia	26,00%	26,05%	24,34%	22,14%	27,04%	23,04%	17,66%	14,99%	17,00%	15,36%	15,97%	22,27%	20,21%
Usafa Ocian	17,85%	17,42%	26,05%	23,58%	17,76%	16,61%	17,49%	15,51%	17,90%	14,64%	13,95%	21,43%	18,08%
Usafa Princesa	25,70%	27,59%	30,72%	26,33%	27,65%	31,28%	26,95%	23,10%	27,75%	25,13%	19,08%	24,86%	26,22%
Usafa Quietude	23,82%	30,03%	37,36%	47,54%	35,03%	30,41%	30,01%	25,46%	31,57%	30,60%	32,42%	25,57%	31,67%
Usafa Real	17,09%	20,39%	21,92%	27,17%	18,23%	15,42%	18,72%	17,31%	20,94%	21,48%	19,82%	20,95%	19,94%
Usafa Ribeirópolis	28,70%	26,88%	35,28%	29,36%	26,80%	26,51%	25,18%	26,34%	26,57%	27,06%	26,46%	28,27%	27,65%
Usafa Rio Branco	39,40%	39,60%	40,08%	41,73%	35,91%	26,94%	32,98%	29,55%	28,40%	33,69%	28,52%	36,40%	33,83%
Usafa Samambaia	27,49%	20,67%	28,38%	28,35%	29,63%	25,11%	26,97%	28,94%	29,97%	33,02%	27,73%	28,89%	27,99%
Usafa Santa Marina	63,42%	64,35%	66,51%	60,05%	56,99%	56,89%	32,49%	34,98%	30,74%	37,25%	37,79%	36,49%	47,18%
Usafa Sao Jorge	44,11%	32,80%	43,56%	40,68%	41,87%	44,08%	40,11%	40,82%	38,13%	40,10%	34,79%	45,57%	40,37%
Usafa Solemar	7,37%	13,25%	10,67%	7,11%	6,37%	7,14%	5,29%	8,61%	13,69%	11,25%	14,55%	15,38%	10,25%
Usafa Tude Bastos	22,03%	24,06%	29,46%	35,90%	24,00%	25,04%	24,16%	23,24%	22,65%	26,91%	24,63%	25,66%	25,54%
Usafa Tupi	17,59%	15,90%	20,32%	22,10%	18,34%	21,23%	19,84%	20,39%	17,21%	14,93%	17,90%	21,31%	18,94%
Usafa Tupiry II	23,58%	24,24%	28,39%	25,40%	24,66%	24,87%	23,84%	26,93%	23,96%	28,05%	26,44%	32,26%	26,22%
Usafa Vila Alice	24,04%	21,94%	26,69%	25,43%	20,51%	22,81%	25,16%	24,22%	21,81%	22,89%	21,61%	28,55%	23,73%
Usafa Vila Sonia	22,25%	27,50%	35,49%	48,25%	20,49%	29,79%	24,07%	28,01%	23,83%	26,12%	22,42%	24,97%	26,44%
Total	28,56%	28,05%	37,48%	34,61%	29,07%	29,01%	27,97%	26,39%	26,42%	27,83%	25,16%	28,88%	28,84%

Fonte: Autores.

Perante os dados analisados, nota-se que a produção de atendimentos abaixo do esperado pode estar associada com fatores externos à oferta do atendimento, uma vez que o aproveitamento da agenda de atendimento e as taxas de absenteísmo são consideradas importantes.

Tendo em vista a relevância do recurso ofertado aos usuários do SUS municipal, os números de atendimento em porta de entrada do equipamento hospitalar – que conta com atendimento inicial de ACCR – demonstram sobrecarga do serviço com alto índice de atendimentos de casos classificados como não urgentes. A CR, no atendimento de saúde, segue a classificação de cores: a) vermelha: prioridade zero – emergência, necessidade de atendimento imediato; b) amarela: prioridade 1 – urgência, atendimento o mais rápido possível; c) verde: prioridade 2 – prioridade não urgente; d) azul: prioridade 3 – consultas de baixa complexidade – atendimento de acordo com o horário de chegada; e) branca: usada para os acompanhantes (Brasil, 2004). Ou seja, as ocorrências poderiam ser atendidas e solucionadas em unidades de atendimento de menor complexidade, como as Usa, como mostrado no Gráfico 2.



Fonte: Autores.

Gráfico 2: Indicadores de atendimento por CR da porta de entrada do componente hospitalar (acolhimento e classificação de risco – porta de entrada hospitalar 2021)

O fato de o município possuir um único equipamento hospitalar para atendimento da população local e absorver demanda populacional dos municípios vizinhos – considerando que a unidade é a única porta de entrada hospitalar 100% SUS de toda a baixada santista – e o número restrito do quantitativo de leitos hospitalares por mil habitantes (0,6 leitos/mil.hab) acarretam desafios na gestão da unidade hospitalar e, consequentemente, da RAS.

Outro fator de importância a se considerar é que o equipamento hospitalar é gerido por meio de um contrato de gestão compartilhada entre a Secretaria de Saúde Pública e uma Organização Social de Saúde (OSS).

Desta forma, identifica-se um desafio enfrentado na gestão em saúde pública municipal na atenção terciária, na reorganização do modelo de atenção, com práticas de atuação em modelo piramidal hierarquizado quando se trata da integração das atenções primária e secundária com os serviços de urgência e emergência. A inexistência de ferramentas e fluxos claros e atuantes de integração entre estes serviços acarreta a garantia da integralidade do cuidado e na sustentabilidade do sistema.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Identificamos como desafios importantes a serem trabalhados pela gestão municipal do sistema de saúde: a gestão da oferta dos atendimentos da atenção básica em saúde e os seus indicadores de produção; a educação em saúde da população usuária, valorizando as ações da atenção básica e a conscientização do uso correto das portas de entrada do SUS; a necessidade de integração de toda a RAS conforme o modelo de gestão em rede poliárquica, garantindo o princípio de integralidade da assistência em saúde.

É necessário realizar ações de intervenção em saúde pública visando à efetividade e ao alcance da população. Demonstramos por meio deste estudo que ações rotineiras e comumente aplicadas por planejamentos estratégicos na atenção primária visam envolver e conscientizar a população utilizando como ferramenta ações pertinentes ao local de atuação da atenção básica (sala de espera, grupos terapêuticos, busca ativa em visitas domiciliares).

Porém, como observado no que tange à conscientização sobre o correto uso das portas de entrada do SUS, a população-alvo destas ações estratégicas não se encontra no local de atuação da atenção básica, mas sim nas portas de entrada de urgência e emergência.

Quando notamos este uso inapropriado das portas de entrada da RUE (Rede de Atenção às Urgências e Emergências e comparamos com a baixa adesão à oferta da rede primária, conseguimos mensurar a importância na intervenção e a necessidade de ferramentas estratégicas para alcançarmos a população necessária, uma vez que o paciente certo, no local certo, tende a receber assistência clínica efetiva. Como gestores, faz-se necessária a análise crítica dos indicadores de produção, de forma a realizar um planejamento estratégico que possuirá ações efetivas com foco na mudança do perfil hospitalocêntrico da população usuária, visando valorizar e fortalecer a base organizacional do SUS, concentrando a informação, a integralidade e o cuidado contínuo aos serviços na ESF.

Uma ação efetiva que pode garantir a distribuição mais equilibrada dos serviços de promoção em saúde, prevenção, tratamento e reabilitação das doenças, bem como a composição da rede assistencial de saúde, é a regulação do modelo de atenção e de assistência à saúde. Regulação no SUS é sinônimo de organização de serviços, pois é o ato de identificar necessidades individuais e coletivas, avaliar riscos e ordenar o acesso para a melhor resposta aos usuários, aos profissionais e ao próprio sistema de saúde.

No município objeto desta pesquisa, Praia Grande, verificou-se a existência de um consultório informatizado aplicado em toda a rede de atenção básica, fator que contribui, consideravelmente, para o controle e o monitoramento dos indicadores de saúde. Não se concebe ter um SUS sem um sistema único de informação ou interoperabilidade entre os sistemas que já existem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Zenaide Neto (2015). *SUS – Sistema Único de Saúde: antecedentes, percurso, perspectivas e desafios*. São Paulo, Martinari.

- BERNABEI, R. et al. (1988). Randomized trial of impact of integrated care and case management of older people living in the community. *British Medical Journal*, 316 Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9563983/>>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- BRASIL (2004). Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *HumanizaSUS: acolhimento com avaliação e classificação de risco: um paradigma ético-estético no fazer em saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Brasília, DF, Ministério da Saúde.
- BRASIL (2006). Ministério da Saúde. Portaria nº 2.048, de 05 de novembro de 2002. Aprova o Regulamento Técnico dos Sistemas Estaduais de Urgências e Emergências. *Política nacional de atenção às urgências*. 3 ed. aum. Brasília, DF, Editora do Ministério da Saúde.
- BRASIL (2009). Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Diretoria de Programa. *QualiSUS Rede: manual operacional do projeto de investimento para a qualificação do sistema único de saúde*. Brasília, DF.
- BRASIL (2012). Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília, DF, Ministério da Saúde.
- CADASTRO NACIONAL DE ESTABELECIMENTOS DE SAÚDE (2022). *Consultas*. Brasília, DF, Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://cnes.saude.gov.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- CECÍLIO, L. C. de O. (2000). Mudar modelos de gestão para mudar o hospital: cadeia de apostas e engenharia de consensos. *Revista Espaço para a Saúde*, v. 1, n. 2, Londrina, pp. 4-26.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE (2003). *Para entender a gestão do SUS*. Brasília, DF, Conass.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE (2015). *A organização da agenda da equipe da ESF: estratégia da saúde da família: passo a passo*. Brasília, DF, Conass.
- GIL, Antônio Carlos (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas.

- GRIFFIN, S. e KINMONTH, A. L. (2001). Systems for routine surveillance for people with diabetes mellitus. *Nurs Times*, jul. Disponível em <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11958071/>>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2021). *Cidades e Estados: Praia Grande*. Brasília, DF, IBGE. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/prai-grande.html>>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS. (2012). *Resumo Executivo de Praia Grande*. São Paulo, Instituto Pólis. Disponível em: <<https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Resumo-Executivo-Praia-Grande-Litoral-Sustentavel.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- LISBOA, T. C.; FEDERIGHI, W. J. P. e NOGUEIRA, C. S. (2015). “Gestão de estabelecimentos de saúde: como conduzir equipes multiprofissionais e ter resultados positivos”. In: NOGUEIRA, C. S. e LISBOA, T. C. (orgs.). *Administração: avanços e desafios*. Rio de Janeiro, Novaterra.
- MACKWAY-JONES K.; MARSDEN J. e WINDLE J. (2014). *Emergency triage: Manchester Triage Group*. 3 ed. Chichester, John Wiley & Sons. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118299029>>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- MALCOLM, L.; WRIGHT, L.; CARSON, S. (2000). Integrating primary and secondary care: the case of Christchurch South Health. Centre. *N. Z. Med. J.*, v. 113, pp. 514-517.
- MCINNES, G. T. e MCGHEE, S. M. (1995). Delivery of care for hypertension. *J. Hum. Hypertens*, v. 9.
- MENDES, E. V. (1998). “A reengenharia do sistema de serviços de saúde no nível local: a gestão da atenção à saúde.” In: MENDES, E. V. (org.). *A organização da saúde no nível local*. São Paulo, Hucitec.
- MENDES, E. V. (2001). *Os grandes dilemas do SUS*. Salvador, Casa da Qualidade, Tomo II.
- MENDES, E. V. (2009). *As redes de atenção à saúde*. Belo Horizonte, ESP-MG.

- MENDES, E. V. (2011). *As redes de atenção à saúde*. Brasília, DF, Organização Pan-Americana da Saúde.
- MENDES, E. V. (2012). *O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde: o imperativo da consolidação da estratégia da saúde da família*. Brasília, DF, Organização Pan-Americana da Saúde.
- OSMAN, L. M. et al. (1996). Integrated care for asthma: matching care to the patient. *Euro Respiratory J.*, v. 9. Disponível em <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8730002/>>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- PREFEITURA DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE (2021). *Relatório Anual de Gestão*. São Paulo, Secretaria de Saúde Pública de Praia Grande.
- ROSEN, R. e HAM, C. (2008). Atención integrada: enseñanzas de evidencia y experiencia: informe del Seminario Anual de Salud 2008 Sir Roger Banninster. *Revista de Innovación Sanitaria y Atención Integrada*, v. 1, n. 2
- SECRETARIA DE SAÚDE PÚBLICA (2020). *Plano Operativo Anual*. Disponível em: <<https://www.praiagrande.sp.gov.br/arquivos/SelecaoPublica/31497.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- WAN, T. T. H.; LIN, Blossom Yen-Ju e MA, Allen (2002). Integration mechanisms and hospital efficiency in integrated health care delivery systems. *Journal of Medical Systems*, v. 26. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11993569/>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

A Relação entre a inteligência espiritual e a qualidade de vida

Igor André Bastos Carneiro
Douglas de Matteu

1 INTRODUÇÃO

Há centenas de anos, o esforço da humanidade tem sido levar uma vida próspera, feliz e pacífica. Em busca de melhorar sua qualidade de vida, as ilusões levaram o ser humano a acumular riqueza. A crença de que somente posses materialistas trarão felicidade e respeitabilidade leva à desilusão, embora a busca materialista seja uma realidade. O mundo, atualmente, move-se rapidamente em direção a novos aprendizados, a um novo despertar, começando a confiar na espiritualidade em graus variados. Uma vida completa só pode ser levada alcançando-se equilíbrio entre materialismo e espiritualidade.

Segundo Selman et al. (2005), a inteligência humana está enraizada em um código genético e na completa experiência evolucionária da vida na Terra. Neurologicamente, a inteligência é roteada ou controlada pelo cérebro e suas extensões neurais no corpo. Uma dessas inteligências é a inteligência

cognitiva, medida por meio do quociente de inteligência (QI) comumente conhecido como preditor de realizações educacionais, necessidades especiais, desempenho no trabalho etc.

Em contraste, o quociente emocional (QE) mede aspectos não cognitivos, a capacidade de tolerar ambiguidade, incerteza, complexidade e a capacidade de compreender a própria emoção e a emoção de outras pessoas (ibid.).

Já o quociente espiritual (QS, em inglês) mede a habilidade de se expressar, manifestar e representar recursos, valores e propriedades espirituais para melhorar o desempenho cognitivo a cada dia (Azizi e Zamaniyan, 2013). Em resumo, o QS trata mais sobre habilidades intuitivas e autoconsciência, respondendo à pergunta “qual pessoa sou, ou quem sou eu”.

Por outro lado, a qualidade de vida (QV) é percebida de forma diferente por pessoas diferentes, dependendo do seu sistema de crenças. A vida e a qualidade do viver são influenciadas pela aplicação de inteligências humanas como QI, QE e QS em diferentes graus. A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu qualidade de vida como “[...] a percepção de um indivíduo sobre sua posição na vida no contexto da cultura e sistemas de valores em que vive e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. (WHOQOL, 1996, p. 354). Assim, afirma que a qualidade de vida é afetada pela interação entre saúde, estado mental, espiritualidade, relacionamentos interpessoais e elementos do ambiente em que se vive.

Alguns especialistas acreditam que a perda de crenças religiosas pode ser considerada a razão pela qual as atividades delinquentes têm aumentado nas sociedades modernas (Becker, Diamond e Sainfort, 1993). Por estas e outras razões, a espiritualidade, recentemente, chama atenção como uma das facetas mais importantes da vida do ser humano, estando em estreita relação com a saúde e o desenvolvimento (McDonald et al., 2015).

A inteligência espiritual é definida como uma coleção de capacidades mentais baseadas em facetas não materiais e supremas da realidade, especialmente aquelas que dependem da natureza da existência individual, do significado individual, da supremacia e dos estados alargados de espiritualidade.

A inteligência espiritual se encontra sob aspectos da espiritualidade em estreita relação uns com os outros – no entanto, não são estruturas idênticas (Emmons, 2000).

Naderi et al. (2010) analisaram a relação entre inteligência espiritual e satisfação de vida de idosos e concluíram que há relação significativa entre elas. Neste estudo, os resultados obtidos a partir da análise de regressão mostraram que variáveis de inteligência espiritual e de inteligência emocional são, respectivamente, preditoras de fatores de qualidade e de satisfação de vida.

Este estudo procurou verificar se há relação da inteligência espiritual com a qualidade de vida de um indivíduo, partindo da hipótese de que há relação positiva entre os dois constructos.

2 A INTELIGÊNCIA HUMANA, UM RESUMO

No quarto século a.C., o filósofo grego Platão comparou a inteligência humana a blocos de cera, de tal modo que as pessoas diferiam no tamanho, na dureza, na umidade e na pureza da inteligência. Nessa analogia, déficits intelectuais foram descritos como resultado de blocos de cera excessivamente duros, excessivamente macios, lamacentos ou impuros. Muitas filosofias antigas sobre a mente humana tiveram impacto profundo na filosofia do teólogo cristão do século XIII Thomas Aquinas, que argumentou que as pessoas inteligentes tinham habilidades de compreensão mais completas e universais em comparação àquelas com menor inteligência (Cianciolo e Sternberg, 2004).

No século XVIII, o filósofo Immanuel Kant acreditava que a mente não tinha substância e que um processo ativo converteu a entrada sensorial em uma experiência ordenada, coerente e significativa (Kant, 1997). Em relação especificamente à inteligência, propôs que havia muitos tipos ou facetas diferentes de inteligência, cada uma variando muito em grau de indivíduo para indivíduo.

Este foi o começo dos estudos sobre inteligências múltiplas. De acordo com Cianciolo e Sternberg (2004), não foi até o final do século XIX e início

do século XX que o superconstruto da inteligência experimental avançou massivo na teoria científica e na pesquisa. Charles Darwin (1981) sustentou que a inteligência humana se desenvolveu a partir dos instintos de nossos antepassados não humanos. A diferença entre a inteligência humana e a de outras espécies era, simplesmente, uma questão de grau resultante de processos evolutivos. Assim, apenas genes inteligentes teriam permanecido no pool genético, aumentando o grau de inteligência humana ao longo do tempo.

Cianciolo e Sternberg (2004) contam que foi Terman, em 1916, um dos primeiros a utilizar o QI, conceito previamente desenvolvido por William Stern em 1912. Até hoje, ainda segundo os autores, ele é medido dividindo-se a idade mental (o nível mais alto de desempenho bem-sucedido em um teste) pela idade cronológica e multiplicando esse número por 100 e que, apesar de várias revisões das Escalas de Inteligência Stanford-Binet (a mais recente se deu em 2003), o teste continuou a revelar-se uma ferramenta útil para medir a inteligência em crianças.

A Primeira Guerra Mundial trouxe uma mudança importante nos testes de inteligência. Devido à necessidade de avaliar grandes grupos de indivíduos simultaneamente, os testes de inteligência mudaram do desempenho individual da tarefa para a administração em grupo de testes escritos com instruções curtas. Este foi, também, o catalisador para o desenvolvimento de testes de inteligência para adultos. Devido à eficiência dos testes militares de inteligência, testes semelhantes foram posteriormente desenvolvidos para populações civis a fim de determinar, por exemplo, oportunidades de educação e desempenho acadêmico. Guilford, em 1956, segundo Cianciolo e Sternberg (2004) propôs a teoria da estrutura do intelecto, um modelo de inteligência ausente de qualquer capacidade intelectual geral. Muito mais complexa do que qualquer teoria anterior, essa noção de inteligência consistia em 120 habilidades mentais distintas. Cada habilidade foi baseada na combinação de três dimensões: conteúdo (figural, simbólico, semântico ou comportamental), produto cognitivo (unidades, classes, relações, sistemas, transformações ou implicações) e operação mental (cognição, memória, produção divergente, produção convergente ou avaliação).

Jean Piaget (1963) também fez uma contribuição duradoura à teoria da inteligência, especificamente no campo da epistemologia, em que o

conhecimento é adquirido ao longo da vida. Baseado em sua experiência com testes de inteligência em crianças, Piaget chegou à conclusão de que as habilidades intelectuais das crianças não estão, simplesmente, em nível inferior às habilidades intelectuais dos adultos, mas diferem inteiramente em qualidade. Ele propôs que a inteligência é uma forma de adaptação e é construída por meio da interação de dois processos complementares: assimilação (adaptação de novas informações aos esquemas cognitivos atuais) e acomodação (mudança dos esquemas atuais para absorver novas informações).

Conforme Sternberg (1988), o QI desenvolvido por Stern em 1912 é um dos tópicos mais debatidos na teoria da inteligência. Os testes de QI usam o construto que veio a ser representado pelo QI que, na opinião do autor, não reflete com precisão a inteligência humana, mas sim seleciona tipos de habilidades e conhecimentos. Ele também identifica suposições errôneas que fundamentam os testes de QI: a velocidade é um componente da inteligência; alto vocabulário é indicativo de alta inteligência; todos resolvem itens de teste da mesma maneira e pessoas mais inteligentes, simplesmente, são melhores ao fazê-lo.

Gardner (1983), autor da teoria das inteligências múltiplas, concorda, sugerindo que o movimento do QI é cegamente empírico, havendo pouca preocupação com os processos envolvidos nos testes de inteligência. Os avanços tecnológicos permitiram métodos muito mais sofisticados para investigar os componentes biológicos da inteligência. Estudos utilizando tanto a tecnologia de tomografia por emissão de pósitrons (PET) quanto a ressonância magnética funcional (fMRI) revelaram, consistentemente, que a atividade neurológica, durante tarefas intelectualmente exigentes, envolve os lobos frontais do cérebro (Cianciolo e Sternberg, 2004).

Outra linha de pesquisa examinou a relação entre o QI e os registros de eletroencefalograma (EEG). Resultados promissores têm sido observados em testes de hipótese de eficiência neural (Neubauer e Fink, 2003) que afirmam que indivíduos com maior inteligência demonstram atividade cerebral mais eficiente durante tarefas mentais, indicadas por menor ativação cortical. Vários estudos apoiaram essa hipótese, sugerindo que indivíduos mais inteligentes fazem uso mais eficiente de seus cérebros.

Embora os achados neurofisiológicos tenham contribuído significativamente para o campo da inteligência, grande quantidade de controvérsias continua a girar em torno da definição de inteligência em geral. As ideias propostas por Spearman (1904), Vernon (1950 apud Cianciolo e Sternberg (2004), Piaget (1963) e outros continuam a ter forte influência na teoria e na pesquisa da inteligência atual. Desde então, várias teorias foram criadas, tais como a Teoria da Inteligência Fluida e Cristalizada (Horn e Cattell, 1966) e a Teoria Triárquica da Inteligência Humana (Sternberg, 1988).

2.1 Tipos de inteligência: social e emocional

Teorias também foram propostas em relação à natureza de tipos específicos de inteligência ou conjuntos de habilidades. A inteligência emocional, termo originalmente cunhado por Payne (1985), é um dos tipos mais amplamente discutidos desses tipos de inteligência. O conceito foi concebido seguindo os passos de Thorndike (1920), que usou o termo inteligência social para descrever a extensão da capacidade de se relacionar com outras pessoas, considerada por ele como distinta das habilidades verbais e matemáticas tipicamente discutidas. Embora faltassem pesquisas sobre o tema por décadas após a proposta de inteligência social de Thorndike, a noção foi revisitada na última década do século XX (Salovey e Mayer, 1990).

Sternberg (1985) concluiu que a inteligência social é fator-chave para determinar o sucesso em situações práticas. Posteriormente, foi comprovado que a inteligência social é, de fato, distinta da inteligência acadêmica. Embora não houvesse definição clara e medida válida (ibid.), o conceito de inteligência social iniciou uma discussão crítica dos conjuntos de habilidades interpessoais e intrapessoais que agora fundamentam as teorias da inteligência emocional de Goleman (1995).

Payne (1985) definiu a inteligência emocional, originalmente, como a capacidade de se relacionar criativamente com o medo, a dor e o desejo, explorando muitos métodos para desenvolver a inteligência emocional em si mesmo e nos outros.

O conceito logo foi ampliado por Salovey e Mayer (1990) que formularam um modelo de inteligência emocional baseado no corpo de pesquisa preexistente sobre como as pessoas avaliam, comunicam e utilizam emoções. Segundo os autores, a inteligência emocional é um tipo de inteligência social definida como a capacidade de compreender informações emocionais e raciocinar com emoções. Embora sua ligação entre emoção e inteligência tenha sido fortemente criticada, Mayer e Salovey (1993) argumentam que muitos problemas intelectuais contêm informações emocionais que também devem ser interpretadas e processadas.

Goleman (1995), conhecido pela popularização da inteligência emocional, reorganizou e expandiu o modelo original de Salovey e Mayer (1990), propondo cinco competências emocionais. O autor sugere que, embora exista correlação entre QI e conclusão do ensino médio, a inteligência emocional é mais preditiva de tais resultados.

Outra teoria disseminada amplamente no estudo da inteligência foi a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983). Ele descreve a inteligência não como entidade única, mas como sete inteligências primárias independentes, incluindo linguística, lógica-matemática, musical, inteligências corpóreas-sinestésicas, espaciais, intrapessoais e interpessoais. Como afirma, sua teoria foi desenvolvida com base na confluência de grande corpo de evidências de uma variedade de fontes.

2.2 a inteligência espiritual

Embora Gardner (1993) tenha se decidido contra a inclusão da inteligência espiritual em sua teoria das inteligências múltiplas, vários teóricos e pesquisadores defenderam o seu reconhecimento como uma inteligência humana autônoma ou um conjunto de habilidades.

Vários autores abordaram uma definição de inteligência espiritual. Uma definição interessante foi a de Zohar e Marshall (2000), que a colocam no topo de uma hierarquia, com a inteligência emocional abaixo e a inteligência racional (QI) abaixo dela. Baseando-se, vagamente, em achados neurológicos limitados, os autores sugerem que a inteligência espiritual

(chamam por eles de SQ) representa o processo terciário de pensamento unitivo do cérebro. Esse processo combina os processos inferiores das inteligências racional e emocional para reformular nossa experiência e, assim, transformar nossa compreensão dela, permitindo cognição de ordem mais elevada, de espiritual e natureza moral. Enquanto um conjunto específico de habilidades mentais não é definido, os autores enfatizam a utilidade da inteligência espiritual na resolução de problemas de significado, valores e natureza existencial, concordando com Vaughan (2002).

A inteligência espiritual também facilita a tomada de decisões e o reconhecimento de escolhas que serão mais significativas, sugerindo um meio potencial de adaptação e resolução de problemas. Zohar e Marshall (2000) relacionam a inteligência espiritual com o raciocínio moral, sugerindo que ela nos permite brincar com os limites, dá às pessoas o sentido moral e é usada para lutar com questões ligadas ao bem e ao mal. Além disso, permite às pessoas serem criativas, mudarem regras e alterarem situações. Embora a inteligência espiritual possa ajudar alguém a lidar com questões de natureza moral ou existencial, dizer que ela nos dá senso moral é prematuro.

2.3 Qualidade de vida

Qualidade de vida é um conceito amplamente utilizado, atualmente, por pessoas comuns, governos, organizações locais e internacionais. Geralmente, refere-se à vida considerada boa, bem vivida e valiosa. Pode, também, referir-se à presença de condições que favorecem uma vida saudável e prazerosa.

A qualidade de vida também é uma aspiração globalmente aceita; espera-se que as pessoas realizem ações que melhorem a qualidade de suas vidas. Entretanto, há pouco debate sobre o direito de realizá-las, uma vez que se presume, amplamente, até mesmo como verdade evidente, que a busca de uma vida de qualidade é um direito inalienável. Espera-se, também, dos governos e das organizações locais e internacionais que a melhoria da qualidade de vida das pessoas seja prioridade e justificativa principal para suas ações.

Qualidade de vida é um conceito “guarda-chuva”, pertence a uma família de conceitos que se refere a objetivos finais na vida (Veenhoven, 2000). Os objetivos finais (propósito, sonhos, etc.) são perseguidos por si mesmos e não como meios para atingir outros objetivos. Por essa razão, uma pessoa quer qualidade de vida por si mesma, e não como um meio para conseguir um emprego mais bem remunerado ou morar em uma casa maior.

Sendo um conceito guarda-chuva, a qualidade de vida é difícil de ser definida. A maioria dos esforços concentrou-se em medir a qualidade de vida, em vez de discutir sua concepção. Conseguir um emprego mais bem pago e morar em uma casa maior podem significar a existência de qualidade de vida, mas não são objetivos finais. Outros conceitos de objetivos finais comumente usados na literatura são bem-estar, felicidade e bondade da vida. Como meta final, espera-se que haja concepções diferentes; algumas são construídas academicamente e filosoficamente, outras emergem do uso e compreensão do conceito de pessoas comuns (Veenhoven, 1991).

No contexto da literatura internacional, os interesses são direcionados para aspectos da qualidade de vida que podem ser afetados pela saúde dos indivíduos. A OMS define saúde como “[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Esta definição tem servido de base para o desenvolvimento de múltiplas definições de qualidade de vida, bem como de instrumentos para avaliá-la (WHOQOL, 1996). De maneira geral, o termo agrega uma gama de condições e circunstâncias de vida, tais como condições ambientais, inserção social, condições físicas, saúde mental e perspectivas de vida.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo buscou determinar as características da relação entre inteligência espiritual e qualidade de vida. Para explorar essa relação, um desenho de pesquisa associativo foi usado para determinar a natureza e a intensidade das relações entre as variáveis. Foi utilizado um projeto de pesquisa associativo explicativo, usando análise estatística para determinar a extensão

em que a inteligência espiritual e a qualidade de vida se correlacionam ou variam, isto é, até que ponto mudanças em uma variável se refletiram nas mudanças na outra (Creswell, 2008).

A população para este estudo foi composta pelo público em geral. Todos os dados foram coletados on-line, via a plataforma de questionários. Um total de 211 indivíduos completaram a pesquisa, porém nem todos responderam de modo completo. Dos 211 participantes, somente 190 respondentes completaram totalmente a pesquisa, resultando em um nível de confiança de 90% em termos de taxa de conclusão. De acordo com as estatísticas do instrumento, a taxa de participação foi de 15,7% – o que se relaciona com as pessoas que viram a pesquisa (abriram a primeira página, que apresentava instruções) e participaram, significando que a pesquisa atingiu 1.395 pessoas.

A pilotagem do instrumento de pesquisa forneceu estimativa confiável do tempo real necessário de 10 a 12 minutos. Os participantes foram informados deste compromisso de tempo quando foram convidados a participar.

Para determinar em que medida a inteligência espiritual está associada à qualidade de vida, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- inventário de autoavaliação de Inteligência Espiritual (Sisri-24) para medir a inteligência espiritual;
- qualidade de Vida da OMS-Bref (Whoqol-Bref, 1996) para medir a qualidade de vida.

3.1 O Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual (Sisri-24)

O primeiro instrumento respondido foi o Sisri-24, que mediu o nível de inteligência espiritual do entrevistado (King e DeCicco, 2009). O Sisri-24 é um instrumento de autoavaliação que mede a inteligência espiritual com base em quatro subescalas: pensamento existencial crítico (CET), produção de significado pessoal (PMP), consciência transcendental (TA) e expansão do estado consciente (CSE).

Esses fatores são medidos usando um instrumento de 24 itens que analisa cada item com escala Likert de 5 pontos: 0 – “nada verdadeiro para mim”; 1 – “não muito verdadeiro para mim”; 2 – “um pouco verdadeiro para mim”; 3 – “muito verdadeiro para mim”; 4 – “completamente verdadeiro para mim”.

3.2 Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-BREF)

A avaliação da qualidade de vida do WHOQOL-100 foi desenvolvida pelo WHOQOL Group com 15 centros internacionais de campo, simultaneamente, para desenvolver uma avaliação da qualidade de vida aplicável transculturalmente. O instrumento define qualidade de vida como:

[...] a percepção de um indivíduo sobre sua posição na vida no contexto da cultura e dos sistemas de valores em que ele vive e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. (WHOQOL-BREF, 1996, p. 3).

Essa definição reflete a visão de que a qualidade de vida se refere a uma avaliação subjetiva inserida em contextos cultural, social e ambiental.

O WHOQOL-100 permite avaliação detalhada de cada faceta individual relacionada à qualidade de vida. Em certos casos, no entanto, pode ser muito demorado para uso prático. Já a sua versão resumida, o WHOQOL-BREF (1996), contém um total de 26 perguntas. Para fornecer uma avaliação ampla e abrangente, um item de cada um dos 24 enfoques contidos no WHOQOL-100 foi incluído. Além disso, dois itens do enfoque “qualidade geral de vida e saúde geral” foram incluídos no questionário utilizado neste estudo.

O WHOQOL-BREF (1996) produz um perfil de qualidade de vida. É possível derivar quatro escores de domínio. Há, também, dois itens que são examinados separadamente: a pergunta 1 – sobre a percepção geral de qualidade de vida de um indivíduo; a pergunta 2 – que avalia a percepção geral de uma pessoa sobre a própria saúde. As quatro pontuações do domínio

denotam a percepção individual da qualidade de vida em cada domínio específico. Escores de domínio são escalados em direção positiva, ou seja, escores mais altos denotam maior qualidade de vida.

Os participantes tiveram três semanas para concluir a pesquisa. Mais de 1.417 pessoas receberam o *link* de pesquisa; 211 responderam, mas apenas 190 completaram todo o questionário. Como os dados foram tratados como intervalo, o *r* de Pearson (Morettin e Bussab, 2017) foi usado como medida primária de análise.

Para analisar os dados, fez-se primeiro uma análise descritiva, como sugerido por Muijs (2011), para analisar cada variável individualmente, antes da análise das relações entre as variáveis. Além dos dados demográficos, a maioria dos dados eram em escala Likert. Escores de nível agregado foram usados para desenvolver um senso geral de como os respondentes pontuaram as variáveis. Essa análise revelou se os respondentes pontuaram mais ou menos em subescalas específicas ou se as respostas foram distribuídas mais uniformemente pela escala.

A mediana e a moda foram executadas para cada variável demográfica (sexo, idade e nível de escolaridade). A média e o desvio padrão foram calculados para os itens da escala Likert (escores de subescala e de escala), assim como os escores *z* de assimetria e curtose para verificar a normalidade dos dados. A normalidade é necessária ao executar determinados tipos de estatísticas inferenciais e, portanto, é importante calculá-la (Morettin e Bussab, 2017).

Como a hipótese tratava da extensão em que há correlação entre duas variáveis contínuas, o coeficiente de correlação de Pearson foi usado para testá-la e determinar a direção e a força da associação entre as duas variáveis (Muijs, 2011). O teste de Pearson testou a hipótese nula de que existe relação entre inteligência espiritual e qualidade de vida. Enquanto o gráfico de dispersão produziu uma representação visual da associação entre variáveis, o coeficiente de correlação de Pearson (*r*) forneceu um valor numérico para o nível de associação, o que permitiu responder à pergunta de pesquisa: qual a relação da inteligência na qualidade de vida de um indivíduo? Esta pergunta foi respondida Calculando-se, primeiro, um escore de inteligência espiritual e uma pontuação de qualidade de vida para cada participante.

4 ANÁLISE DE DADOS

A população deste estudo consistiu em todos os indivíduos alcançados diretamente pelo *link* da pesquisa. A população foi composta por 1.417 indivíduos, conforme informado pela ferramenta de pesquisa on-line. A pesquisa por e-mail resultou em 190 respostas completas e 21 respostas parciais. Estas referem-se aos participantes que iniciaram a pesquisa, mas não a completaram (não valendo para a análise de dados). Isso deixou um tamanho final de amostra de 190 respostas, o que representa taxa de resposta de 13,4%.

A maioria dos participantes (68,9%) possuía entre 30 e 49 anos de idade, com 84 participantes entre 30-39 (44,2%) e 47 respondentes entre 40-49 (24,7%). Ninguém relatou idade de 19 anos ou menos (0%), enquanto 20 relataram idade entre 20-29 (10,5%). Entre 50-59 anos, havia 26 pessoas; 50-59 (13,7%). Apenas 13 participantes tinham 60 anos de idade ou mais (6,8 %). Em termos de gênero, havia quase o dobro de mulheres em relação aos homens participando do estudo: 66,3% do sexo feminino; 33,7% do sexo masculino.

Os participantes relataram níveis educacionais relativamente altos: a maioria (61%) relatou ter pós-graduação ou superior: 29% com pós-graduação (especialização, MBA); 22% com mestrado; 10% com doutorado. Trinta e quatro por cento dos entrevistados relataram ter o bacharelado como nível mais alto de educação; apenas 5% relataram ter ensino médio como nível mais alto de educação.

Como parte da análise descritiva, a mediana e o desvio padrão para cada uma das subescalas do instrumento, bem como os escores gerais do instrumento foram analisados. A assimetria e a curtose também foram medidas para verificar se as variáveis estavam normalmente distribuídas. Os resultados são apresentados na Tabela 1 para os principais escores totais dos instrumentos.

Lembrando, o WHOQOL-BREF (1996) é um instrumento de qualidade de vida composto por 24 questões divididas em quatro domínios: físico, psicológico, social e meio ambiente. Cada item é pontuado de 1 a 5 em escala Likert.

No caso do instrumento de qualidade espiritual, o Sisri-24 possui 24 perguntas divididas em quatro dimensões (ou subescalas): a Existência do pensamento existencial crítico (CET), a produção de significado pessoal (PMP), a consciência transcendental (TA) e a expansão do estado consciente (CSE). Cada item é pontuado de 0 a 4 (cinco itens) em uma escala Likert. Os escores estão relacionados na Tabela 1. Somados, eles totalizaram o escore final, sendo que um escore de 0-32 é baixo; 32-64, médio; acima de 64, alto.

Tabela 1: Estatística descritiva para os dois principais instrumentos utilizados na pesquisa

Inteligência Espiritual		Qualidade de Vida	
<i>Score Total</i>		<i>Score Total</i>	
Média	58,23	Média	7,71
Erro padrão	1,42	Erro padrão	0,11
Mediana	58	Mediana	8
Modo	74	Modo	8
Desvio padrão	19,52	Desvio padrão	1,53
Variação de amostra	381,01	Variação de amostra	2,35
Curtose	-0,69	Curtose	-0,13
Assimetria	-0,20	Assimetria	-0,50
Gama de amplitude	83	Gama de amplitude	7
Mínimo	13	Mínimo	3
Máximo	96	Máximo	10
Contagem	190	Contagem	190
Nível de Confiança (95,0%)	2,79	Nível de Confiança (95,0%)	0,22

Fonte: Autores.

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que, em relação à inteligência espiritual, os entrevistados obtiveram, em média, escores mais altos na TA e mais baixos na CSE. Além disso, o desvio padrão foi, aparentemente, bem maior para escores de inteligência espiritual quando comparado à qualidade de vida (DP = 19,52).

Tabela 2: Estatísticas descritivas para as subescalas da Inteligência Espiritual

Existência do Pensamento Crítico		Criação de Significado Pessoal	
Média	16,01	Média	14,05
Desvio Padrão	5,99	Desvio Padrão	4,37
Mínimo	0	Mínimo	2
Máximo	28	Máximo	20
Contagem	190	Contagem	190
Nível de Confiança (95,0%)	0,86	Nível de Confiança (95,0%)	0,63
Consciência Transcendental		Expansão do Estado Consciente	
Média	18,95	Média	9,22
Desvio Padrão	6,76	Desvio Padrão	5,50
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	28	Máximo	20
Contagem	190	Contagem	190
Nível de Confiança (95,0%)	0,97	Nível de Confiança (95,0%)	0,79

Fonte: Autores.

As subescalas da Qualidade de Vida, apresentadas na Tabela 3, tiveram pontuação média relativamente semelhante, com a subescala de relações sociais recebendo a pontuação média mais baixa (0,64) e a pontuação da subescala de saúde física a mais alta (0,72). O intervalo de pontuações para a escala de qualidade de vida não foi tão amplo quanto para a inteligência espiritual; o DP para qualidade de vida foi de 1,53. Em termos de assimetria e curtose, ambas as variáveis produziram escores z dentro da faixa de $-2,58$ e $+2,58$ – $p < 0,01$ (Field, 2009). Portanto, pode-se dizer que as variáveis da inteligência espiritual e as da qualidade de vida foram distribuídas de forma normal.

Tabela 3: Estatísticas descritivas para as subescalas da Qualidade de Vida

Físico		Psicológico	
Média	0,72	Média	0,66
Desvio Padrão	0,17	Desvio Padrão	0,18
Mínimo	0,25	Mínimo	0,13
Máximo	1	Máximo	1
Contagem	190	Contagem	190
Nível de Confiança (95,0%)	0,02	Nível de Confiança (95,0%)	0,03
Relações Sociais		Ambiente	
Média	0,64	Média	0,71
Desvio Padrão	0,20	Desvio Padrão	0,17
Mínimo	0	Mínimo	0,06
Máximo	1	Máximo	1
Contagem	190	Contagem	190
Nível de Confiança (95,0%)	0,03	Nível de Confiança (95,0%)	0,02

Fonte: Autores.

Ao usar instrumentos para medir variáveis, é importante conhecer a confiabilidade interna dos instrumentos para garantir que meçam o que pretendem medir (Creswell, 2008). O alfa de Cronbach foi usado como medida de confiabilidade interna (Field, 2009). A Tabela 4 descreve o número de itens dentro de cada instrumento, bem como a pontuação alfa de Cronbach para cada instrumento e a subescala de cada instrumento.

Tabela 4: Alfa de Cronbach para escalas e subescalas dos instrumentos de pesquisa

Escala	N. de itens	Alfa de Cronbach
Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual (Sisri-24)	24	0,94
Subescala - Existência do Pensamento Crítico (CET)	7	0,86
Subescala - Criação de Significado Pessoal (PMP)	5	0,81
Subescala - Consciência Transcendental (TA)	7	0,9
Subescala - Expansão do Estado Consciente (CSE)	5	0,95
Pesquisa de Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-BREF)	26	0,91
Subescala - Físico	7	0,84
Subescala - Psicológico	6	0,79
Subescala - Relações Sociais	3	0,77
Subescala - Ambiente	8	0,74

Fonte: Autores.

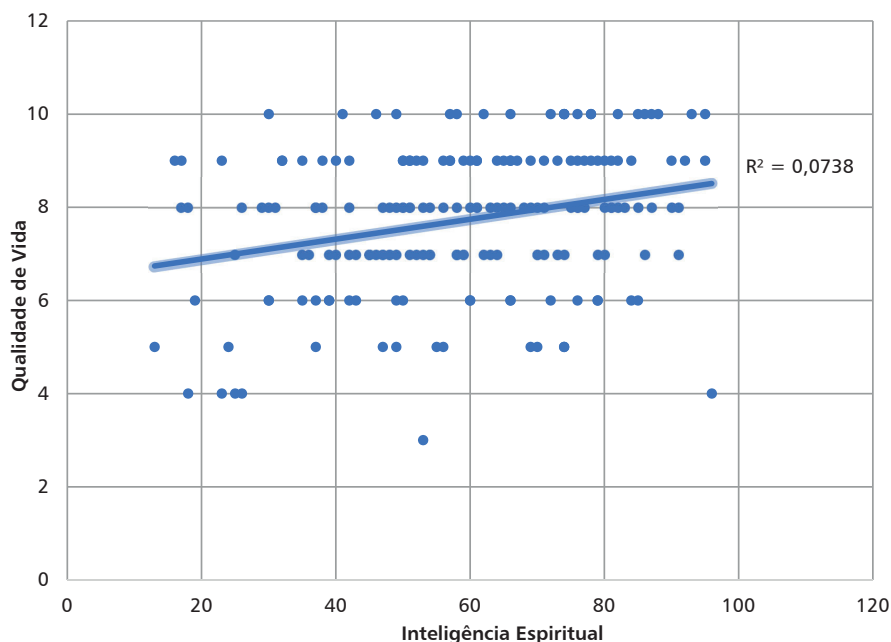
Consistente com outras pesquisas sobre a validade interna do instrumento Sisri-24, ele resultou em um alto escore alfa de Cronbach quando computado para essa população amostral (0,94). King (2008) encontrou um escore alfa de Cronbach semelhante em seu estudo para o instrumento Sisri-24 (0,92). Escores de subescala também foram semelhantes, embora um pouco maiores, para este estudo: CET = 0,86; PMP = 0,81; TA = 0,90; CSE = 0,94. Esses escores foram comparados com os escores encontrados por King (2008): CET = 0,78; PMP = 0,78; TA = 0,87; CSE = 0,91. Segundo Muijs (2011), se os itens individuais estivessem de fato medindo a mesma variável, um nível de correlação de pelo menos 0,70 seria esperado. Assim, o Sisri-24 atendeu a esse requisito tanto na literatura quanto no uso do alfa de Cronbach neste estudo.

A confiabilidade do WHOQOL-BREF (1996) também foi avaliada pelo alfa de Cronbach. Para a escala global, o alfa foi de 0,91 e variou de 0,74 a 0,84 para os domínios individuais. Todos os valores estavam acima de 0,70, demonstrando consistência interna adequada. A validade relacionada ao critério foi avaliada correlacionando os escores de item e domínio com a pontuação de cada um dos dois itens globais (Item 1: “Como você avalia

sua qualidade de vida?”; Item 2: “Qual é seu nível de satisfação?”). Os 24 itens restantes foram significativamente correlacionados com os itens 1 e 2 ($p < 0,01$), com exceção do item 4, que foi significativamente correlacionado com o item 2 ($p < 0,01$), mas não com o item 1. Todos os escores foram significativos ($p < 0,01$), correlacionados com o item 1 (o r de Pearson foi utilizado para essa correlação, variando de 0,38 a 0,63), assim como com o item 2 (0,32 a 0,47).

A hipótese deste estudo indicou que a inteligência espiritual se relacionaria positivamente com a qualidade de vida, sendo que a antítese (H_0) apresentaria a ausência desse relacionamento.

O primeiro passo para determinar a existência de uma correlação foi produzir um gráfico de dispersão, examinando os resultados da linearidade entre inteligência espiritual e qualidade de vida. Como apresentado na Figura 1, a qualidade de vida e a inteligência espiritual possuem relação linear muito ligeira, com pontuação r^2 de 0,0738. O r^2 é uma medida de ajuste de qualidade para modelos de regressão linear. Essa estatística (r^2) indica a porcentagem da variância (isto é, a dispersão estatística, “o quão longe”, em geral, os seus valores se encontram do valor esperado) na variável dependente (qualidade de vida) que a variável independente (inteligência espiritual) explica coletivamente. O r^2 mede a força do relacionamento entre o modelo e a variável dependente em uma escala conveniente de 0 a 100%. No caso apresentado, significa que 7,4% dos casos de qualidade de vida podem ser explicados por meio do nível de inteligência espiritual de um indivíduo.

Gráfico 1: Dispersão de Inteligência Espiritual e Qualidade de Vida

Fonte: Autores.

Vale a pena ressaltar que modelos de regressão com valores baixos de r^2 podem ser modelos perfeitamente adequados por diversas razões. Alguns campos de estudo têm uma quantidade inerentemente maior de variação inexplicável. Neles, seus valores de r^2 são menores. Por exemplo, de acordo com Creswell (2008), estudos que tentam explicar o comportamento humano, geralmente, têm valores de r^2 menores que 50%, como neste estudo. Isso se deve pelo simples fato de que pessoas são mais difíceis de prever do que coisas como processos físicos.

Mesmo com um r^2 baixo, mas com as variáveis independentes estatisticamente significativas, ainda é possível tirar conclusões importantes sobre as relações entre as variáveis. Os coeficientes estatisticamente significativos continuam a representar mudança média na variável dependente, dado um deslocamento de uma unidade na variável independente. Claramente, ser capaz de tirar conclusões como essa é vital para a relevância do estudo.

Em seguida, o r de Pearson foi calculado para determinar o grau em que a inteligência espiritual se correlacionou estatisticamente com a qualidade de vida. Como apresentado na Tabela 5, foi encontrado um escore r de Pearson de 0,272 (estatisticamente significativo no nível 0,01) na análise da correlação entre o escore total da qualidade de vida e do escore total da inteligência espiritual.

Tabela 5: Correlação de Pearson da Inteligência Espiritual e Qualidade de Vida (e respectivas subescalas; $n = 190$)

Inteligência Espiritual	Físico	Psicológico	Social	Ambiente	Score Qualidade de Vida
Existência do Pensamento Crítico	0,062	0,134	0,160	0,161	0,219
Criação de Significado Pessoal	0,300	0,586	0,421	0,416	0,388
Consciência Transcendental	0,101	0,259	0,209	0,203	0,203
Expansão do Estado Consciente	0,096	0,254	0,155	0,174	0,167
Escore de Inteligência Espiritual	0,148	0,333	0,259	0,262	0,272

Fonte: Autores.

Diversas relações estatisticamente significativas podem ser vistas na análise apresentada na Tabela 5. As maiores correlações – acima de 0,400 – foram encontradas entre a subescala de PMP da inteligência espiritual; as subescalas “Psicológico” ($r = 0,586$), “Social” ($r = 0,421$) e “Ambiente” ($r = 0,416$), no instrumento de qualidade de vida.

Adicionalmente, outras correlações significativas foram encontradas: aquelas acima de 0,300 – entre a subescala de PMP da inteligência espiritual e a subescala “Físico” de qualidade de vida ($r = 0,300$), bem como o instrumento geral de Qualidade de Vida ($r = 0,388$). Um último relacionamento pertence a esta categoria: a pontuação do instrumento de Inteligência Espiritual e a subescala “Psicológico” da qualidade de vida ($r = 0,333$).

Mais importante, esta análise mostra que os escores totais para inteligência espiritual tiveram relação positiva estatisticamente significativa com os escores totais de qualidade de vida, com um escore r de Pearson de 0,272 (valor de $p < 0,01$). O coeficiente de correlação ($r = 0,272$) foi elevado ao quadrado para encontrar o coeficiente de determinação – que mostra que a inteligência espiritual explica 7,4% da variância na qualidade de vida (como apresentado no Gráfico 1).

É interessante apontar que, quando analisadas correlações entre as subescalas dos instrumentos, diversas relações estatisticamente significativas foram notadas – especificamente, correlações na dimensão de PMP do instrumento de inteligência espiritual com a dimensão de “Psicológico” no instrumento de qualidade de vida.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O objetivo deste estudo foi preencher uma lacuna na literatura, examinando quantitativamente na medida em que a inteligência espiritual e a qualidade de vida estão associadas. De acordo com os resultados obtidos, a inteligência espiritual e a qualidade de vida têm correlação positiva estatisticamente significativa ($p > 0,01$), com força dessa levemente moderada ($r = 0,272$). Na prática, a inteligência espiritual prediz quase 8% da variabilidade na qualidade de vida, fator considerado “baixo”, porém, dependendo do estado emocional das pessoas e das condições pelas quais estejam passando, pode significar grande diferença.

Também foi verificado que algumas características nas quais se acreditava, no início do estudo, como sendo fatores de impacto para a inteligência espiritual, não podem ser comprovadas estatisticamente. As médias não tiveram diferença suficiente para que se pudesse comprovar que estas características, ou “variáveis” (gênero, idade, escolaridade e local de residência), impactam no escore de inteligência espiritual de uma pessoa.

Vale ressaltar que a inteligência espiritual não é, simplesmente, uma reformulação ou redefinição da espiritualidade. Em vez disso, o objetivo principal desta pesquisa foi a identificação das capacidades mentais e das

habilidades relacionadas à espiritualidade humana. Como tem sido bem demonstrado, parece haver pelo menos quatro capacidades primárias relacionadas à espiritualidade que, juntas, compõem o construto da inteligência espiritual: CET, PMP, TA e CSE. No entanto, isso não é, necessariamente, uma lista exaustiva, pois é bem possível que componentes adicionais da inteligência espiritual possam se revelar no tempo vindouro.

Como apresentado, a inteligência espiritual é um conjunto de habilidades mentais, um componente do intelecto de uma pessoa. Tendo em mente o conceito de “bom raciocínio”, a inteligência espiritual não faz nada para contradizer o termo racional.

Como tal, a oposição baseada na visão popular da inteligência como racional é enganosa e não substantiada. A oposição racional a uma inteligência espiritual é mais provavelmente o resultado da separação bem-sucedida entre ciência e espiritualidade (ou, mais especificamente, religiosidade) realizada pela comunidade científica. Talvez, isso tenha sacrificado a exploração crítica de aspectos particulares da mente humana. Pode ser que nossa concepção do intelecto humano precise ser reformulada e ampliada para refletir com mais precisão o que há muito tempo foi abandonado pela ciência convencional.

A inteligência espiritual valida uma característica universal da psique humana que há muito tem sido descartada pela ciência como nada mais do que um absurdo irracional fundamentado no medo do desconhecido. Esta é a maior implicação do construto. O modelo atual sugere que a condição espiritual da humanidade não é inteiramente irracional; nessa espiritualidade humana subjacente (talvez até em aspectos da religiosidade), existe um conjunto de capacidades cognitivas adaptativas únicas de outras manifestações da inteligência humana que constituem uma inteligência espiritual.

Talvez porque somos todos seres espirituais, ou porque muitos de nós somos motivados por uma busca de significado e de propósito na vida, o tópico da espiritualidade continua a crescer em popularidade e significado no âmbito da literatura e do senso comum. Este estudo procurou estender essa conversa importante, preenchendo uma lacuna crítica na literatura,

particularmente em relação à literatura sobre qualidade de vida, saúde e bem-estar, temas que carecem muito de estudos sérios e científicos, atualmente, na prática.

Poucos estudos analisaram quantitativamente a relação entre inteligência espiritual e qualidade de vida, especialmente no mundo ocidental. Embora grande parte da pesquisa teórica e qualitativa sobre inteligência espiritual sugira haver relação entre espiritualidade e bem-estar emocional, há poucas evidências quantitativas que suportem essas relações. A abordagem quantitativa do estudo, voltado para o público em geral, e não para um grupo específico, como pacientes com doença “X”, preencheu uma deficiência na literatura, fornecendo suporte empírico para as conversas teóricas existentes sobre a importância da relação entre espiritualidade e qualidade de vida, ajudando a apoiar os estudos qualitativos que sugerem a importância da espiritualidade no dia a dia das pessoas.

Esta pesquisa potencializa discussões acadêmicas sobre a importância da inteligência espiritual, do bem-estar emocional e da saúde. Existem diversos usos práticos dos resultados deste estudo, esperando-se que conversas sobre espiritualidade e inteligência espiritual apoiem, aprimorem e complementem o treinamento e o desenvolvimento de competências para pessoas e profissionais mais saudáveis e conscientes.

REFERÊNCIAS

- AZIZI, M. e ZAMANIYAN, M. (2013). The relationship between spiritual intelligence and vocabulary learning strategies in EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 3, n. 5. DOI: 10.4304/tpls.3.5.852-858.
- BECKER, M.; DIAMOND, R. e SAINFORT, F. (1993). A new patient focused index for measuring quality of life in persons with severe and persistent mental illness. *Quality of Life Research*, v. 2.
- CIANCIOLO, A. T. e STERNBERG, R. J. (2004). *Intelligence: a brief history*. Oxford, Blackwell Publishing.

- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research: quantitative and qualitative research*. 3 ed. Upper Saddle River, NJ, Pearson.
- DARWIN, C. R. (1981). *The descent of man, and selection in relation to sex*. New Jersey, Princeton University Press.
- EMMONS, R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of the ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, v. 10, n. 1.
- FIELD, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3 ed. Los Angeles, CA, Sage Publications.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York, Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. New York, Bantam Books.
- HORN, J. L. e CATTELL, R. B (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, v. 57.
- KANT, I. (1997). *Critique of pure reason*. Tradução de Paul Guyer e Allen W. Wood. Cambridge and New York, Cambridge University Press.
- KING, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure*. Unpublished Master's Thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.
- KING, D. B. e DECICCO, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, v. 28, n. 1
- MACDONALD, F. et al. (2015). Spirituality as a scientific construct: testing its universality across cultures and languages. *PLoS ONE*, v. 10, n. 3.
- MAYER, J. D. e SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, v. 17.
- MORETTIN, P. e BUSSABE, W. de O. (2017). *Estatística básica*. São Paulo, Saraiva.
- MUIJS, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. 2 ed. Los Angeles, CA, Sage.

- NADERI, F. et al. (2010). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of New Findings in Psychology*, V. 5, n. 13, pp. 127-138. SID. Disponível em: <https://sid.ir/paper/174994/en>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- NEUBAUER, A. C. e FINK, A. (2003). Fluid intelligence and neural efficiency: effects of task complexity and sex. *Personality and Individual Differences*, 35.
- NORMAN, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, v. 15, n. 5. DOI: 10.1007/s10459-010-9222-y.
- PAYNE, W. L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain, and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/ coming out/ letting go)*. A Doctoral Dissertation, the Union for Experimenting Colleges and Universities.
- PIAGET, J. (1963). *The psychology of intelligence*. New York, Routledge.
- SALOVEY, P. e MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, v. 9.
- SELMAN, V. et al. (2005). Spiritual-intelligence/-quotient. *College Teaching Methods & Styles*, v. 1.
- SOHRABI, F. (2009). Emotional Intelligence, human intelligence. *Journal of Military Psychology*, v. 1, n. 1.
- SPEARMAN, C. (1904). General Intelligence: objectively determined and measured [Electronic Version]. *American Journal of Psychology*, v. 15. DOI: <https://doi.org/10.2307/1412107>.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of intelligence*. New York, Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York, Viking.
- STERNBERG, R. J. et al. (1916). *The measurement of intelligence* [Electronic Version]. Boston, Houghton Mifflin.
- THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses [Electronic Version]. *Harper's Magazine*, v. 140. Disponível em: <https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

- VAUGHAN, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, v. 42, n. 2, Spring.
- VEENHOVEN, R. (1991). "Questions on happiness: classical topics, modern answers, blind spots". In: STRACK, F. et al. (eds.). *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. Oxford, Pergamon Press, pp. 7-26.
- VEENHOVEN, R. (2000). The four qualities of life: ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, v. 1.
- WHOQOL, World Health Organization Quality of Life Assessment Group (1996). What quality of life? *World Health Forum*, v. 17, n. 4. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/54358>>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- WHOQOL-BREF (1996). *Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment*. Geneva, World Health Organization.
- ZOHAR, D. e MARSHALL, I. (2000). *SQ: connecting with our spiritual intelligence*. New York, Bloomsbury Publishing.

Aprendizagem da rede e aprendizagem interorganizacional: um *framework* teórico da relação e interdependência¹

Julieta Kaoru Watanabe-Wilbert
Andrea Valéria Steil
Gertrudes Aparecida Dandolini

1 INTRODUÇÃO

Processos de aprendizagem em rede de organizações auxiliam-nas a gerenciar problemas complexos (Dirani et al., 2021), melhorarem a competitividade (Ouro, Olave e Barreto, 2020; Wegner e Mozzato, 2019) e promoverem mudanças estratégicas (Crossan, Lane e White, 1999; Wegner e Mozzato, 2019). Entretanto, até o momento, estudos que associam redes e processos de aprendizagem ainda são modestos (Cemberci et al., 2021; Ouro et al., 2020). Este artigo contribui para o corpo de estudos na área,

1. Artigo publicado originalmente em língua inglesa e portuguesa no Cadernos EBAPE.BR, v. 20, n. 6, nov./dez. 2022, pp. 863-881.

destacando dois processos de aprendizagem relacionados a redes, frequentemente considerados sinônimos: aprendizagem interorganizacional (AIO; em inglês, IOL) e aprendizagem da rede (ADR; em inglês, NL). Alguns autores (Anand et al., 2020; Costa, Bui, De Schutter e Dedeurwaerdere, 2022; Knight, 2002; Knight e Pye, 2004, 2005), contudo, argumentam que os dois construtos são diferentes, e reconhecem as redes tanto como nível de análise como entidade aprendiz. De fato, uma observação mais acurada de processos de aprendizagem relacionados a redes revelam dois resultados diferentes: um que transforma as organizações dentro de uma rede por meio de seus processos de aprendizagem individualizados (AIO) (Halachmi e Woron, 2013; Knight, 2002; Wegner e Mozzato, 2019); outro que transforma a própria rede quando um grupo de organizações aprende como um grupo (ADR) (Anand et al., 2020; Costa et al., 2022; Gibb, Sune e Albers, 2017; Knight, 2002; Knight e Pye, 2004, 2005; Wegner e Mozzato, 2019).

Uma vez que AIO e ADR geram resultados distintos, seus processos são diferentes, contudo, até o momento, ainda não foram descritos. A falta dessa elicitação ignora o potencial da ADR como meio gerencial para promover mudanças estratégicas em setores produtivos que podem ser considerados como “[...] uma rede de organizações do setor” – por exemplo, uma indústria de varejo de alimentos dentro do sistema agroalimentar (Costa et al., 2022, p. 67; tradução nossa). Além disso, a ADR pode “[...] influenciar decisões estratégicas em cenários interorganizacionais” (Wegner e Mozzato, 2019, p. 173; tradução nossa), o que destaca a relevância em entender os processos de AIO e de ADR. Uma vez que a ADR e a AIO ainda são percebidas como sendo o mesmo fenômeno por muitos, a ADR como um construto separado tem atraído pouca atenção de pesquisadores. Em comparação com a AIO, o número de estudos sobre a ADR é escasso (Dietrichson e Bukh, 2021; Leung et al., 2019), sendo as especificidades da ADR menos percebidas, o que dificulta uma construção teórica.

Compreendendo a necessidade de clareza sobre o domínio da AIO e da ADR, este artigo estabelece duas questões de pesquisa: 1) como os processos da ADR e da AIO se diferenciam?; 2) considerando que a AIO e a ADR também podem ocorrer simultaneamente (Gibb et al., 2017; Wegner e Mozzato, 2019), qual é a relação entre elas? Para responder a essas perguntas,

foi adotada uma lente de aprendizagem multinível (Crossan et al., 1999; Jones e Macpherson, 2006; Morland, Breslin e Stevenson, 2019; Mozzato e Bitencourt, 2014) a fim de se compreender os processos relacionados aos dois construtos, uma vez que AIO e ADR são fenômenos multiníveis (Holmqvist, 2003a, 2003b; Jones e Macpherson, 2006; Knight, 2002; Mozzato e Bitencourt, 2014). Assim, a AIO e a ADR foram decompostas em subprocessos em níveis de rede e organizacional com o objetivo de serem identificados elementos específicos, seja para pesquisadores aperfeiçoarem o *framework* proposto para gerenciar redes, seja para profissionais alocarem recursos e esforços para subprocessos específicos. O artigo inicia-se com a fundamentação teórica que demonstra as diferenças entre AIO e ADR. Na sequência, descreve-se o método de pesquisa empregado. Em seguida, são discutidos os resultados e suas implicações para a academia e aplicações práticas no campo das redes interorganizacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Aprendizagem organizacional como um processo multinível*

É amplamente aceito que as organizações aprendem (Easterby-Smith, Crossan e Nicolini, 2000; Örtengren, 2005) e que o processo de aprendizagem gera sua transformação (Costa et al., 2022; Knight, 2002). Por exemplo, as transformações organizacionais relacionadas às suas interpretações (cognitivas) (Huber, 1991), práticas (comportamentais) (Easterby-Smith et al., 2000; Fiore e Lyles, 1985) – ou em ambas (Knight, 2002) – evidenciam a aprendizagem organizacional (AO).

Crossan et al. (1999) introduziram aos estudos da AO o *Framework 4i* como um processo de aprendizagem contínua em todos os níveis (individual, grupal e organizacional), formado por quatro subprocessos (intuir, interpretar, integrar e institucionalizar). Jones e Macpherson (2006) expandiram o *Framework 4i* e adicionaram um quinto “i” ao *framework*, referente ao processo de aprendizagem interorganizacional. Nele identificaram a

dinâmica do entrelaçamento (*intertwining*) entre os níveis organizacional e interorganizacional (de rede). Recentemente, alguns autores (Costa et al., 2022; Eiriz, Gonçalves e Areias, 2017; Mozzato e Bitencourt, 2014; Wegner e Mozzato, 2019) exploraram um quarto nível de aprendizagem: o nível de rede. Esses autores contribuíram para as bases teóricas da abordagem de aprendizagem multinível adotada nesta pesquisa.

2.2 *Aprendizagem interorganizacional (AIO) em redes*

A AIO é um processo pelo qual organizações aprendem em interações mútuas e compartilham conhecimentos além de suas fronteiras (Cemberci et al., 2021; Seo e Park, 2022), seja por meio de alianças com outras (Halachmi e Woron, 2013) ou se associando a redes interorganizacionais (Knight, 2002). A AIO ocorre quando uma ou mais organizações adotam o conhecimento produzido fora de seus limites (Dirani et al., 2021; Holmqvist, 2003a, 2003b; Jones e Macpherson, 2006; Seo e Park, 2022) e o integram em seu ciclo de aprendizagem organizacional (Dirani et al., 2021; Leung et al., 2019; Oh e Kim, 2022; Wegner e Mozzato, 2019).

Uma rede é um grupo estruturado de organizações autônomas baseado em visões comuns (Dirani et al., 2021) para alcançar vantagem competitiva operando por meio de intercâmbios e relacionamentos mútuos (Cemberci et al., 2021; Knight e Pye, 2005; Ouro et al., 2020). Uma das razões para as organizações se conectarem a uma rede é para aprenderem ativamente com seus pares (Cemberci et al., 2021; Lane e Lubatkin, 1998; Mozzato e Bitencourt, 2014; Yström et al., 2019). Em uma rede, o cerne do processo de aprendizagem está nas relações sociais interorganizacionais, que são influenciadas pelo contexto em que a rede está inserida, bem como pelas características das organizações (Knight, 2002; Mozzato e Bitencourt, 2018; Mozzato, Grzybovski e Fritz Filho, 2022).

Considerado como fenômeno relacionado à AO (Peronard e Brix, 2019), a AIO em uma rede envolve: aquisição de conhecimento de outras organizações (Halachmi e Woron, 2013; Knight, 2002; Mariotti, 2012); transferência de conhecimento entre elas (Larsson et al., 1998; Mariotti,

2012); criação de novos conhecimentos por meio de suas interações (Mariotti, 2012; Peronard e Brix, 2019). A AIO requer, por parte da organização, vontade de compartilhar conhecimento, receptividade para absorver conhecimento externo (Cohen e Levinthal, 1990; Rajala, 2018; Yu, et al., 2021) e construção de significado dentro da rede e entre organizações (Morland et al., 2019). As relações interorganizacionais podem ter características de competição ou de colaboração que não são mutuamente excluídas (Leung et al., 2019; Wegner e Mozzato, 2019; Yu et al., 2021). Este estudo focaliza na colaboração e cooperação entre os membros de uma rede. Para a AIO, o aprendiz é a organização, enquanto para a ADR, o aprendiz é a rede. A próxima seção destaca esta diferenciação.

2.3 Aprendizagem da rede (ADR): quando uma rede aprende enquanto ente único

Larsson et al. (1998) tangenciaram a possibilidade de ocorrência de aprendizagem por um grupo de organizações enquanto entidade única e, recentemente, pesquisadores publicaram estudos apresentando essa questão (como Cemberci et al., 2021 e Yström et al., 2019). Knight (2002) foi a primeira a se posicionar, indicando que, quando este fenômeno ocorre, a rede se transforma. De acordo com Knight e Pye (2005), a ADR ocorre por meio de mudanças amplas e duradouras em estrutura da rede, interpretações e práticas compartilhadas pelas suas organizações. As autoras propõem o Modelo de Aprendizagem da Rede (Modelo ADR) que tem sido disseminado entre estudiosos de ADR, gerando novas pesquisas sob o guarda-chuva de diferentes lentes epistemológicas (por exemplo, Costa et al., 2022; Dyer e Nobeoka, 2000; Knight e Pye, 2004, 2005; Wegner e Mozzato, 2019). O modelo proposto apresenta três fatores relativos à ADR: contexto, conteúdo e processo (Knight e Pye, 2005).

Contexto refere-se ao ambiente externo no qual a rede está localizada (pressão de clientes, questões regulatórias governamentais etc.) e às restrições internas da rede (greves de funcionários, políticas de gestão etc.) que levam a rede a aprender (Knight e Pye, 2005; Wegner e Mozzato, 2019).

Ele responde à pergunta “por que aprender?” (Wegner e Mozzato, 2019). Conteúdo refere-se aos objetivos que a rede visa a alcançar com o processo de aprendizagem, representando “o que aprender” (ibid.). Processo diz respeito à questão “como aprender?” (Wegner e Mozzato, 2019). Ele contém três subprocessos que promovem a ADR (Knight e Pye, 2005): desenvolver o significado compartilhado entre as organizações (SH-Mean); desenvolver o comprometimento conjunto (JO-CMIT); desenvolver métodos específicos (SP-MTHD) em nível de rede, em nível organizacional, ou ambos. SH-Mean refere-se à construção coletiva de significado, permitindo processos de aprendizagem conjunta (Morland et al., 2019). JO-CMIT reflete intercâmbios mais próximos que agregam valor, engajados, estimulantes e produtivos (Carmeli et al., 2021). SP-MTHD emerge da criação coletiva de conhecimento e molda os resultados da aprendizagem por meio de mudanças em práticas e rotinas da rede (Dietrichson e Bukh, 2020; Knight, 2002; Knight e Pye, 2004, 2005). Esses subprocessos de ADR (Knight e Pye, 2005) permitem que uma rede mimetize uma única entidade aprendiz.

Os subprocessos SH-Mean e JO-CMIT estão associados com fundamentos do capital social da rede – como normas, ambiente cultural, valores (Cunha, Passador e Passador, 2012) – que possibilitam o subprocesso SP-MTHD. Os subprocessos não são necessariamente sequenciais ou apenas em nível de rede (ibid.) e podem ocorrer em nível organizacional. Portanto, a ADR é um processo multinível, o que indica a abordagem de aprendizagem multinível (Crossan et al., 1999; Jones e Macpherson, 2006; Morland et al., 2021) como lente teórica adequada para investigar o fator “processo” do Modelo ADR.

Este estudo se situa no campo expandido da AO, para além dos limites das organizações. Ele se concentra em processos de aprendizagem vivenciados pela organização (na AIO) e pela rede (na ADR) enquanto entes aprendizes. Processos de aprendizagem individuais e em grupo dentro de organizações e dentro de redes, assim como rede composta por redes, encontram-se fora do escopo deste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

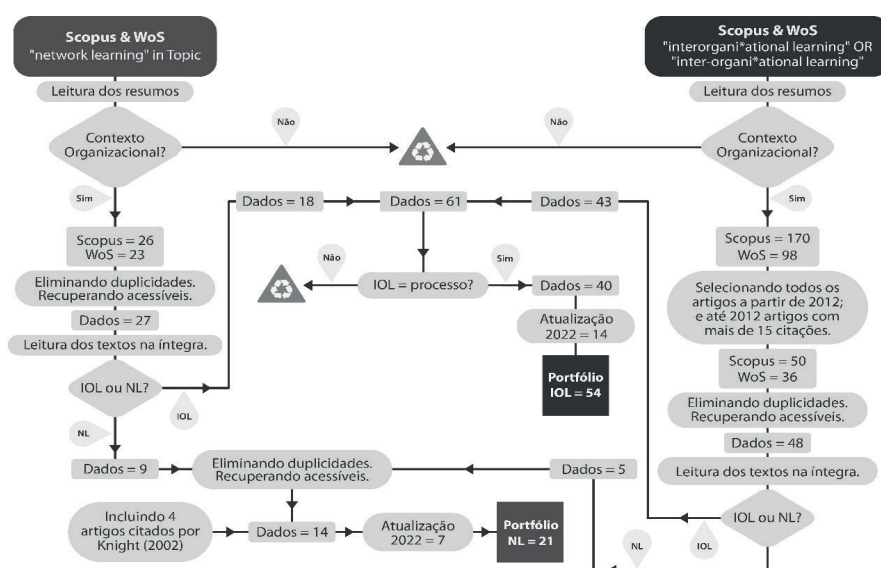
Uma síntese lógica de resultados de estudos anteriores permite o desenvolvimento de estruturas teóricas e o avanço da compreensão de determinado campo de pesquisa (Paul e Criado, 2021). Seguindo esse raciocínio, realizou-se uma revisão integrativa (Cronin e George, 2020) conduzida em três etapas. A primeira e a segunda etapas consistiram em duas revisões de literatura estruturadas, uma para AIO e outra para ADR. As bases de dados selecionadas foram a *Scopus* e a *Web of Science*. Na terceira etapa, foram buscadas publicações específicas sobre a lente do *Framework 4i* (Crossan et al., 1999) para estendê-la ao nível da rede. O Quadro 1 apresenta as estratégias de busca e os critérios de elegibilidade para a primeira e segunda etapas.

Quadro 1: Estratégias de busca nas bases *Scopus* e *Web of Science*

Construto	Descritores	Critérios de elegibilidade
IOL (AIO)	SCOPUS: TITLE-ABS-KEY ("interorgani*ational learning" OR "inter-organi*ational learning") AND DOCTYPE (ar OR re) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "DECI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC").	Foram considerados todos os artigos de 2012 a 2018. Artigos anteriores a 2012: considerados artigos com mais de 15 citações. Atualização em 2022: considerados todos os artigos entre 2018 e abril de 2022.
	WoS: TOPIC: ("interorgani*ational learning" OR "inter-organi*ational learning"); artigos de revisão. Refined by: WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (MANAGEMENT OR BUSINESS OR PSYCHOLOGY APPLIED OR BEHAVIORAL SCIENCES OR SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY OR PUBLIC ADMINISTRATION OR ENGINEERING MULTIDISCIPLINARY OR PLANNING DEVELOPMENT OR EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH). Timespan: All years. Indexes: SSCI.	
NL (ADR)	SCOPUS: TITLE-ABS-KEY ("NETWORK LEARNING") AND DOCTYPE (ar OR re) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "MULT") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "DECI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "Undefined").	
	WoS: TOPIC ("network learning") Refined by: DOCUMENT TYPES: (ARTICLE) AND WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (BUSINESS OR MANAGEMENT OR EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR PSYCHOLOGY MULTIDISCIPLINARY OR SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY) Timespan: All years. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.	

Fonte: Autoras.

O processo descrito na Figura 1 foi realizado em 2018 e atualizado em abril de 2022. Para NL (ADR), o descritor amplo “aprendizagem da rede” em tópico foi adotado devido à escassez de artigos sobre o assunto em estudos organizacionais (critério de inclusão). Para a IOL (AIO), os resumos revelaram que mais de 100 artigos eram elegíveis para possível análise na íntegra. Para abarcar os mais significativos para esta pesquisa, foi colocado um critério adicional: todos os artigos a partir de 2012 foram considerados; em relação aos anteriores a 2012, foram incluídos somente aqueles com mais de 15 citações. A Figura 1 sintetiza o fluxo da revisão integrativa.



Fonte: Autoras.

Figura 1: Método da busca e critérios de elegibilidade da Revisão Integrativa de Literatura para AIO (IOL) e ADR (NL)

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, os artigos selecionados (teóricos e empíricos) formaram a base para o estudo. O portfólio final, em 2018, consistiu em 54 artigos: 40 sobre AIO e 14 sobre ADR. Para a AIO, os 40 artigos foram incluídos por esclarecerem o fenômeno estudado como extensão da AO para se atingir objetivos organizacionais (Eiriz et al., 2017; Seo e Park, 2022, entre outros do portfólio de AIO).

Para a ADR, o critério de inclusão foi a definição adotada neste artigo, ou seja, artigos que apresentaram evidências de mudanças de propriedades das redes, geradas por um processo de “[...] aprendizagem em grupo enquanto grupo” (Knight, 2002, p. 22). Dez artigos atenderam a esse critério; além desses, quatro artigos (Dyer e Nobeoka, 2000; Nathan e Mitroff, 1991; Paton, Johnston e Houghton, 1998; Spender, 1989) citados por Knight (2002) enquanto argumentação para a distinção entre ADR e AIO foram adicionados. Os 14 artigos construíram o entendimento conceitual do fenômeno da ADR. Entre eles, seis apresentaram evidências empíricas de ADR como meio de transformar setores de atividade, tais como apresentado no setor de saúde na Inglaterra (Knight e Pye, 2004, 2005), no setor de laticínios na Nova Zelândia (Gibb et al., 2017), no setor automotivo no Japão (Dyer e Nobeoka, 2000). Eles foram empregados, nesta pesquisa, como casos de ADR e nomeados C1, C2, ... , C6. Nesses casos de estudo, padrões relativos ao Modelo ADR foram identificados por meio de análise temática (Braun e Clarke, 2012).

Para atualizar a revisão de literatura, em 14/4/2022, os descritores originais (Figura 1) foram novamente aplicados à *Scopus* e à *Web of Science*, considerando o período de 2018-2022. Seguindo os procedimentos da Figura 1, para AIO, 14 novos artigos foram adicionados ao portfólio atualizado. Para ADR, sete artigos foram incluídos no novo portfólio; entre eles, três novos casos empíricos foram acrescentados aos seis considerados em 2018.

A terceira etapa da revisão de literatura consistiu na construção da lente de aprendizagem multinível para observar AIO e ADR, como segue: do portfólio de AIO, quatro artigos foram selecionados devido à explicitação da natureza multinível de AIO: Holmqvist (2003a); Knight (2002); Jones e Macpherson (2006); Mozzato e Bitencourt (2014). O artigo seminal de Crossan et al. (1999), adotado como parâmetro, foi adicionado a eles como o início do conhecimento evolutivo sobre a aprendizagem multinível com base no *Framework 4i* e contribuiu na construção da lente de análise aqui empregada (Figura 2). Por meio dessa lente, a AIO foi decomposta em subprocessos: extensão, interação, internalização em níveis organizacional e de rede, gerando 12 códigos AIO. Códigos que emergiram do Modelo ADR (Quadro 2) foram integrados aos códigos AIO para orientar o estudo dos nove casos empíricos de ADR e para construir o *framework* teórico que diferencia AIO e ADR, com suas dinâmicas e subprocessos multiníveis (Figura 4).

Quadro 2: Categorias, subcategorias e códigos para o processo de análise multinível (amostra)

TEMA: PROCESSO DE ADR			
Categoria: SUBPROCESSO DO MODELO ADR			
Subcategoria	Definição constitutiva	Base teórica	Códigos
DESENVOLVER COMPROMETIMENTO	Subprocessos com atividades, práticas e ações para desenvolver comprometimento no nível da rede ou organizacional.	Knight e Pye (2004, 2005)	JO-CMIT
DESENVOLVER SIGNIFICADO	Subprocessos com atividades, práticas e ações para desenvolver significado no nível da rede ou organizacional.	Knight e Pye (2004, 2005)	SH-MEAN
DESENVOLVER MÉTODO	Subprocessos com atividades, práticas e ações para desenvolver métodos e padrões no nível da rede ou organizacional.	Knight e Pye (2004, 2005)	SP-MTHD

Fonte: Autoras.

Para clarear as diferenças entre os dois construtos, os 12 códigos relativos à AIO multinível foram aplicados nos casos empíricos selecionados e integrados ao Modelo ADR. Nesta etapa, os referidos códigos se acoplaram integralmente no Modelo ADR, o que poderia explicar a dificuldade de se distinguir os dois construtos, conforme mencionado. Entretanto, oito códigos específicos surgiram para a ADR, apontando sua distinção da AIO. Os resultados revelaram que a ADR deriva da AIO e permitiu a concepção de ADR multinível com seus subprocessos nos níveis organizacionais e de rede.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alguns resultados principais emergiram da investigação. Primeiro, a revisão integrativa endossou a afirmação de Knight (2002) de que AIO e ADR são construtos distintos, e esta pesquisa explicitou que a primeira é antecedente da segunda. Segundo, no processo de ADR ocorrem dinâmicas e subprocessos suplementares às de AIO. Isso significa que é necessário um esforço adicional para se alcançar a ADR. Terceiro, a ADR como estratégia

para transformação da rede requer o estabelecimento intencional de metas em nível de rede. Quarto, a dinâmica de coordenação multinível (permeando ambos os níveis organizacionais e de rede) é mandatória para a ADR com vistas a mudanças na rede, o que não é o caso na AIO.

4.1 ADR como conjunto sincronizado de AIOs

Os nove casos empíricos (C1, C2, C3,..., C9) descritos nos artigos selecionados acrescentam evidências relativas aos fatores do Modelo ADR (contexto, conteúdo e processo). Consoante o Quadro 3, o contexto em torno das redes provocou sua mudança não apenas em algumas de suas organizações. A partir dos casos analisados, identificou-se um padrão: os objetivos foram intencionalmente estabelecidos em nível de rede. Os três subprocessos de ADR (Knight e Pye, 2005) foram identificados nos casos como sendo os principais promotores para o engajamento do grupo de organizações na aprendizagem conjunta, visando ao alcance de metas da rede, conforme descrito a seguir:

- desenvolver um significado compartilhado (SH-Mean): diz respeito ao esforço em construir um significado para que os membros se comprometam com objetivos da rede. As metas, em nível da rede, são atingidas somente se cada organização se engajar nelas e trabalhar em sincronia com as demais (Wegner e Mozzato, 2019). Os casos demonstraram que isto acontece quando as metas são significativas para eles. Assim, o significado compartilhado é o primeiro subprocesso-chave para a ADR;
- desenvolver o comprometimento conjunto (JO-CMIT): emerge após SH-Mean (Wegner e Mozzato, 2019) e se refere ao compromisso das organizações com a rede e vice-versa. As organizações se comprometem em compartilhar e criarem conhecimento na rede, em serem receptivas a adotá-lo em nível organizacional. A rede, por sua vez, pode apoiar as organizações a realizarem sua aprendizagem individualizada na rede (por exemplo, a rede envia seus consultores às organizações), conforme apresentado em casos estudados.

- desenvolver métodos específicos (SP-MTHD): trata-se de criar ou modificar procedimentos e práticas para se atingir os objetivos da rede. Os casos demonstraram que ocorreram mudanças em métodos – em níveis da rede e de organização – devido ao processo de aprendizagem.

Quadro 3: Evidências de ADR

ARTIGO	CONTEXTO (motivação para mudanças)	PROCESSO (exemplo)	CONTEÚDO (exemplo de aprendizado)
C1 – Dyer e Nobeoka (2000)	A Toyota necessitava de fornecedores de alto desempenho alinhados aos seus objetivos.	SH-Mean: disseminação da filosofia Toyota. JO-CMIT: práticas de compartilhamento de conhecimento (como <i>workshop</i> entre os fornecedores). SP-MTHD: apoio da divisão de consultoria Toyota aos fornecedores para promover nelas mudanças procedurais.	Mudança em interpretações: adoção da identidade grupal Toyota. Mudança em estrutura: implementação da Divisão de Consultoria de Gestão Operacional. Mudança em práticas: institucionalização do sistema Toyota de produção na rede.
C2 – Knight e Pye (2004)	O governo britânico lançou políticas públicas nos anos 1990 para promover a profissão do protético.	SH-Mean: curso universitário de formação de protético. JO-CMIT: requisitos legais implementados nas organizações da rede. SP-MTHD: mudança de procedimentos nas organizações conforme novas regulamentações.	Mudança em interpretações: protéticos passam a ter o mesmo <i>status</i> de terapeuta. Mudança em estrutura: unificação das associações de protéticos e ortóticos. Mudança em práticas: realização de prescrição e auditoria clínica a protéticos
C3 – Knight e Pye (2005)	Usuários de próteses pressionaram o governo britânico a financiar próteses cosméticas no sistema público de saúde.	SH-Mean: o Sistema Nacional de Saúde britânico (NHS) repensa o paradigma vigente. JO-CMIT: cada entidade investiu recursos próprios para implementar as mudanças. SP-MTHD: desenvolvimento de métodos e procedimentos apropriados para uma nova realidade.	Mudança em interpretações: compreensão de que uma prótese necessita ser estética, além de funcional. Mudança em estrutura: integração de novos fornecedores. Mudança em práticas: estabelecimento de protocolo de compras e prescrição de próteses cosméticas.

APRENDIZAGEM DA REDE E APRENDIZAGEM INTERORGANIZACIONAL:
UM *FRAMEWORK* TEÓRICO DA RELAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA

ARTIGO	CONTEXTO (motivação para mudanças)	PROCESSO (exemplo)	CONTEÚDO (exemplo de aprendizado)
C4 – Van Herk et al. (2015)	As enchentes de 1993 e 1995 nos Países Baixos motivaram o Ministério Nacional da Infraestrutura e Meio Ambiente a implementar um programa nacional para prevenir novos desastres.	SH-Mean: participação dos governos regionais no programa nacional. JO-CMIT: adoção da gestão compartilhada entre os governos nacional e regionais. SP-MTHD: apoio do governo nacional aos regionais (Q-Teams).	Mudança em interpretações: mudança de gestão centralizada para gestão compartilhada na rede. Mudança em estrutura: implementação de sistema de gestão policêntrico com supervisão centralizada. Mudança em práticas: integração das práticas nacionais e regionais.
C5 – D. Coghlan e P. Coughlan (2015)	A DRS (empresa de transportes) criou e desenvolveu uma rede com seus fornecedores para manter a competitividade.	SH-Mean: promoção de encontros para alinhar expectativas. JO-CMIT: realização de <i>workshops</i> de compartilhamento de conhecimento. SP-MTHD: desenvolvimento de práticas diádicas adaptadas.	Mudança em interpretações: mudança de gestão hierárquica para gestão compartilhada. Mudança em estrutura: criação de rede de aprendizagem dos fornecedores. Mudança em práticas: decisões compartilhadas para mudanças de procedimentos.
C6 – Gibb et al. (2017)	Empresas da Nova Zelândia do setor de laticínios decidiram atuar em conjunto para melhorar o setor no país.	SH-Mean: consciência dos produtores sobre a necessidade de mudança. JO-CMIT: contratação de estrutura de coordenação (DairyNZ) com o engajamento de todos os membros da rede. SP-MTHD: mudanças de métodos e procedimentos sob a orientação da DairyNZ.	Mudança em interpretações: aumento da autoestima dos produtores e valorização da classe. Mudança em estrutura: criação da DairyNZ e redes de aprendizagem. Mudança em práticas: adoção de soluções conjuntas e práticas compartilhadas para o setor de laticínios.
C7 – Yström et al. (2019)	Empresas automotivas de grande porte formaram a rede ABC para desenvolverem veículos automatizados.	SH-Mean: interesse em desenvolver veículos automatizados. JO-CMIT: requisição conjunta em agência de financiamento público. Três pesquisadores acadêmicos participaram da equipe. SP-MTHD: implementação do método KCP sob a orientação dos pesquisadores.	Mudança em interpretações: transformação de rede estratégica (foco na eficiência econômica) para rede transformacional (foco na aprendizagem e mudança). Mudança em estrutura: não mencionado no artigo. Mudança em práticas: acordos sobre veículos automatizados da rede ABC. Cocriação é algo novo.

ARTIGO	CONTEXTO (motivação para mudanças)	PROCESSO (exemplo)	CONTEÚDO (exemplo de aprendizado)
C8 – Dietrichson e Bukh (2020)	Seis empresas dinamarquesas de calefação se uniram para criar um modelo <i>benchmark</i> de precificação para cumprir exigências regulatórias.	SH-Mean: preparação para a regulamentação governamental criando um modelo <i>benchmark</i> . JO-CMIT: desenvolvimento de confiança entre os membros em reuniões. SP-MTHD: criação de um novo modelo de precificação adotado por todas as empresas de calefação.	Mudança em interpretações: nova interpretação compartilhada dos resultados de indicadores. Mudança em estrutura: não mencionado no artigo. Mudança em práticas: adoção do modelo criado pelas autoridades reguladoras.
C9 – Costa et al. (2022)	Um grupo de produção local (PL) de comércio alimentício, na Bélgica, buscou responder a demandas societárias para o setor (como ações sustentáveis).	SH-Mean: adotar uma “loja âncora” para ações conjuntas e fortalecer a rede no mercado. JO-CMIT: estabelecimento de regras e novos papéis. Trabalhando em confiança. SP-MTHD: mudança de contratos, estabelecimento de canais de trocas.	Mudança em interpretações: novo significado de PL para os comerciantes e clientela. Mudança em estrutura: estabelecimento da rede PL e novos papéis nas organizações. Mudança em práticas: estabelecimento de parceria produtor-lojista para oferecer produtos inovadores.

Fonte: Autoras.

Os nove estudos apresentaram evidências de resultados de ADR, conforme descritos na coluna da direita do Quadro 3. Para obter tais resultados, cada organização da rede alterou suas propriedades em relação ao que havia aprendido na rede. Para exemplificar, C6 visava a lançar o setor laticínio no mercado global. Foram realizadas oficinas e programas de treinamento para promoverem o aprendizado organizacional individualizado, para cumprir o objetivo da rede. Este fenômeno descreve o conjunto de AIOs que cada organização da rede alcançou. No final do processo, toda a indústria de laticínios foi transformada. Este resultado fundamenta a ADR como derivada do conjunto de AIO sincronizadas.

Assim, para que a ADR ocorra, a AIO deve ocorrer previamente, em número suficiente de organizações, para gerar mudanças na rede. Entretanto, a AIO pode não ocorrer em todas as organizações simultaneamente (Dietrichson e Bukh, 2020; Morland et al., 2019), pois cada uma atua independentemente e possui uma velocidade de absorção de conhecimento diferente (Yu et al., 2021). Nesses casos, o conjunto de AIOs deve ocorrer em um período determinado para mostrar evidências de que um grupo de organizações aprendeu enquanto grupo (Knight, 2002).

Considerando os argumentos mencionados, uma primeira proposição estabelece uma distinção geral entre ADR e AIO:

- Proposição 1: a ADR é um conjunto de AIOs sincronizadas que mudam as propriedades da rede e envolve tanto o nível organizacional quanto o da rede.

Esta proposição é uma resposta inicial ampla à primeira pergunta de pesquisa, mas permanece abstrata. Uma resposta processual – que oferece aplicação prática potencial – foi investigada por meio da decomposição da AIO e ADR em subprocessos, oferecendo melhor compreensão de suas partes para que fosse possível administrá-las. A construção da lente de aprendizagem multinível aplicada aos dois construtos e os resultados decorrentes são apresentados a seguir.

4.2 A aprendizagem multinível em nível de rede

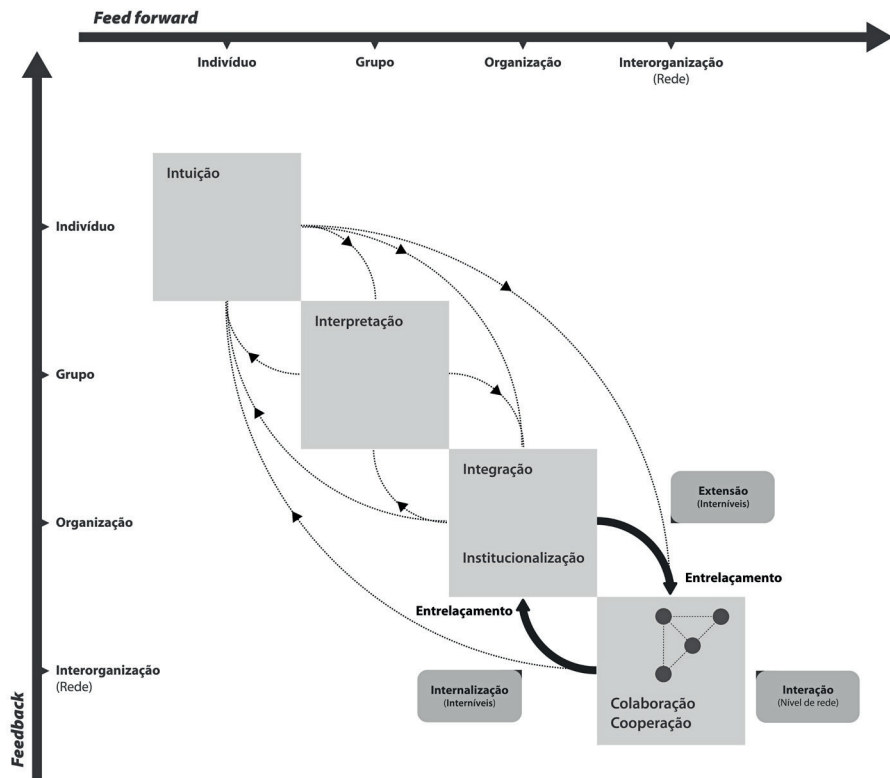
Os estudos no campo da AO abrangem processos de aprendizagem que transitam através dos níveis individual, grupal e organizacional (Crossan et al., 1999; Mokhtarzadeh et al., 2020; Scipioni, Russ e Niccolini, 2021), sendo a rede o quarto nível (Crossan et al., 1999; Knight, 2002; Leung et al., 2019; Mozzato e Bitencourt, 2014). A partir de cinco estudos que tratam do processo de aprendizagem multinível, apresentam-se descrições do processo de aprendizagem multinível (Quadro 4).

Quadro 4: Visão evolutiva do processo de aprendizagem multinível

Ano	Autor(es)	Título do Artigo	Contribuições
1999	Crossan et al.	<i>An organizational learning framework: from Intuition to Institution</i>	O processo de aprendizagem organizacional é multinível: individual, de grupo e de organização.
2002	Knight	<i>Network learning: exploring learning by interorganizational networks</i>	O nível da rede é o quarto nível após o individual, o de grupo e o organizacional.
2003(a)	Holmqvist	<i>A dynamic model of intra and interorganizational learning</i>	Duas dinâmicas ocorrem entre os níveis organizacional e externo: extensão (organização-externo) e internalização (externo-organização).
2006	Jones e Macpherson	<i>Interorganizational learning and strategic renewal in SMEs: extending the 4i Framework</i>	O entrelaçamento de conhecimento entre os níveis é o subprocesso de aprendizagem que ocorre entre os níveis intra e interorganizacionais.
2014	Mozzato e Bitencourt	<i>Understanding interorganizational learning based on social spaces and learning episodes</i>	A cooperação entre as organizações da rede é o subprocesso principal que ocorre em nível de rede.

Fonte: Autoras.

O processo de AIO multinível apresentado na Figura 2 é baseado nas contribuições dos autores citados no Quadro 4. Ele indica um fluxo contínuo de *feed-forward* e *feedback* experimentado por diferentes entes de aprendizagem: indivíduos, grupos e organizações. Na Figura 2, a rede se localiza em um nível acima da organização. Este recurso didático mostra que a AIO é um processo com um conjunto de subprocessos – aqui denominado de “dinâmica” (Holmqvist, 2003a) – realizado pela organização (o aprendiz) em nível organizacional, de rede e entre eles. Assim, a AIO é um processo com três dinâmicas: duas verticais, que ocorrem entre os níveis da organização e da rede (extensão e internalização), e uma horizontal (interação), que ocorre no nível da rede (Jones e Macpherson, 2006; Mozzato e Bitencourt, 2014) (Quadro 5).



Fonte: Crossan et al., 1999; Holmqvist, 2003a; Jones e Macpherson, 2006; Mozzato e Bitencourt, 2014.

Figura 2: AIO como processo multinível

A dinâmica vertical, chamada “extensão”, consiste na interligação da organização com a rede (Holmqvist, 2003a). Ela começa no nível organizacional com os preparativos para a organização se envolver ativamente com a rede e prossegue no nível da rede com a disponibilidade da organização para compartilhar conhecimentos com os pares (Jones e Macpherson, 2006; Yu et al., 2021). A dinâmica de extensão diz respeito ao processo de *feed-forward*, quando as organizações buscam conhecimento além de suas fronteiras (Jones e Macpherson, 2006; Rajala, 2018).

A dinâmica denominada “interação” refere-se ao processo de intercâmbio de conhecimento e de aprendizagem mútuo das organizações em colaboração (engajamento ativo) ou cooperação (concordância) (Kozar, 2010;

Mozzato e Bitencourt, 2014). A dinâmica de interação expressa configuração horizontal, pois ocorre em um nível: a rede. A interação opera em “[...] espaços sociais estruturados ou não estruturados” (Mozzato e Bitencourt, 2014, p. 286) em que os subprocessos centrais de cooperação e colaboração da AIO ocorrem devido à conscientização coletiva (Cunha et al., 2012).

Com base em Holmqvist (2003a), a dinâmica vertical, denominada “internalização”, consiste no entrelaçamento da rede com a organização e diz respeito à prontidão, no nível organizacional, para receber e internalizar o conhecimento da rede na organização (processo de *feedback*) (Jones e Macpherson, 2006; Rajala, 2018; Yu et al., 2021). Semelhante à extensão, a internalização engloba dois níveis de análise: organização e rede.

Quadro 5: Dinâmicas e subprocessos de AIO

DINÂMICAS	SUBPROCESSOS	DIREÇÃO
Extensão	Entrelaçamento	Vertical, da organização para a rede.
Interação	Colaboração cooperação e/ou	Horizontal, em nível de rede.
Internalização	Entrelaçamento	Vertical, da rede para as organizações.

Fonte: Autoras.

Uma vez que a AIO visa a atingir objetivos organizacionais por meio da absorção individualizada do conhecimento organizacional (Mokhtarzadeh et al., 2020), cada organização conduz seu processo de aprendizagem em seu ritmo (Knight, 2002). Algumas organizações podem até não completarem o processo, quando não internalizam o conhecimento da rede (Bye, Rosness e Royrvik, 2016). Se a dinâmica de internalização ocorre ou não em todas as organizações, isso não afeta a AIO individualizada, possibilitada pelas interações interorganizacionais (Knight, 2002). Entretanto, para a ADR, a dinâmica de internalização da maioria das organizações é crucial: isso deve ocorrer de forma que uma mudança em propriedades da rede possa ser perceptível para evidenciar a ADR.

4.3 ADR na perspectiva multinível

Os autores, no Quadro 4, sugeriram que o estabelecimento de objetivos em nível de rede possibilitou a AIO sincronizada que gerou a ADR, induzindo à seguinte proposição neste artigo:

- Proposição 2: A ADR requer objetivos estabelecidos em nível de rede.

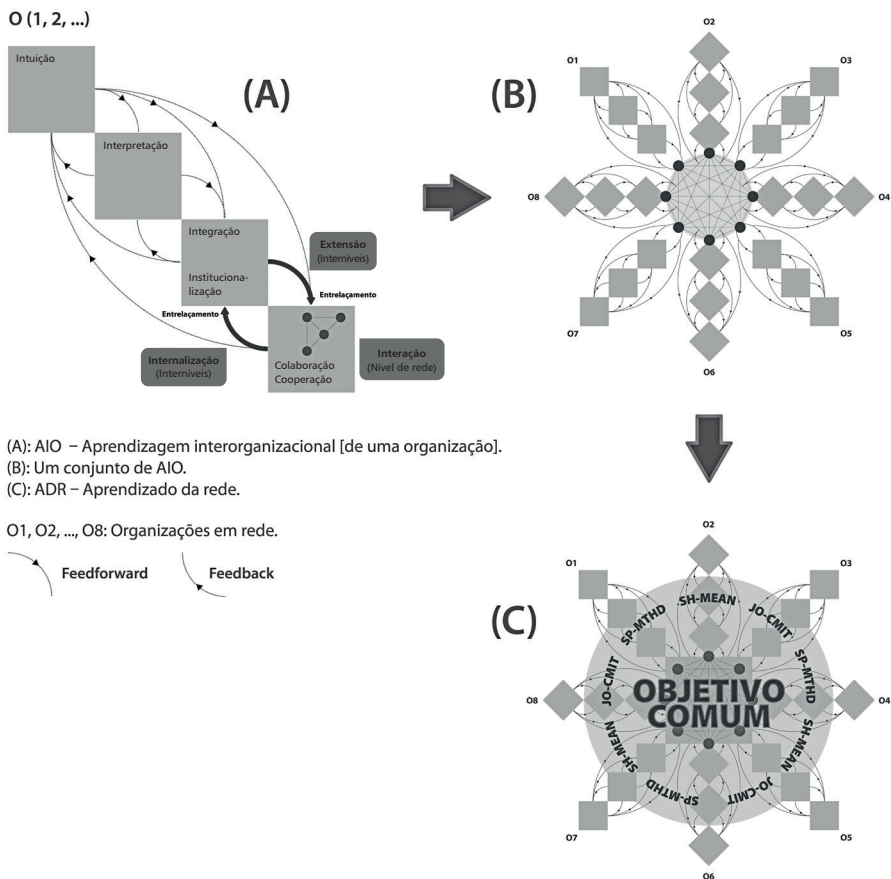
Com relação à proposição 2, as relações interdependentes de organizações de redes, tais como a relação cliente-fornecedor (por exemplo, C1, C3, e C5) ou organizações do mesmo setor com gestão hierárquica que propõe os objetivos (por exemplo, C2, C3, C4, e C8), facilitam a ADR. Nos casos em que não há essa interdependência (como em C6, C7 e C9), um objetivo inicial comum foi a razão para a construção de uma rede.

Para se atingir os objetivos da rede, os subprocessos da ADR (desenvolvimento de significado compartilhado – SH-Mean; comprometimento conjunto – JO-CMIT; métodos específicos – SP-MTHD em nível organizacional ou de rede) atuaram como forças motrizes que permitiram a realização do conjunto de AIOs sincronizadas, evoluindo-as para a ADR (Figura 3).

A imagem (A), na Figura 3, mostra uma réplica simplificada da Figura 2, representando a AIO multinível de uma organização. A imagem (B) representa um conjunto de (A) ocorrendo no mesmo espaço social, com oito organizações (O1, O2, ..., O8) realizando AIOs. Assim, a imagem (B) representa um conjunto de AIOs individualizadas em uma rede.

Um anel que abrange todas as organizações da imagem (B) se revela na imagem (C) e representa elementos de conexão – os subprocessos SH-Mean, JO-CMIT e SP-MTHD – em torno de um objetivo comum em nível de rede, o que permite o conjunto sincronizado de AIOs. A imagem (C) destaca o que segue após (B), ou seja, a ADR que resulta das AIOs conjuntas.

Poderia se esperar que todos os três subprocessos representados pelo anel de conexão ocorressem tanto em nível de rede como em nível organizacional. Entretanto, nos casos analisados, alguns ocorreram, predominantemente, em um ou outro nível.



Fonte: Autoras.

Figura 3: A AIO como antecedente da ADR

4.4 As dinâmicas e seus subprocessos: um framework teórico relacional para AIO e ADR

Uma vez que a diferença entre AIO (imagem 3B) e ADR (imagem 3C) reside na formação ou não do anel de conexão (imagem 3C), é possível descobrir como gerenciar o processo de aprendizagem das organizações em uma rede de acordo com os objetivos, sejam da organização (AIO) ou da rede (ADR). Para a AIO, os subprocessos SH-Mean e JO-CMIT ocorrem

na dinâmica de interação em nível de rede, mas, não necessariamente, em nível organizacional. Assim, SP-MTHD, na AIO, ocorre somente no nível organizacional. SP-MTHD reflete mudanças nas práticas e nas rotinas organizacionais em prol dos objetivos da organização – e não daqueles da rede.

Quanto à ADR, os três subprocessos se tornam elementos centrais para reunir as organizações em prol da rede – e não apenas para os objetivos individualizados das organizações. Isto significa que SH-Mean e JO-CMIT, no que diz respeito aos objetivos da rede, podem gerar mudanças em práticas e rotinas em nível de rede, o que também pode mudar práticas e rotinas em nível organizacional. Isto implica que, na ADR, mudanças no nível organizacional podem ocorrer devido a mudanças no nível da rede e pode acontecer que nem todos os membros o façam voluntariamente (Benson-Rea e Wilson, 2003; Wegner e Mozzato, 2019). Nesse contexto, a coordenação multinível surge como elemento decisivo na ADR. Nos casos estudados, as dinâmicas de coordenação atuam na rede e nos níveis organizacionais para manterem as organizações em movimento como se fossem um ente único.

Assim, a existência de uma dinâmica de coordenação multinível é apresentada como requisito essencial que distingue a ADR da AIO. A dinâmica de coordenação na AIO – quando existente – facilita principalmente a interação em tarefas administrativas em nível de rede (Leung et al., 2019), mas não se preocupa com o nível organizacional. Quanto à ADR, a dinâmica de coordenação está encarregada em desenvolver SH-Mean, JO-CMIT e SP-MTHD em nível de rede, mas também atua em nível organizacional, apoiando a dinâmica de extensão e internalização nas organizações. Isto significa que, para a ADR, a dinâmica de coordenação multinível pode até mesmo adentrar as organizações (por exemplo, treinamentos nas organizações conduzidas pela rede) para manter o movimento conjunto das organizações da rede para aprenderem como ente único.

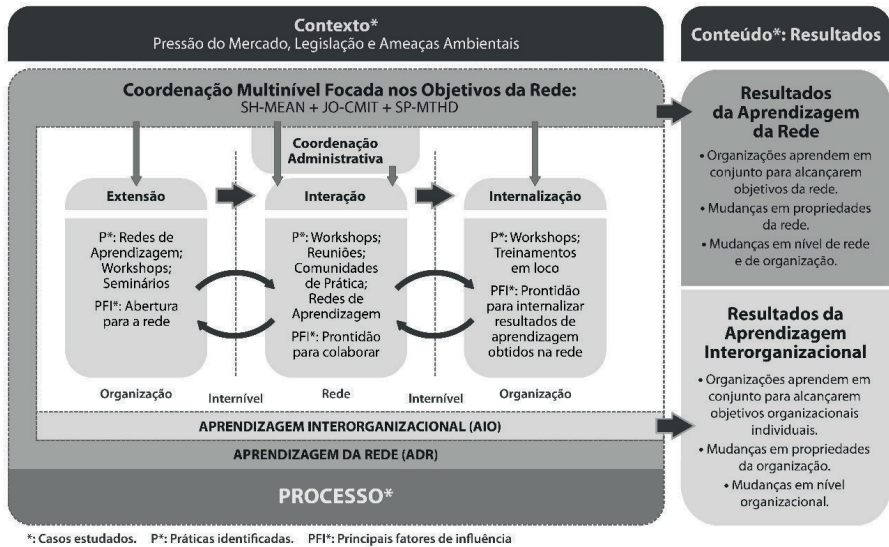
Portanto, para a ADR, a dinâmica de coordenação multinível pode exigir entidades (estruturas) que executem tarefas anteriormente mencionadas. Por exemplo, seis dos nove casos estudados relataram a existência de coordenadores formais de rede (C1 – Toyota; C4 – Ministério da Infraestrutura; C5 – DRS, C6 – empresa DairyNZ; C7 – gerentes e três consultores; C9 – uma organização externa). Eles conduziram o desenvolvimento de

significados compartilhados (SH-Mean), o comprometimento conjunto (JO-CMIT) e os métodos específicos (SP-MTHD) em direção aos objetivos das redes. Os coordenadores trabalharam na sincronização dos processos individualizados das AIOs para evoluí-los à ADR. Nos casos C2, C3 e C8, não foram identificados coordenadores explícitos. Entretanto, neles, as políticas governamentais atuaram como coordenadores multiníveis virtuais, orientando os processos de aprendizagem conjunta e sincronizada. A dinâmica de coordenação multinível identificada nos casos estudados inspirou a terceira proposição:

- Proposição 3: para a AIO, uma dinâmica de coordenação administrativa pode existir executando, principalmente, tarefas administrativas em nível da rede. Quanto à ADR, a dinâmica de coordenação multinível é essencial e desempenha tarefas adicionais, além das administrativas, nos níveis organizacionais e da rede.

A natureza das tarefas que a dinâmica de coordenação desempenha na AIO e na ADR necessita de mais investigação. Para a ADR, além das atividades administrativas em nível de rede, os casos sugeriram que a dinâmica de coordenação multinível desempenha papel de apoio para as organizações. Por exemplo, os coordenadores das redes participaram ativamente de decisões relacionadas às organizações (C1, C4, C5, C6, C7 e C9).

Um *framework* “[...] denota uma estrutura, visão geral, esquema, sistema ou plano que consiste em [...] conceitos, construções ou variáveis, e as relações entre eles que se presume serem responsáveis por um fenômeno”. (Nilsen, 2015, p. 2; tradução nossa). Para melhor descrever os dois fenômenos apresentados nos estudos de caso da literatura, a Figura 4 apresenta um *framework* teórico que relaciona a AIO à ADR.



Fonte: Autoras.

Figura 4: Framework teórico para AIO e ADR: relação e interdependência

O *framework* teórico proposto (Figura 4) fundamenta-se nos fatores do Modelo ADR (contexto, conteúdo e processo) e nos níveis de aprendizagem (Figura 2). O conteúdo, como o resultado para organizações individualizadas, representa a AIO (cor cinza clara) e, como o resultado para a rede, representa a ADR (cor cinza escura). Ao focar no processo, o *framework* retrata que a ADR incorpora a AIO e dá visibilidade a ela como antecedente da ADR. Desta resposta à segunda pergunta de pesquisa, emerge outra proposição:

- Proposição 4: a AIO é um antecedente da ADR.

Isso significa que ADR depende de AIO, o que pode explicar a polissemia na definição dos construtos. O fato de a ADR depender da AIO aponta para a importância da internalização (Figura 2), ou seja, da dinâmica da rede que ocorre em direção às organizações para assegurar a AIO (Benson-Rea e Wilson, 2003). Neste contexto, merece atenção o fato de a dinâmica de coordenação multinível ser obrigatória para a ADR e a principal distinção

entre os construtos. Por exemplo, na ADR, a coordenação multinível deve se preocupar com o sucesso da AIO de cada organização e oferecer-lhe apoio (treinamento, *workshops*, avaliações de indicadores) para nela internalizar o conhecimento da rede.

Com base na jornada de pesquisa descrita neste trabalho, desenvolveu-se a quinta proposição como resposta complementar e processual à primeira pergunta de pesquisa:

- Proposição 5: AIO e ADR *são processos compostos* por dinâmicas horizontais em nível de rede (interação) e dinâmicas verticais que conectam o nível organizacional ao nível de rede (extensão e internalização). A ADR difere da AIO pela existência da dinâmica multinível (coordenação) que sincroniza as outras três dinâmicas (extensão, interação e internalização) para evoluir a AIO para ADR.

A principal tarefa da coordenação multinível para a ADR consiste em implementar os três subprocessos – SH-Mean, JO-CMIT e SP-MTHD – em níveis de rede e organizacional, quando necessário. Isto implica que, quando o processo de aprendizagem visa a mudanças na rede, é essencial uma atenção especial à coordenação multinível.

Na maioria dos casos (C1, C2, C3, C4, C5 e C7), o coordenador agiu como força persuasiva para que as organizações se engajassem no objetivo da rede. É necessário grande esforço para reunir as organizações para aprenderem em conjunto; o apoio concreto da coordenação para isso, em vários níveis, pode ser crucial.

4.5 AIO ou ADR: algumas implicações

Tanto a AIO quanto a ADR refletem mudanças estratégicas, seja no nível da organização (Crossan et al., 1999; Jones e Macpherson, 2006), seja no nível da rede (Knight e Pye, 2004, 2005; Wegner e Mozzato, 2019). Mudanças podem ocorrer como resultado natural dos processos de aprendizagem devido a interações sociais interorganizacionais em práticas diárias

(Gherardi, 2001; Mozzato e Bitencourt, 2014, 2018), mas a gestão organizacional ou da rede pode promover condições favoráveis para a AIO ou para a ADR. Para essas finalidades, os subprocessos multiníveis descritos neste estudo podem ajudar a orientar os esforços gerenciais.

Por exemplo, para efetivar a AIO, as organizações precisam, em nível organizacional, preparar-se para compartilhar seu conhecimento (extensão) e receberem conhecimento coletivo (internalização) (Holmqvist, 2003a; Jones e Macpherson, 2006). Os intercâmbios interorganizacionais exigem coordenação das atividades administrativas para organizar a interação em nível de rede (Eiriz et al. 2017; Leung et al., 2019), que pode ser liderada por uma das organizações ou por uma entidade externa (Cunha et al., 2012).

Para a ADR, a natureza das atividades de coordenação é multinível, pois o processo de aprendizagem de um grupo de organizações como ente único necessita dos subprocessos vinculantes – SH-Mean, JO-CMIT e SP-MTHD – que permeiam os níveis organizacionais e de rede. Portanto, a coordenação multinível realiza muito mais tarefas do que a coordenação administrativa na AIO e pode até “adentrar” o nível organizacional. Por exemplo, quando uma organização apresenta problemas com a dinâmica de internalização, a coordenação multinível pode intermediar a ajuda de outra organização, enviando especialistas (D. Coghlan e P. Coughlan, 2015; Dyer e Nobeoka, 2000; Gibb et al., 2017; Van Herk et al., 2015). Se o problema é a baixa capacidade de absorção (Cohen e Levinthal, 1990) de uma organização, o apoio também pode vir da rede.

Portanto, a título de sugestões práticas para efetivar a ADR, indica-se considerar o estabelecimento de uma entidade de coordenação multinível (coordenador) desde o início do surgimento da rede interorganizacional. O coordenador deve ter boa reputação, confiança, respeito e autoridade junto às organizações (Gibb et al., 2017; Yström et al., 2019) e não ser visto como um intruso.

Em comparação com a AIO, a ADR é mais complexa, porque a construção de significados, objetivos e interpretações necessita ser compartilhada por todas (ou pela maioria) as organizações da rede (Knight e Pye, 2004, 2005; Wegner e Mozzato, 2019). Portanto, a ADR, muitas vezes, implica em dispendar mais energia e recursos financeiros para se manter “[...] um

grupo de organizações aprendendo enquanto grupo” (Knight, 2002, p. 22). Por tais razões, os casos estudados sugerem que a ADR emerge, principalmente, da vontade intencional de transformar toda a rede.

A lente de aprendizagem multinível aplicada neste estudo retratou uma visão dos fenômenos em níveis organizacionais e de rede e dentro de seus níveis. No entanto, uma lente diferente poderia ser mais adequada para a dinâmica de interação que diz respeito, principalmente, a um “[...] fenômeno socialmente construído” (Mozzato e Bitencourt, 2014, p. 291). A abordagem de aprendizagem baseada na prática (Gherardi, 2001; Mozzato et al., 2022) poderia ajudar gerentes a construírem espaços sociais apropriados (Mozzato e Bitencourt, 2014, 2018; Scipioni et al., 2021) para AIO e ADR. A lente de aprendizagem multinível aqui adotada e a abordagem de aprendizagem baseada na prática são complementares à compreensão do fenômeno como um todo, bem como em suas partes.

5 CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Este estudo investigou ADR e AIO para identificar suas distinções por meio de uma lente de aprendizagem multinível, assumindo a AIO e a ADR como partes de um *continuum* da AO (Crossan et al., 2014; Holmqvist, 2003a, 2003b; Knight, 2002; Jones e Macpherson, 2006; Mozzato e Bitencourt, 2014). Fundamentada em revisão integrativa, a pesquisa endossou Knight (2002), que defendeu que AIO e ADR não são os mesmos fenômenos. Como implicações teóricas, argumenta-se que a ADR deriva da AIO, mas a ADR se sustenta como construto com identidade própria. Nesta pesquisa, desenvolveram-se cinco proposições e um *framework* teórico, apresentando a relação entre AIO e ADR. Como contribuição prática, o estudo mostra que a AIO decomposta em subprocessos pode ajudar os gestores a concentrarem esforços na extensão, interação ou internalização, investindo recursos onde necessário. Para a ADR, uma coordenação multinível deve ser considerada com suas implicações em termos de investimentos em recursos.

Uma limitação desta pesquisa residiu na escassez de artigos publicados que tratam da ADR como o principal objeto de pesquisa. Podem existir artigos que abordem o fenômeno sem que os descritores de pesquisa selecionados para este estudo tenham sido mencionados.

Para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação do *framework* teórico proposto em pesquisa empírica a fim de validá-lo. Fatores que influenciam a ADR também podem ser uma questão a ser estudada: vários autores têm lidado, recentemente, com fatores que afetam a AIO (Morland et al., 2019; Mozzato e Bitencourt, 2018; Ouro et al., 2020), enquanto para a ADR continua existindo a oportunidade de explorá-los. Assumindo que a ADR deriva da AIO, fatores específicos de influência sobre a ADR poderiam ser pesquisados. Por exemplo, tipos de redes poderia ser um tema para a ADR, já que redes transformacionais (Yström et al., 2019) ou redes estratégicas (Wegner e Mozzato, 2019) parecem ser tipos adequados de redes para ocorrência de ADR, pois buscam o desenvolvimento transorganizacional baseado em propósitos coletivos (Yström et al., 2019).

Devido ao papel central da coordenação multinível na ADR, estudos adicionais sobre o assunto emergem como questão relevante. Por exemplo, os casos estudados em literatura sugerem que a coordenação multinível se realiza por meio de relações sociais com organizações da rede, devendo se basear na confiança mútua interorganizacional, na vontade de cooperar e de aprender (Dyer e Nobeoka, 2000; Larsson et al., 1998; Mozzato e Bitencourt, 2018). Portanto, investigar como a dinâmica de coordenação multinível pode atuar na ADR, para diferentes contextos, continua sendo questão a ser pesquisada.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a Marco Tulio Braga de Moraes, pela confecção das figuras apresentadas neste artigo.

REFERÊNCIAS

- ANAND, Amitabh (2020). Interorganizational learning: a bibliometric review and research agenda. *The Learning Organization*, v. 28, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/TLO-02-2020-0023>>.
- BENSON-REA, Maureen e WILSON, Heather (2003). Networks, learning and the lifecycle. *European Management Journal*, v. 21, n. 5. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(03\)00108-7](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(03)00108-7)>.
- BRAUN, Virginia e CLARKE, Victoria (2012). “Thematic analysis”. In: COOPER, H. et al. (eds.). *APA handbook of research methods in psychology*. Washington, DC, American Psychological Association, pp. 57-71.
- BYE, Rolf Johan; ROSNESS, Ragnar e ROYRVIK, Jens Olgard Dalseth (2016). ‘Culture’ as a tool and stumbling block for learning: the function of ‘culture’ in communications from regulatory authorities in the Norwegian petroleum sector. *Safety Science*, v. 81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2015.02.015>>.
- CARMELI, Abraham et al. (2021). Underlining micro socio-psychological mechanisms of buyer- supplier relationships: implications for inter-organizational learning agility. *Human Resource Management*, v. 31, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.12.002>>.
- CEMBERCI, Murat et al. (2021). The role of network learning capability in the relationship between open mindedness and innovation performance. *Postmodern Openings*, v. 12, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.18662/po/12.4/359>>.
- COGHLAN, David e COUGHLAN, Paul (2015). Effecting change and learning in networks through network action learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, v. 51, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0021886314540210>>.
- COHEN, Wesley M. e LEVINTHAL, Daniel. A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, v. 35, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/2393553>>.

- COSTA, Ionara et al. (2022). A network perspective to niche-regime interactions and learning at the regime level. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, v. 43. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.eist.2022.03.001>>.
- CRONIN, Matthew A. e GEORGE, Elizabeth (2020). The why and how of the integrative review. *Organizational Research Methods*, v. 26, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1094428120935507>>.
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry. W. e WHITE, Roderick. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, v. 23, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/259140>>.
- CUNHA, Julio Araujo Carneiro da.; PASSADOR, João Luiz e PASSADOR, Cláudia Souza (2012). A presença de agentes intermediadores na formação de redes interorganizacionais: uma análise sob a perspectiva temporal. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000100008>>.
- DIETRICHSON, Lars G. e BUKH, Nikolaj (2021). Network learning and trust: a case study of a benchmarking network. *Financial Accounting & Management*, v. 37, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/faam.12239>>.
- DIRANI, Khalil et al. (2021). Learning organization as a framework for networks' learning and collaboration. *The Learning Organization*, v. 28, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/TLO-05-2020-0089>>.
- DYER, Jeffrey H. e NOBEOKA, Kentaro (2000). Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: the Toyota case. *Strategic Management Journal*, v. 21, n. 3. Disponível em: <[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(200003\)21:3<345::AID-SMJ96>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(200003)21:3<345::AID-SMJ96>3.0.CO;2-N)>.
- EASTERBY-SMITH, Mark; CROSSAN, Mary e NICOLINI, Davide (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 6. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1467-6486.00203>>.

- EIRIZ, Vasco; GONÇALVES, Miguel e AREIAS, João S. (2017). Inter-organizational learning within an institutional knowledge network: a case study in the textile and clothing industry. *European Journal of Innovation Management*, v. 20, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2015-0117>>.
- FIOL, C. Marlene e LYLES, Marjorie A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, v. 10, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/258048>>.
- GHERARDI, Silvia (2001). From organizational learning to practice based knowing. *Human Relations*, v. 54, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0018726701541016>>.
- GIBB, Jenny; SUNE, Albert e ALBERS, Sascha (2017). Network learning: episodes of interorganizational learning towards a collective performance goal. *European Management Journal*, v. 35, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.09.001>>.
- HALACHMI, Arie e WORON, Amy. M. (2013). Spontaneous inter-organizational learning. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, v. 16, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/IJOTB-16-02-2013-B001>>.
- HOLMQVIST, Mikael (2003a). A dynamic model of intra-and interorganisational learning. *Organization Studies*, v. 24, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0170840603024001684>>.
- HOLMQVIST, Mikael (2003b). Intra-and interorganisational learning processes: an empirical comparison. *Scandinavian Journal of Management*, v. 19, n. 4. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(03\)00055-1](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(03)00055-1)>.
- HUBER, George P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, v. 2, n. 1. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2634941>>.
- JONES, Oswald e MACPHERSON, Allan (2006). Interorganizational learning and strategic renewal in SMEs: extending the 4i framework. *Long Range Planning*, v. 39, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.lrp.2005.02.012>>.

- KNIGHT, Louise (2002). Network learning: exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations*, v. 55, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0018726702554003>>.
- KNIGHT, Louise e PYE, Annie (2004). Exploring the relationships between network change and network learning. *Management Learning*, v. 35, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1350507604048274>>.
- KNIGHT, Louise e PYE, Annie (2005). Network learning: an empirically derived model of learning by groups of organizations. *Human Relations*, v. 58, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0018726705053427>>.
- KOZAR, O. (2010). Towards better group work: seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum*, v. 48, n. 2.
- LANE, Peter J. e LUBATKIN, Michael (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, v. 19, n. 5, maio. Disponível em: <[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199805\)19:5%3C461::AID-SMJ953%3E3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199805)19:5%3C461::AID-SMJ953%3E3.0.CO;2-L)>.
- LARSSON, Rikard et al. (1998). The interorganizational learning dilemma: collective knowledge development in strategic alliances. *Organization Science*, v. 9, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1287/orsc.9.3.285>>.
- LEUNG, Ada et al. (2019). Industry Peer Networks (IPNs) Cooperative and competitive interorganizational learning and network outcomes. *Management Research Review*, v. 42, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/MRR-02-2018-0057>>.
- MARIOTTI, Francesca (2012). Exploring interorganizational learning: a review of the literature and future directions. *Knowledge and Process Management*, v. 19, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/kpm.1395>>.
- MOKHTARZADEH, Nima Garousi et al. (2020). Investigating the impact of networking capability on firm innovation performance: using the resource-action-performance framework. *Journal of Intellectual Capital*, 21(6), 1009-1034. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JIC-01-2020-0005>>.

- MORLAND, Kate. V.; BRESLIN, Dermot e STEVENSON, Fionn (2019). Development of a multi-level learning framework. *The Learning Organization*, v. 26, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/TLO-04-2018-0080>>.
- MOZZATO, Anelise Rebelato e BITENCOURT, Claudia Cristina (2014). Understanding interorganizational learning based on social spaces and learning episodes. *Brazilian Administration Review*, v. 11, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2014370>>.
- MOZZATO, Anelise Rebelato e BITENCOURT, Claudia Cristina (2018). The process of interorganisational learning in the context of spatial agglomeration. *International Journal of Innovation and Learning*, v. 24, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1504/IJIL.2018.094070>>.
- MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize e FRITZ FILHO, L. (2022). Interorganizational relations from the perspective of strategy as social practice. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 20, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395120210019x>>.
- NATHAN, Maria L. e MITROFF, Ian I. (1991). The use of negotiated order theory as a tool for the analysis and development of an interorganizational field. *Journal of Applied Behavioral Science*, v. 27, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0021886391272002>>.
- NILSEN, Per (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, v. 10, n. 53. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s13012-015-0242-0>>.
- OH, Seok-Young e KIM, Sehwa (2022). Effects of inter- and intra-organizational learning activities on SME innovation: the moderating role of environmental dynamism. *Journal of Knowledge Management*, v. 26, n. 5. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JKM-02-2021-0093>>.
- ÖRTENBLAD, Anders (2005). Of course organizations can learn! *The Learning Organization*, v. 12, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/09696470510583566>>.

- OURO FILHO, Abimael Magno do; OLAVE, Maria Elena Leon e BARRETO, Ikaro Daneil de Carvalho (2020). Aprendizagem interorganizacional em redes de micro e pequenas empresas: um olhar integrativo da literatura. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 18, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395177660>>.
- PATON, Douglas; JOHNSTON, David e HOUGHTON, Bruce F. (1998). Organisational response to a volcanic eruption. *Disaster Prevention and Management*, v. 7, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/09653569810206226>>.
- PAUL, Justin e CRIADO, Alex Rialp (2020). The art of writing literature review: what do we know and what do we need to know? *International Business Review*, v. 29, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>>.
- PERONARD, Jean-Paul e BRIX, Jacob (2019). Organizing for inter-organizational learning in service networks. *The Learning Organization*, v. 26, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/TLO-08-2018-0137>>.
- RAJALA, Anni (2018). Examining the effects of interorganizational learning on performance: a meta-analysis. *Journal of Business & Industrial Marketing*, v. 33, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JBIM-08-2017-0205>>.
- SCIPIONI, Sara; RUSS, Meir e NICCOLINI, Federico. (2021). From barriers to enablers: the role of organizational learning in transitioning SMEs into the circular economy. *Sustainability*, v. 13, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/su13031021>>.
- SEO, Ribin e PARK, Ji-Hoon. (2022, August). When is interorganizational learning beneficial for inbound open innovation of ventures? A contingent role of entrepreneurial orientation. *Technovation*, v. 116. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102514>>.
- SPENDER, J. C. (1989). *Industry recipes: an inquiry into the nature and sources of managerial judgement*. Oxford, UK, Blackwell.
- VAN HERK, Sebastiaan et al. (2015). Adaptive co-management and network learning in the Room for the River programme. *Journal of Environmental Planning and Management*, v. 58, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09640568.2013.873364>>.

- SPENDER, J. C. (1989). *Industry recipes: an inquiry into the nature and sources of managerial judgement*. Oxford, UK, Blackwell.
- WEGNER, Douglas e MOZZATO, Anelise Rebelato. (2019). Shall we cooperate, or shall we compete? How network learning episodes influence strategic decisions in strategic networks. *International Journal of Management and Enterprise Development*, v. 18, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1504/IJMED.2019.100662>>.
- YSTRÖM, Anna. (2019). The role of a learning approach in building an interorganizational network aiming for collaborative innovation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, v. 55, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0021886318793383>>.
- YU, Chengke et al. (2021). Rivals or collaborators? relational ambidexterity and absorption speed. *Journal of Management*. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/01492063211021141>>.

Mercado de vestuário: uma análise sobre a capacidade ociosa dos fabricantes e as dificuldades enfrentadas pelas empresas de comércio do setor no Brasil

Gabriela Cozer Bandeira
Letícia Maria de Almeida Amato
Mayra Belopede Calado
Edmir Kuazaqui

1 INTRODUÇÃO

Este estudo traz uma análise sobre o setor de vestuário, assim como os dois públicos distintos que atuam nele: fabricantes de peças de vestuário e empresas de comércio de roupas. Desse modo, será abordado o modo de funcionamento dos negócios e as maiores dificuldades que enfrentam.

As principais dores dos públicos abordados foram: a falta de otimização da capacidade ociosa de produção dos fabricantes, uma vez que há, segundo o

Relatório Monitor da Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confeção (ABIT, 2020), entre 20% e 30% de maquinário e mão de obra ociosa nos parques fabris; as adversidades enfrentadas pelas marcas em relação à segurança das transações e ao contato com fornecedores – tendo em vista que visam ampliar sua oferta de produtos com custos iniciais e riscos menores, mas sentem-se inseguros quanto aos fornecedores e sua confiabilidade.

Ademais, o estudo traz, também, a análise da desindustrialização e da capacidade produtiva *versus* a capacidade ociosa, com o objetivo de maior esclarecimento sobre a questão da ociosidade de produção, mencionada como a maior dor dos fabricantes de peças de vestuário que atuam no setor.

O estudo teve como objetivo compreender e mapear as oportunidades de negócio que se fazem presentes no mercado de vestuário e na dinâmica entre os públicos que fazem parte dele. Aqui, são abordados fabricantes de peças de vestuário e empresas de comércio de roupas.

Portanto, para essas análises, foram coletados dados a partir de pesquisas primárias e secundárias com foco em fabricantes de vestuário de todos os portes – uma vez que foi apresentada maior homogeneidade no comportamento desse público – e em marcas de comércio de roupas de pequeno e médio porte que, em conjunto, de acordo com o Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro, 2020), representam mais de 98% do setor brasileiro, além de serem as empresas que enfrentam maiores dificuldades nas esferas de seus negócios em comparação às marcas de grande porte.

Ao longo do estudo, serão apresentados dados sobre o funcionamento do setor, a relação entre estes dois públicos e as oportunidades identificadas no mercado de vestuário brasileiro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desindustrialização

Segundo Bonelli e Pessoa (2010), o fenômeno de desindustrialização deriva da perda de importância da atividade industrial do país. Para a afirmação sobre a ocorrência desse processo, três principais evidências deveriam

ser encontradas no país: 1) redução da participação da indústria por conta de instabilidades macroeconômicas; 2) tendência global sobre a perda da relevância da indústria na atividade econômica mundial; 3) declínio da manufatura. Baseando-se nestas esferas, para os autores, há indícios de ameaças desse fenômeno no Brasil.

Ademais, Kuazaqui (2011) comenta sobre a ocorrência efetiva do fenômeno de desindustrialização no país, devido à emergência do crescimento do consumo pela classe C no Brasil antes da pandemia de Covid-19, comportamento ao qual as empresas não estavam preparadas para acompanhar. Assim, muitas indústrias passaram a atuar abaixo do seu nível de produção, ou seja, com capacidade ociosa, tendo preferência pela importação de matéria-prima. Somado a isso, de acordo com Marconi (2021), com a saída recente ou o planejamento de partida de diversas indústrias do Brasil – como Ford, Sony e Walmart –, principalmente as que estão interligadas a produtos agregados e relacionados à tecnologia, há evidências de que o país esteja vivenciando esse fenômeno.

Dessa forma, ao longo da pesquisa realizada em relação ao setor de vestuário, objeto de estudo aqui apresentado, observou-se grande ocorrência de capacidade ociosa nos negócios dos fabricantes de peças de roupas, algo que pode ser explicado pelo fenômeno de desindustrialização em conjunto com outras peculiaridades do setor.

2.2 Capacidade de produção e ociosa

De acordo com Slack et al. (2011), a capacidade refere-se ao nível máximo de atividade de valor agregado que, sob condições normais de funcionamento e operação, pode ser feita em um período. Ou seja, aplicado ao setor de vestuário, diz respeito à capacidade total de produção que fabricantes de roupas conseguem atingir em um cenário usual, sem adversidades.

Muitos segmentos da indústria, segundo a PricewaterhouseCoopers (PWC, 2012), podem apresentar ociosidade em suas operações, algo relativamente comum. Ela é definida como o potencial não utilizado de produção, ou seja, entre toda a capacidade produtiva da indústria, parte não é

utilizada. Essa falta de aproveitamento de toda a capacidade produtiva gera custos, já que não é utilizada em sua totalidade para produção de materiais ou produtos que poderiam gerar lucro posterior.

2.3 Setor de vestuário

De acordo com o Statista Consumer Market Outlook (2021), o setor de vestuário engloba todas as peças ligadas a vestimentas, o que inclui desde calçados até peças de roupas, sejam de baixo valor agregado ou relacionadas ao mercado de luxo. Esse setor apresenta uma série de subdivisões. Para este estudo, foi selecionada a de “vestuário”. Essa subdivisão, por sua vez, é segmentada entre vestuário feminino, vestuário masculino e vestuário infantil (Quadro 1) – todos incluídos nesta pesquisa desenvolvida.

Quadro 1: Segmentos e subsegmentos do mercado de vestuário

Feminino	Masculino	Infantil
Casacos e Jaquetas	Casacos e Jaquetas	Casacos e Jaquetas
Blazers	Blazers	<i>Blazers</i>
Ternos & conjuntos	Ternos	Ternos & conjuntos
Vestidos e Saias	Camisas	Vestidos e Saias
Camisas e Blusas	T-Shirts	Camisas e Blusas
<i>T-Shirts</i>	Calça	<i>T-Shirts</i>
Calça	Camisetas, moletons	Calça
Camisetas, moletons	Esporte & Banho	Camisetas, moletons
Esporte & Banho	Pijamas & Roupas Íntima	Esporte & Banho
Pijamas & Roupas Íntima	Meias	Pijamas & Roupas Íntima
Meias	Acessórios & Outros	Meias
Meias e <i>leggings</i>		Meias e <i>leggings</i>
Acessórios & Outros		Acessórios & Outros
		Roupas de bebê

Fonte: Statista Consumer Market Outlook (2021).

É importante pontuar que esse setor se compõe por dois públicos principais que serão abordados: os fabricantes de vestuário, composto por

fábricas e confecções que produzem peças de roupas; as empresas de comércio de vestuário representadas por marcas de varejo ou atacado que comercializam roupas. Para que fosse possível entender a relação entre demanda, capacidade produtiva e capacidade ociosa destes públicos, ambos foram incorporados ao estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como forma de compreender em profundidade os dois públicos abordados por esse estudo e entender suas dores e oportunidades, foram realizadas pesquisas de dados secundários e entrevistas em profundidade com representantes de ambos os públicos.

A vertente utilizada foi a qualitativa, envolvendo entrevistas de profundidade aplicadas por meio de roteiros de perguntas como consequência de pré-testes realizados. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 16), existem métodos e abordagens classificados “[...] como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa”. Entrevistas em profundidade foram definidas por Malhotra et al. (2005) como conversas individuais e estruturadas com indivíduos que compõem o *target* da empresa, a fim de descobrir motivos, preconceitos e atitudes relacionados ao tópico pesquisado.

3.1 Objetivos e seleção das pesquisas de dados secundários

Em relação ao público de empresas de comércio de vestuário, a pesquisa de dados secundários foi realizada tanto por meio de análises de bases de dados quanto por relatórios disponibilizados por associações relacionadas ao setor de vestuário ou empreendedorismo com os objetivos apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Objetivos da pesquisa de dados secundários com empresas de comércio de estuário

Objetivos Primários	Objetivos Secundários
1. Averiguar o perfil das marcas do setor	Dados sobre o setor varejista de vestuário
	Processo de estruturação e abertura do negócio
2. Entender as dificuldades do pequeno negócio	Dados sobre empreendedorismo no setor varejista de vestuário
	Sazonalidade
3. Compreender as peculiaridades do negócio	Capacidade de adaptação a novas tendências
	Potencial de crescimento do negócio

Fonte: Autores.

Assim, a primeira fonte de dados analisada foi uma pesquisa quantitativa sobre o comércio de vestuário realizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae, 2016a) de setembro a novembro de 2016, cuja amostra foi de 400 microempreendedores do setor no Estado de São Paulo, feita por meio de entrevistas telefônicas. Nela, informações essenciais sobre esse público foram coletadas – como principais fontes de informação para essas marcas de roupas, categoria de vendas, canais de comercialização, critérios de seleção de fornecedores, controle de estoque e divulgação do negócio. É importante ressaltar que os dados de 2016 foram os mais recentes encontrados sobre o funcionamento do negócio de marcas de roupas no período pré-pandemia, sendo as demais pesquisas realizadas a partir de 2020, nas quais foram notadas mudanças de comportamento devido ao momento atípico. Por isso, foram considerados ambos os dados para que fosse possível uma compreensão do funcionamento dos negócios nos dois momentos em questão.

Já em relação ao público das indústrias de vestuário, tanto nas fábricas de peças de vestuário quanto nas de facções e confecções, foi realizada a coleta de dados secundários. A pesquisa, dessa forma, foi direcionada a entender o comportamento das fábricas de peças de vestuário presente no segmento econômico da indústria de vestuário brasileira (Quadro 2).

Quadro 3: Objetivos da pesquisa de dados secundários com fábricas de vestuário

Objetivos Primários	Objetivos Secundários
1. Averiguar os processos das fábricas do setor	Dados sobre a estrutura física necessária
	Processos e sequência de funcionamento da indústria
	Mão de obra e suas características
	Materiais utilizados na produção
2. Entender as problemáticas dos negócios	Principais dificuldades das fábricas
	Gestão de estoques
	Sazonalidade

Fonte: Autores.

A principal fonte de dados utilizada foi a “Pesquisa Setor/Segmento Indústria da Confecção”, realizada pelo Sebrae SP (2016b). Constituiu-se por entrevistas em profundidade e discussões em grupo realizadas para uma amostra de 401 formadores de opinião do segmento da indústria de confecção e empresários.

3.2 Objetivos e amostra das pesquisas em profundidade

Após a finalização da pesquisa secundária, realizaram-se as pesquisas em profundidade. Nessa etapa do estudo, foram realizadas pesquisas qualitativas via telefone com marcas de roupas que realizam a venda de itens do setor de vestuário e fabricantes deste setor.

Para a definição das amostras, as seguintes fontes de dados foram levadas em consideração. Primeiramente, de acordo com o Mapa de Empresas criado e atualizado mensalmente pelo Governo Federal em parceria com o Serpro (2020), o qual disponibiliza informações atualizadas sobre empreendimentos registrados no Brasil, o comércio varejista de artigos de vestuário é majoritariamente formado por microempresas (1.090.221 estabelecimentos em março de 2021), representando 95,42% do mercado e que, em conjunto com empresas de pequeno porte (32.050 empreendimentos), somam mais de 98,24% de todo o comércio.

De acordo com o Euromonitor (2021), 33% da receita de vendas desse setor no Brasil está concentrada em 10 maiores empresas que possuem marcas de vestuário, enquanto o montante de “outras marcas” representa 57% das vendas, ou seja, mais da metade.

A amostra por parte das empresas de comércio de vestuário foi estruturada em 12 entrevistas: sete com pequenas marcas, duas com empresas de médio porte e três com empresas de grande porte – ou seja, uma amostra majoritária de marcas de vestuário de micro ou pequeno porte, que estivessem localizadas nos estados predominantes, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Bahia, uma vez que, em quantidade, representam quase a totalidade do mercado. Por fim, foram mapeados os objetivos primários e secundários (Quadro 3) para a realização da pesquisa.

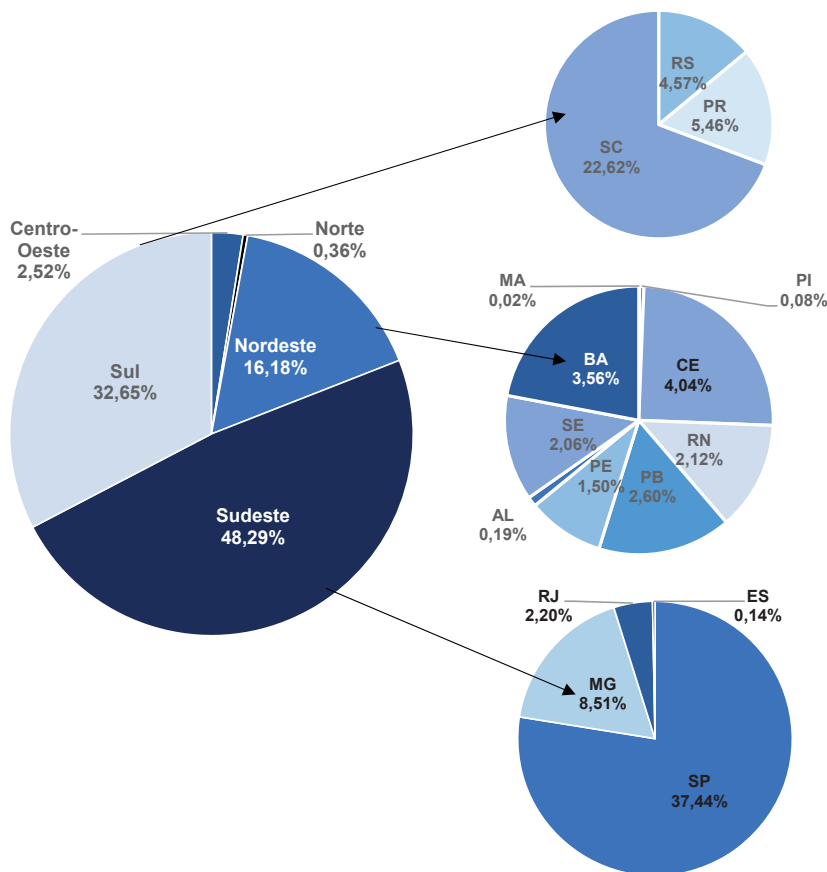
Quadro 4: Objetivos da pesquisa qualitativa com empresas de comércio de vestuário

Objetivos Primários	Objetivos Secundários
1. Identificar o perfil dos respondentes	Dados demográficos
	Interesse pela moda
2. Averiguar o perfil do negócio	Dados sobre a empresa (porte, produtos, funcionários)
	Dificuldades encontradas na abertura
	Processo de estruturação e abertura do negócio
3. Compreender o processo de funcionamento do negócio	Processo de funcionamento da cadeia produtiva
	Processo de produção das roupas e tipo de fornecedor
	Busca de fornecedores e dificuldades encontradas
	Tempo de produção das peças
	Método de pagamento da produção
	Serviços contratados pelo negócio
4. Entender a capacidade produtiva do empreendimento	Quantidade de peças produzidas
	Execução de controle de capacidade de produção
	Atendimento à demanda do negócio
	Possíveis obstáculos de aumento de produção

Fonte: Autores.

Para a definição da amostra do público de fabricantes de vestuário, outros dados foram considerados. Primeiramente, segundo a ABIT (2017), a indústria de fábricas de vestuário está distribuída ao longo de todo território nacional brasileiro. Contudo, a região Sudeste é a que possui maior

concentração, contando com cerca de 50% do pessoal distribuído ao longo de toda a cadeia de produção, além de representar, de acordo com dados de um apresentado pelo Caderno Setorial do Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste – Etene (Mendes Junior, 2017), mais de 48% do valor bruto da produção têxtil (Figura 1).



Fonte: Banco do Nordeste (BNB)/Etene, com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2017c.

Figura 1: Participação das regiões no valor bruto da produção têxtil no Brasil

Segundo artigo da *FashionUnited* (De Divitiis, 2020), o presidente da ABIT, Fernando Pimentel, enfatizou que 91% das confecções são de micro e

pequeno porte. Contudo, é notável que as fábricas de peças de vestuário de maior porte possuem maior ociosidade de maquinário e representem grande parte do faturamento do setor.

As pesquisas qualitativas via telefone com os fabricantes do setor de vestuário obtiveram amostra de 12 entrevistados. Destes, seis são de pequeno porte; quatro de médio porte; dois de grande porte. A fim de analisar os aspectos relevantes para a pesquisa, foram mapeados os objetivos primários e secundários observados (Quadro 5).

Quadro 5: Objetivos da pesquisa qualitativa com as fábricas de vestuário

Objetivos Primários	Objetivos Secundários
1. Identificar o perfil da fábrica	Porte (pequeno, médio ou grande)
	História, propósito e público-alvo
2. Processo de produção	Produtos confeccionados
	Processo de funcionamento da cadeia produtiva
	Serviços adicionais contratados pelo negócio
3. Entender a capacidade produtiva	Limite de produção
	Métodos de controle da capacidade de produção
	Períodos de ociosidade
	Sazonalidade
	Medidas para combater a ociosidade
4. Compreender o relacionamento com os clientes	Produção exclusiva para a própria marca ou para terceiros
	Disposição para comercializar com outras marcas
	Separação organizacional da produção própria e para terceiros

Fonte: Autores.

Tendo os objetivos principais e os secundários definidos, no próximo tópico serão explanadas a interpretação e a análise dos dados coletados.

4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 *Setor de vestuário*

Primeiramente, o Brasil detém o quarto maior parque produtivo de vestuário do mundo, responsável por 2,6% da produção global desses produtos. O faturamento da cadeia de produção de peças de vestuário brasileira, em 2019, foi de R\$185,7 bilhões; a produção média de confecção, de 9,04 bilhões de peças de vestuário, acessórios, cama, mesa e banho (Euromonitor, 2021).

Já em relação à subdivisão vestuários e calçados, segundo dados do Euromonitor (2021), tal mercado representou valor de vendas de R\$ 106,3 bilhões em 2020, uma queda de aproximadamente 24,2% em relação ao ano de 2019 (R\$140,2 bi), depois de três anos de crescimento. No entanto, as previsões para o setor são positivas, com crescimento de 52,3% até 2025.

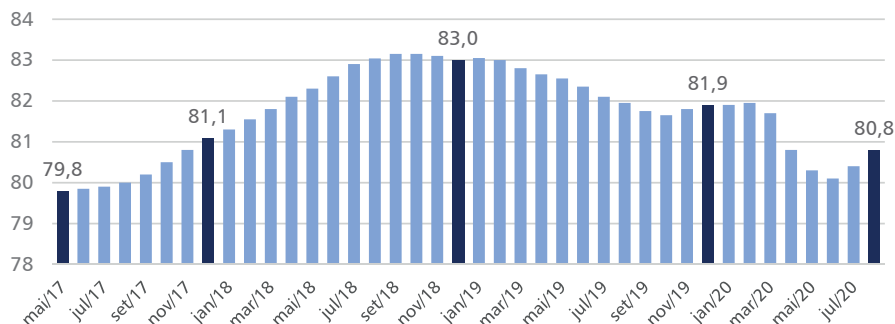
Ressalta-se que se trata de um setor bastante saturado, com alto número de empresas presentes no mercado de forma não concentrada. As 10 empresas com maior participação de mercado detêm apenas 33,3% de seu total. Observa-se, assim, grande presença de marcas pequenas enquadradas no público-alvo deste estudo.

Ademais, atualmente, no Brasil, existem 333.906 fábricas de peças de vestuário formais, das quais 5.147 são de médio e grande porte (Serviço Federal de Processamento de Dados, 2020). A distribuição do valor de produção dessas indústrias – cujo total representa R\$ 44.8 bilhões – concentra-se nas regiões Sudeste e Sul, com 43,59% e 36,86% respectivamente, com destaques para os estados de São Paulo (25%) e de Santa Catarina (23%).

Além disso, existem 1.142.448 marcas de comércio de vestuário no Brasil, das quais 95,42% são microempresas que se localizam, principalmente, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Bahia. Já as vendas de vestuário, sem calçados, representaram faturamento de R\$ 98 bilhões e volume de mais de 2.5 bilhões de peças em 2019 (Euromonitor, 2021).

Outra característica importante da indústria de vestuário é a sazonalidade influenciada pelo lançamento das principais coleções (primavera, verão,

outono e inverno), impactando na ociosidade da capacidade produtiva das fábricas. A Figura 2 mostra essa variação ao longo dos anos de 2017 a 2020, em que se identificam ondas de dois em dois anos, com picos de utilização em dezembro e baixa em junho.



Fonte: BNB/Etene, com dados da Confederação Nacional da Indústria – CNI, 2020.

Figura 2: Utilização da capacidade instalada da indústria de vestuário mensal (% médio)

4.2 Resultados da pesquisa de dados secundários com empresas de comércio de vestuário e fábricas de peças de vestuário

A primeira fonte de dados analisada foi uma pesquisa quantitativa sobre o comércio de vestuário realizada pelo Sebrae (2016a), na qual foram coletadas informações essenciais sobre esse público. Cabe destacar que 98% das marcas de roupas possuem fornecedores e apenas 2% possuem fabricação própria. Entre as que compram de terceiros, 50% dispõem de diversos fornecedores para um mesmo produto e 46% têm rede fixa. Os critérios mais valorizados para a escolha desses parceiros comerciais são a qualidade das roupas e o preço (Sebrae, 2016a).

Quanto ao controle de estoque, 72% possuem armazenamento de produtos, sendo que 43% dos microempreendedores registram esse estoque

manualmente, em um caderno; 85% das pequenas empresas o fazem por meio de sistema automatizado; 73% declaram realizar controles de gestão, bem como saber fazer os cálculos necessários de lucratividade (Sebrae, 2016).

Quanto ao faturamento, 41% possuem receita mensal de R\$ 6 mil; 17%, de R\$ 7 mil a R\$15 mil. Apesar da crise econômica vivenciada em 2020 e 2021, o setor de vestuário se encontra em uma curva de melhora financeira, recuperando a queda obtida nos meses iniciais da pandemia. Ressalta-se que, mesmo com faturamento individual pequeno, esse público acumula 57% do faturamento total do setor de vestuário.

Em relação às fábricas do setor de vestuário, segundo a Pesquisa Setor/Segmento Indústria da Confecção realizada pelo Sebrae SP (2016b), essa atividade é basicamente manufatureira, possuindo, em geral, pessoas com baixo grau de instrução no quadro de funcionários, com taxa de rotatividade alta.

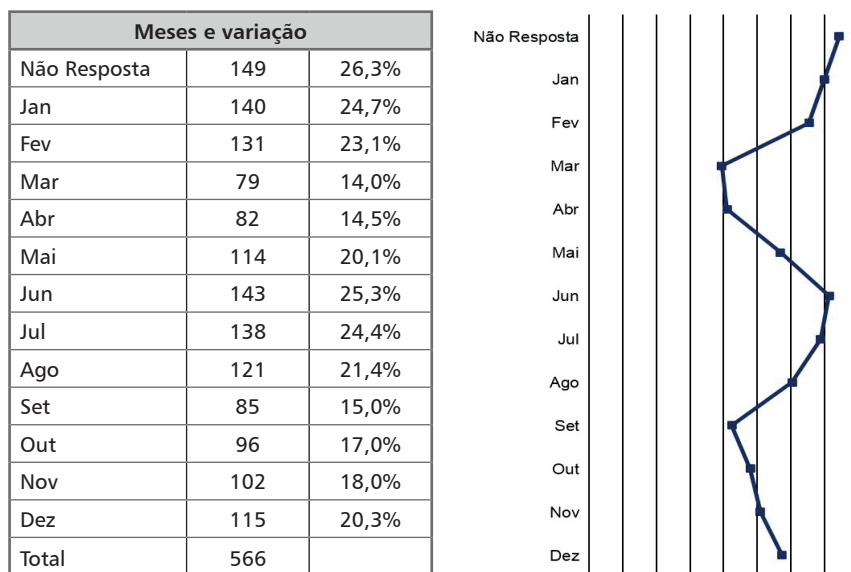
Quadro 6: Dificuldades enfrentadas pelos fabricantes de vestuário

Falta de mão de obra qualificada	41%
Diminuição das vendas	37%
Dificuldade de encontrar novos clientes	37%
Dificuldade para manter atualizados os controles financeiros	34%
Excesso de concorrentes	34%
Dificuldade em encontrar bons fornecedores	29%
Não saber elaborar preços de vendas dos produtos	22%
Dificuldade de conter a inadimplência dos clientes	19%
Cumprimento das normas obrigatórias	15%
Dificuldade de relacionamento com os empregados	7%
Outras	3%
Nenhuma dificuldade	13%

Fonte: Sebrae SP, 2016b, p. 28.

Além disso, de acordo com a Figura 3, as variações sazonais de consumo têm impacto positivo de vendas para 27,7% das empresas e negativo para

36,9%. Evidencia-se que essa sazonalidade tem impacto negativo no setor, visto que a maioria das empresas tem dificuldade em lidar com a variação de demanda dos produtos em determinadas épocas.



Nota: A soma de respostas excede 100% em razão de respostas múltiplas

Fonte: Sebrae SC, 2014, p. 176.

Figura 3: Meses de variação sazonal

Também se observa que, segundo o Sebrae (2016b), 37% dos fabricantes de vestuário possuem dificuldade de conseguir novos clientes, algo intensificado pela sazonalidade da demanda.

4.3 Resultados da pesquisa qualitativa com empresas de comércio de vestuário e fábricas de peças vestuário

4.3.1 Pesquisa qualitativa com empresas de comércio de vestuário

A fim de identificar características do setor, foram realizadas entrevistas. Das pequenas marcas de roupas entrevistadas (7), 4 estão no mercado há menos de um ano, enquanto as grandes marcas atuam no mercado há mais de 41 anos.

Em relação aos produtos vendidos, há grande variedade entre as empresas, já que a pesquisa englobou *players* de diferentes nichos do setor. No entanto, verificou-se captou-se que parte das menores empresas buscam focar em uma linha de produtos por facilitar e baratear a produção, além de permitir que se especializem em um nicho específico do mercado.

Tratando-se da mão de obra das marcas de vestuário, grande parte das pequenas empresas funciona com até três funcionários diretos (5/7); já as grandes empresas, contam com números que vão de 200 a 5 mil pessoas envolvidas nos processos. Essa variação mostra como a terceirização de etapas para a produção influencia no número de contratações.

Entre os obstáculos para a abertura do negócio, a dificuldade de encontrar fornecedores foi o mais citado (4/12), seguida pelos preconceitos com jovens empreendedores e mulheres e conquistar a confiança de clientes. O maior suporte, por sua vez, relacionou-se ao auxílio de terceiros – sejam especialistas, familiares ou amigos.

Não há muita uniformidade sobre a quantidade de etapas das produções, mas para marcas que produzem peças, pode-se generalizar em: pesquisa para inspiração da coleção; produção da peça-piloto; ajuste da peça-piloto; cálculo da quantidade de material; decisão do material a ser utilizado; envio para produção; conferência da qualidade das peças prontas; estocagem e venda para o consumidor final. Já para marcas de roupas que compram suas peças prontas, o processo pode ser assim resumido: o fornecedor apresenta as peças da coleção; a marca escolhe as peças e a quantidade, recebe os produtos

e os coloca à venda. É válido ressaltar que, na amostra de 12 marcas, apenas duas vendem peças prontas; apenas uma vende peças prontas e produz peças próprias.

Das 12 empresas de comércio de vestuário entrevistadas, também denominadas como marcas de roupas, 8 trabalham com costureiras, sendo que 3 contratam e 5 terceirizam. O processo para encontrar as profissionais a partir de indicações ou em grupos de Facebook foi caracterizado como exaustivo pelas entrevistadas. As prioridades listadas para esse relacionamento incluem prazo de entrega condizente com o ritmo da marca, a confiança e a qualidade do trabalho da costureira. Em relação ao pagamento, os que terceirizam o realizam pelo volume de peças produzidas, enquanto os que contratam o fazem pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além de costureiras, 4 das marcas de roupas entrevistadas terceirizam suas produções com fábricas de vestuário das quais conseguiram o contato por meio de indicações de conhecidos no ramo. Nesses casos, elas realizam o pagamento por volume de produção, tendo como prioridades, na escolha das fábricas, confiança, qualidade e preço.

A capacidade de produção das marcas de vestuário foi identificada com o objetivo de aprofundar a oferta e a demanda das empresas para compreender as dores desse público. No que diz respeito ao número de peças produzidas e vendidas anualmente, a maioria das pequenas empresas (7/12) teve dificuldade de chegar em um número exato, mostrando sua fragilidade quanto ao controle sobre esse tipo de informação. Em quantidade, encontrou-se um grande delta, variando de 720 peças vendidas ao ano até 48 mil peças. Já as médias empresas (2/12) se mostraram mais confiantes quanto aos números, mas ainda não se baseiam em quantias concretas. As quantias vendidas por elas variam de 240 mil a 3 milhões de peças anualmente. As grandes empresas (3/12) foram mais incisivas nas respostas, variando entre 6 milhões de peças vendidas ao ano até 112 milhões.

Sobre o controle da capacidade de produção e a questão demanda *versus* capacidade de produção, o cenário previamente apresentado se repete. As pequenas marcas de roupas não possuem forma definida ou automática para fazer esses cálculos, sendo o controle feito até pelo *feeling*. Novamente, quanto maior o porte, maior e mais formal é o controle.

4.3.2 Pesquisa qualitativa com fábricas de peças de vestuário

A partir das entrevistas com fábricas de vestuário, a grande maioria está no mercado há mais de 15 anos. Três entre as 11 empresas são familiares, cujos filhos substituíram os pais na gerência do negócio. Percebe-se que o público-alvo das fábricas varia bastante de acordo com sua especialidade. Algumas atuam em nichos bem específicos do mercado, com as características demográficas do público atendido muito bem definidas. Isso permite que a empresa tenha maior direcionamento dos produtos oferecidos, focando novas tendências, necessidades e demandas que atendam seus consumidores da melhor forma possível. Por outro lado, algumas fábricas de peças de vestuário são mais abrangentes em relação ao público-alvo, pois o veem como vantagem para angariar público mais variado do setor. Paralelamente, possuem maior versatilidade do maquinário.

Em relação à capacidade de produção, seu controle, períodos de ociosidade e motivos, observa-se que, independentemente do porte da empresa, existe uma limitação de produção (8/11) que varia de acordo com a complexidade das peças produzidas no mês e da demanda (7/11), sendo que algumas delas terceirizam o excesso para não recusar pedidos.

Contudo, apenas fábricas de peças de vestuário de grande porte (e uma de médio porte) possuem controle automatizado sobre a produção e seus limites, sendo o Planejamento e Controle da Produção (PCP) usado por todos esses 3 (2 de grande porte e 1 de médio porte). Dentre as de pequeno porte, grande parte não possui controle (3/5); as que possuem o fazem manualmente, no *Excel*.

Em relação à ociosidade, grande parte dos entrevistados possui períodos ociosos (8/12), enquanto o restante utiliza toda a capacidade produtiva, inclusive recusam pedidos por essa razão. Os motivos para a existência de ociosidade se relacionam com a demanda do mercado (5/8), seguidos pela existência de maquinários para operações específicas e pela dificuldade de encontrar mão de obra para manuseio do maquinário em certos períodos. Entre as que possuem ociosidade, mais da metade não adota nenhuma medida para reduzi-la e quatro realizam medidas como estocagem para venda posterior ou venda direta para atacado.

Sobre a sazonalidade da ociosidade, geralmente ocorre em meses já previstos pelas fábricas; os meses de janeiro, junho, julho e dezembro são considerados os de menor produção para 5/8 dos entrevistados. Já datas comemorativas pontuais como Dia das Mães, Dia das Crianças e Dia dos Namorados são momentos de pico de produção.

Em relação ao tipo de cliente atendido, a maior parte dos fabricantes produz tanto para marca própria quanto para clientes externos (7/12). Para isso, priorizam a produção própria e, em momentos ociosos, produzem para os demais clientes (6/12).

5 CONCLUSÃO

Sendo o quarto maior parque produtivo de vestuário do mundo, o Brasil é responsável por 2,6% da produção global desses produtos. O setor é bastante saturado, com alto número de empresas no mercado. No entanto, as dez empresas com maior participação de mercado detêm apenas 33,3% de seu total.

Assim, em relação às empresas de comércio de vestuário, os 57% do faturamento total do setor é representado pelos micros e pequenos negócios, identificados nas pesquisas qualitativas como os empreendedores que mais possuem dificuldade de escalar seu negócio e encontrar fornecedores em quem possam confiar, justamente por sua falta de *know-how* e de contatos no mercado.

Há, também, grande participação de trabalho manual no setor com marcas de roupas de menor porte produzidas por costureiras. Controles de produção e de vendas também são realizados manualmente pelos menores negócios, deixando-os mais vulneráveis a erros. As variações sazonais de consumo impactam nas vendas, fator negativo para 36,9% das marcas. Cabe destacar que 98% possuem fornecedores e apenas 2% possuem fabricação própria.

Verificou-se que parte das menores marcas de roupas buscam focar em uma linha de produtos por facilitar e baratear a produção, além de permitir

que se especializem em um nicho específico do mercado. É válido ressaltar que, na amostra de 12 marcas, apenas 2 vendem peças prontas e uma vende peças prontas e as que produz.

Focando nos fabricantes de vestuário, mesmo já estando no mercado há mais anos, sofrem com a limitação de produção que varia de acordo com a complexidade das peças produzidas no mês e a demanda. Além disso, o controle automatizado sobre a produção é realidade apenas para as grandes confecções, sendo o das menores realizado manualmente.

A capacidade ociosa na produção é uma das maiores dificuldades dos fabricantes de vestuário e seus motivos se relacionam com a demanda do mercado em determinados períodos, principalmente nos meses de janeiro, junho, julho e dezembro – considerados os de menor produção pelos entrevistados da pesquisa qualitativa –, seguido pela existência de maquinários para operações específicas e pela dificuldade de encontrar mão de obra para manuseá-los.

Dessa forma, é possível afirmar que esse setor possui oportunidades de otimização e inovação, principalmente relacionadas às principais dores de ambos os públicos, referentes à ociosidade de produção pelos fabricantes de vestuário e à dificuldade de encontrar fornecedores em que possam confiar e realizar transações seguras.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO (2017). *Cadeia têxtil volta a elevar os seus investimentos, revela relatório do IEMI*. Brasil, Abit. Disponível em: <<https://www.abit.org.br/noticias/cadeia-textil-volta-a-elevar-os-seus-investimentos-revela-relatorio-do-iemi>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO (2020). *Superintendência de Políticas Industriais e Econômicas*. Brasil, ABIT. Disponível em: <<https://www.abit.org.br/uploads/arquivos/monitor%20julho%20.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

- BONELLI, Regis e PESSÔA, Samuel A. (2010). *Desindustrialização no Brasil: um resumo da evidência*. Brasil, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<https://portalibre.fgv.br/sites/default/files/2021-03/td-7.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- DE DIVITIIS, Marta (2020). *Abit apresenta panorama e expectativas do setor têxtil e de confecção*. Brasil, FashionUnited. Disponível em: <<https://fashionunited.com.br/news/fashion/abit-abresenta-panorama-e-expectativas-do-setor-textil-e-de-confeccao-1597389758/20200813128679>>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2 ed. São Paulo, Artmed.
- EUROMONITOR (2021). *Appereal and Footwear in Brazil | Country Report*. Euromonitor. Disponível em <<https://www.portal.euromonitor.com/portal/analysis/tab>>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- KUAZAQUI, Edmir (2011). Mais importados e menos empregos. *Revista da ESPM*, Brasil, v. 18, n. 4, jul./ago. Disponível em: <<https://arquivo.espm.br/revista/jul-agosto2011/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- MALHOTRA, Naresh K. et al. (2005). *Introdução à pesquisa de marketing*. São Paulo, Prentice Hall.
- MARCONI, Nelson (2021). *A indústria está indo embora, mas pode sem dúvida voltar!* Brasil, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/artigos/industria-esta-indo-embora-mas-pode-sem-duvida-voltar>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- MENDES JUNIOR, Biagio de Oliveira (2017). Setor têxtil. *Caderno Setorial Etene*, Brasil, n. 16, set. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/s482-dspace/bitstream/123456789/1171/3/2017_CDS_16.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- MENDES JUNIOR, Biagio de Oliveira (2020). Setor têxtil. *Caderno Setorial Etene*, Brasil, n. 142, nov. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/s482-dspace/bitstream/123456789/399/1/2020_CDS_142.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

- PRICEWATERHOUSECOOPERS (2012). *Navegador contábil: contabilização dos custos incorridos em períodos de ociosidade*. Brasil, PWC. Disponível em: <<https://www.pwc.com.br/pt/ifrs-brasil/navegador-contabil/assets/navegador-contabil-41a.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS SC. (2014). Estudo setorial da confecção de vestuário e acessórios de Santa Catarina. Brasil, Sebrae. Disponível em: <[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/5de09fe521b18f7b92b7e20a734ee57a/\\$File/5741.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/5de09fe521b18f7b92b7e20a734ee57a/$File/5741.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS SP (2016a). *Pesquisa setor/segmento comércio de vestuário*. Brasil, Sebrae. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/SP/Pesquisas/Come%CC%81rcio%20de%20Vestua%CC%81rio.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS SP (2016b). *Pesquisa setor/segmento indústria da confecção apresentação sintética dos resultados*. Brasil, Sebrae. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/SP/Pesquisas/Indu%CC%81stria%20da%20Confecc%CC%A7a%CC%83o.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- SERVIÇO FEDERAL DE PROCESSAMENTO DE DADOS (2020). *Governo lança Mapa de Empresas que mostra onde estão os empreendimentos no Brasil*. Brasil, Serpro. Disponível em: <<https://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-2020/brasil-empresas-mapas>>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- SLACK, Nigel et al. (2011). *Administração da produção*. São Paulo, Atlas.
- STATISTA CONSUMER MARKET OUTLOOK (2021). *Apparel Report 2021*. Statista. Disponível em: <<https://www.statista.com/study/55501/apparel-report/>>. Acesso em: 2 jul. 2022.

Gestão em saúde: proposta de Educação a Distância (EaD) para idosos em um hospital militar de São Paulo

Luciane Cristina Rissi
Teresinha Covas Lisboa
Sonia Francisca de Paula Monken

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o panorama mundial do crescimento populacional do público idoso é decorrente das quedas abruptas nas taxas de fertilidade e no acréscimo da longevidade. Além disso, estima-se que, até 2025, 120 países terão alcançado taxas de fertilidade total (TFT) abaixo do nível de reposição, isto é, o número médio de filhos por mulher estará abaixo de 2,1 (Schneider e Irigaray, 2008).

Em 2021, as pessoas com 60 anos ou mais já representavam 14,7% da população residente no Brasil em números absolutos, correspondendo a 31,23 milhões de pessoas. Nos últimos nove anos, o contingente de idosos residentes no Brasil aumentou 39,8%. Em 2012, quando teve início

a série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, moravam no país 22,34 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, representando 11,3% de toda a população residente na época (Rodrigues, 2022).

Tais condições ressaltam novos desafios e questionamentos em relação à inserção ativa desta população na sociedade que perpassam por iniciativas e ações que apontem transformações culturais, sociais e econômicas decorrentes do aumento na perspectiva de vida. Faz-se necessário pensar no processo de inclusão digital (ID) da população idosa. Uma demonstração disso é a Carta para Inclusão Digital e Social redigida na França, com a finalidade de promover a ID de homens e mulheres em um contexto social, incluindo cidadãos de todas as idades. Este documento destaca pontos importantes para que crianças, jovens, adultos e, principalmente, idosos tenham pleno acesso à ID (Lindôso, 2011).

O comportamento dos usuários idosos em relação às novas tecnologias de informação e comunicação apresenta desafios como, por exemplo, a diminuição da velocidade cognitiva, da atenção e da memória, acarretando complicações nos processos de aprendizagem do público sênior com as novas tecnologias.

Entre as dificuldades de aprendizagem tecnológica pelos idosos, discorrendo sobre questões relacionadas ao comportamento desse grupo de usuários com as ferramentas tecnológicas, tem-se: problemas relacionados à visão e à memória; medo de não aprender a utilizar as ferramentas, seguido do receio de estragar o equipamento/computador pessoal no processo da aprendizagem. A evolução tecnológica – que se dá de maneira cada vez mais rápida e dinâmica – também é uma realidade não inclusiva para muitos idosos, por ainda não atenderem às necessidades deste público.

A literatura tem mostrado que idosos buscam, cada vez mais, formas de interagir com o que há de novo e com outras pessoas por meio da participação de grupos sociais, viagens, trabalho voluntário, cursos e interação com a educação e o ensino (Miranda, Mendes e Silva, 2016).

Conforme Doll et al. (2015), a educação é uma alternativa que possibilita a inserção do público sênior em uma sociedade afetada pelo acelerado

desenvolvimento tecnológico, uma vez que oferta metodologias de ensino diversificadas que podem auxiliar os mais velhos, que possuem pouca experiência com novas plataformas.

Os idosos buscam constante aprimoramento da própria saúde mental e desenvolvem competências ao manusear novas ferramentas, muitas vezes utilizadas no ramo comunicativo, tais como *chats*, e-mails e grupos de discussões (Barcelos, Passerino e Behar, 2010). Este tipo de experiência proporciona sentimentos de valorização, pertencimento, afirmação e reconhecimento das próprias opiniões, melhorando, assim, a qualidade de vida.

Este estudo se propõe a contribuir no uso da EaD, no processo de resolução de problemas por meio do desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências específicas para o idoso e o aprimoramento de um envelhecimento saudável. Como contribuição prática, o estudo delineou o projeto de EaD para idosos no âmbito da saúde no Hospital da Força Aérea de São Paulo (HFASP).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Conceito de envelhecimento*

Segundo a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), “idoso” é todo indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos. Esta etapa da vida pode ser compreendida a partir da relação estabelecida entre os diferentes aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Essa interação institui-se por meio das condições socioculturais às quais o indivíduo é submetido – condições históricas, políticas, econômicas ou geográficas (Schneider e Irigaray, 2008).

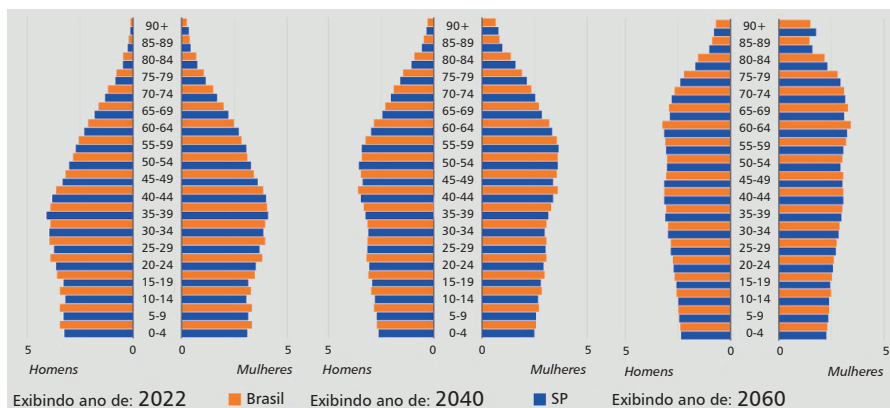
A classificação de envelhecimento dispõe de três grupos: 1) “idosos jovens” – indivíduos de 65 a 74 anos, geralmente ativos e vigorosos; 2) “idosos velhos” – entre 75 e 84 anos; 3) “idosos mais velhos” – a partir de 85 anos, com maior tendência à fragilidade e à enfermidade, podendo ter dificuldades no desempenho de atividades cotidianas. Outra classificação bastante usual é a idade funcional, isto é, o quão positivamente um

indivíduo desempenha em um ambiente físico e social, se comparado a outros da mesma idade cronológica. Por exemplo, um indivíduo de 90 anos com boa saúde física pode ser funcionalmente mais jovem do que um de 65 anos em condições adversas, sejam estas de atividade, social ou cultural (Papalia et al., 2006).

A distinção entre idosos jovens, idosos velhos e idosos mais velhos pode auxiliar ao estabelecer o envelhecimento como não necessariamente determinado pela idade cronológica, mas como consequência de experiências individuais, da forma como se vive e se administra a própria rotina atual e as expectativas futuras; é, portanto, uma integração entre as vivências pessoais e os contextos social e cultural em determinada época (Schneider e Irigaray, 2008).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, (Bonifácio e Guimarães, 2021), o pico populacional e posterior redução de pessoas no Brasil deve levar a um superenvelhecimento da população, alterando a proporção do contingente dos diversos grupos etários, no total de brasileiros, de maneira significativa, mostrando que, além do envelhecimento da população de modo geral, o aumento da proporção dos mais idosos, a partir dos 80 anos de idade, é o mais evidente. Ou seja, a população idosa também está envelhecendo mais.

Conforme Carvalho e Garcia (2003), o envelhecimento populacional do brasileiro será mais ritmado do que em alguns dos países do primeiro mundo, ressaltando que a proporção do contingente feminino com idade superior a 60 anos é maior nas áreas urbanas, enquanto o masculino é mais elevado nas áreas rurais (Camarano et al., 2004). A Figura 1 ilustra a projeção da mudança na pirâmide etária no Brasil e no Estado de São Paulo, considerando como margem os anos de 2022 a 2060.



Fonte: IBGE, 2022.

Figura 1: Projeção da pirâmide etária no Brasil e em São Paulo por idade e sexo

No ano de 2040, é provável que o Brasil deixe de ser um país majoritariamente jovem e passe a ser composto por uma população mais madura, período este em que os idosos terão mais filhos do que netos (Kachar, 2010). Em termos absolutos, no ano de 2025, o Brasil será a sexta população mais idosa do mundo (Kalache et al., 1987) e, em 2060, como mostra a projeção da Figura 1, será um país de idosos.

2.1.1 Envelhecimento e qualidade de vida

Qualidade de vida é um termo amplamente abordado tanto no meio científico quanto no senso comum. A Organização Mundial de Saúde – OMS (2005) define qualidade de vida como a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto da sua cultura, do sistema de valores de onde vive e em relação a objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito muito amplo que incorpora, de maneira complexa, saúde física, estado psicológico, nível de dependência, relações sociais, crenças e relação com características proeminentes no ambiente.

O conceito de qualidade de vida está associado à autoestima e ao bem-estar, abrangendo uma série de aspectos como capacidade funcional, nível socioeconômico, estado emocional, interação social, atividade intelectual,

autocuidado, suporte familiar, estado de saúde, valores culturais, éticos, religiosidade, estilo de vida, satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se está inserido (Sousa, Galante e Figueiredo, 2003).

O termo qualidade de vida tem recebido uma variedade de definições ao longo dos anos. Pode se basear em três princípios fundamentais: 1) capacidade funcional; 2) nível socioeconômico; 3) satisfação pessoal. Também pode estar relacionada com capacidade física, estado emocional, interação social, atividade intelectual, situação econômica e autoproteção da saúde. Porém, o conceito varia de acordo com a visão de cada indivíduo (Santos et al., 2002).

A expectativa de vida da população mundial vem crescendo nos últimos anos, entretanto, o limite biológico da vida humana permanece, aproximadamente, dos 100 aos 120 anos. O diferencial é a proporção de indivíduos dentro dessa faixa etária. Assim, preocupa-se não com a longevidade em si, mas com a boa qualidade de vida – almejada por todos, mas privilégio de alguns (Kalache et al., 1987).

De acordo com Sousa, Galante e Figueiredo (2003), a qualidade de vida na velhice tem sido, muitas vezes, associada a questões de dependência e de autonomia. As dependências observadas nos idosos resultam tanto de alterações biológicas (deficiências ou incapacidade) como de mudanças nas exigências sociais (desvantagens). Além disso, os autores apontam que avaliar a qualidade de vida do idoso implica na adoção de múltiplos critérios de natureza biológica, psicológica e socioestrutural, pois diversos elementos são apontados como determinantes ou indicadores de bem-estar na velhice: longevidade, saúde biológica, saúde mental, satisfação, controle cognitivo, competência social, produtividade, atividade, eficácia cognitiva, *status* social e renda.

É importante para o idoso manter sua qualidade de vida de acordo com o meio em que vive, nas diferentes culturas sociais, promovendo atividade física, educação permanente, controle e prevenção de doenças, atividade cognitiva e social, hábitos de vida saudáveis e mobilização de recursos individuais e coletivos da sociedade, ferramentas para que o idoso do século XXI viva mais e melhor (Ferreira et al., 2012).

De acordo com a OMS (2005), outra iniciativa responsável por favorecer a qualidade de vida do idoso é a participação em atividades educacionais. Paralelamente, a educação está em constante transformação, principalmente com a incorporação de novas tecnologias de apoio à aprendizagem. A Educação a Distância (EaD) pode tornar-se um ambiente rico à aprendizagem de idosos, principalmente pelas possibilidades de interação social e comunicação (Silveira et al., 2010).

2.2 Educação a Distância

2.2.1 Panorama no Brasil

Os termos “educação a distância” ou “ensino a distância” foram aplicados de forma intercambiável por muitos pesquisadores diferentes a grande variedade de programas, provedores, audiências e mídia. Suas marcas são a separação entre professor e aluno no espaço e/ou tempo (Sherry, 1995).

No Brasil, a EaD, tal como praticada atualmente, reafirmou-se em decreto assinado em dezembro de 2005 (Brasil, 2005) no qual as diversas tecnologias são reconhecidas como facilitadoras do processo ensino/aprendizagem. O avanço da EaD deve-se, em grande parte, à evolução tecnológica na comunicação (transporte dos dados) e na informação (armazenamento dos dados).

O conceito de EaD sofreu atualizações: no Decreto nº 9.057 de 25/5/2017 passou a ser prevista como modalidade educacional constituída por mediação didático-pedagógica (Brasil, 2017). Este processo de ensino demanda políticas de acesso, meios tecnológicos e profissionais qualificados. Portanto, para compreensão integral desse modelo, faz-se necessário analisar seus elementos.

No contexto histórico brasileiro, Vidal e Maia (2010) situaram a EaD nas primeiras décadas do século XX, com oferta de cursos via programas de rádio e correspondência, com destaque para a Rádio Sociedade, a Rádio Escola RJ, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro (IUB). Décadas depois, canais televisivos também ofereciam programas de ensino. A década de 1990 foi o palco do ensino por meio das plataformas digitais,

sendo a Universidade Aberta de Brasília (UAB) a primeira a oferecer cursos por ambientes virtuais de ensino. Em 1996, a então denominada EaD passa a ser reconhecida no Brasil.

A EaD tem no Brasil, atualmente, o seu momento de maior crescimento na história. No período de 2011 a 2021, a quantidade de alunos ingressantes em cursos superiores de graduação na modalidade de EaD aumentou 474%, ao passo que a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%. Em 2011, os ingressos por meio de EaD eram de 18,4% do total. Em 2021, alcançou 62,8% – mais de 3,7 milhões de matrículas –, o que representa 41,4% do total de matriculados. Ou seja, no período de 2011 a 2021, o percentual de alunos matriculados no ensino a distância aumentou 274,3%, enquanto na modalidade presencial a queda foi de 8,3% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2022).

Os números são expressivos e revelam o potencial da EaD para atender demandas regulamentadas de educação e, mais ainda, demandas de formação continuada e de estudos em todos os níveis do sistema educacional, além de estudos formais, democratizando o ensino. O desenvolvimento desta modalidade de ensino serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos para as mais complexas situações, como cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho ou divulgação científica e campanhas de alfabetização (Alves, 2011).

A EaD, atualmente, é praticada nos mais variados setores, na educação básica, no ensino superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamentos governamentais, cursos abertos e livres. Além disso, pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois utiliza tecnologias de informação e comunicação a fim de transpor obstáculos à conquista do conhecimento.

Esta modalidade de educação vem enriquecendo sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por constituir-se em instrumento capaz de atender muitas pessoas simultaneamente, alcançar indivíduos fisicamente distantes e/ou que não podem estudar em horários preestabelecidos.

Conforme dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed (2017), o perfil do aluno de EaD, no Brasil, é caracterizado pela predominância de mulheres, fato que também se observa no ensino presencial. Na EaD, as mulheres correspondem a 56% do total de alunos, percentual mantido desde 2010. Da mesma forma, a faixa etária dos estudantes é, predominantemente, maior que 30 anos. Isso se deve à situação ocupacional em que 90% dos estudantes também trabalham.

Sabe-se que a EaD chegou a espaços sociais diversos, conforme retratava Alves (2011) há uma década. Hoje, após a pandemia de Covid-19, a EaD alcançou regiões onde antes as tecnologias de ensino não chegavam e o acesso ao meio digital era quase nulo, promovendo transformações sociais. Mais uma vez, reitera-se a relevância em investigar este campo quando associado aos idosos.

2.2.2 Gestão da EaD

A gestão em EaD implica em tornar utilizáveis e reutilizáveis os recursos tecnológicos e seus produtos, além de compreender seus critérios e condições de interoperatividade, o que envolve distintos aspectos de gestão de tecnologias, como administrar, organizar, proteger, manter e construir conhecimento, registro, recuperação, atualização e socialização de informações (Almeida, 2006).

Corroboram com esta ideia os autores Belloni (2001), Mill e Britto (2009) e Barros Neto (2014), apontando que as raízes da gestão educacional – especialmente as da gestão da EaD – têm origem na teoria da administração. As principais decisões estratégicas (planejar, organizar, dirigir e controlar) e recursos (instalações, espaços, tempo, dinheiro, informações e pessoas) –estão presentes na gestão da educação em geral e na gestão da EaD.

Os referenciais de qualidade para EaD destacam a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de EaD. Preconiza-se que a gestão acadêmica de um curso a distância deve ser integrada aos demais processos da instituição, ou seja, deve estar

institucionalizada para que o aluno tenha as mesmas condições e suporte que os alunos presenciais (Ministério da Educação, 2007). Como função da gestão, os referenciais de qualidade indicam que os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, de acompanhamento e avaliação do estudante devem ser especialmente gerenciados e supervisionados a fim de manter o aluno no curso e garantir sua aprendizagem.

A gestão da aprendizagem considera aspectos didáticos focados, principalmente, nos processos de ensino-aprendizagem. As implicações concentram-se em integração curricular e tipo de aprendizagem requerida pelos alunos (considerando-se conhecimentos e experiências prévias). Outros aspectos importantes são: ambiente de aprendizagem, competências dos professores e auxiliares, assessoria oferecida ao aluno (telefone, e-mail, presencial etc.), tecnologias adotadas para interação e para trabalhos colaborativos, técnicas de aprendizagem para aquisição de conhecimento, seleção de materiais didáticos e critérios de avaliação (Gil, 2020).

Os fatores críticos de sucesso, fundamentais para alcançar objetivos estratégicos ou táticos de uma organização de ensino, são os que garantem seu desempenho competitivo, mesmo se outros fatores forem negligenciados (Furlan, 1997). Assim, os fatores críticos de sucesso constituem áreas de atividades que devem receber constante e cuidadosa atenção dos gestores.

Retamal, Behar e Maçada (2009) fizeram um estudo para identificar os fatores críticos de sucesso para a gestão da EaD e levantaram sete aspectos: qualidade, gestão, infraestrutura, recursos humanos, recursos financeiros, modelo pedagógico e avaliação da aprendizagem.

Testa (2002), por sua vez, identificou os seguintes fatores críticos de sucesso: gestão financeira, metodologia de EaD, estruturas física e tecnológica, revisão e criação de planilhas de custos, integração da EaD aos diversos serviços da universidade, legislação de EaD, gestão pedagógica, inserção da EaD no organograma da instituição, treinamento de professores e alunos para o ambiente virtual.

2.3 *Envelhecimento e Relações Tecnológicas*

2.3.1 Inclusão Digital e Envelhecimento

O Estatuto do Idoso, em seu artigo 3º, prevê a “[...] viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações”. (Brasil, 2003). Em adição, o parágrafo 1º do artigo 21 enfatiza que “[...] os cursos especiais para idosos incluirão conteúdos relativos às técnicas de comunicação e computação para a sua integração à vida moderna”. (ibid.).

Desta forma, desenvolver iniciativas, ações e políticas públicas voltadas à inclusão digital na terceira idade consiste em um modo de conceder a este grupo a oportunidade de usufruir das tecnologias para interação social, construção do conhecimento e acesso à informação na sociedade, tendo em vista as evoluções tecnológicas e a complexidade do domínio e manejo dessas ferramentas (Santos e Almêda, 2017).

O envelhecimento da população não está ocorrendo isoladamente. Outras mudanças sociais estão transformando a sociedade e interagindo com o envelhecimento para influenciar as dinâmicas social e intergeracional. Compreender a interação entre essas tendências é crucial para a formulação de políticas com as melhores decisões para promover a saúde e o bem-estar dos idosos (Beard e Bloom, 2015).

O advento da tecnologia provê à terceira idade oportunidades de se tornar aprendiz virtual, fornecendo educação continuada, EaD, estimulação mental/intelectual e, por fim, bem-estar. A tecnologia possibilita ao indivíduo estar mais integrado em uma comunidade eletrônica ampla, colocando-o em contato com parentes e amigos em um ambiente de interação de ideias e informações que possibilita o aprendizado com outras pessoas e a redução do isolamento individual (Kachar, 2010).

Miranda e Farias (2009) concordam a respeito, apontando que determinados aspectos psicossociais negativos comuns à velhice (solidão, isolamento social, alienação, entre outros) podem ser minimizados com o apropriado uso da Internet. Criar redes de amigos, buscar informações sobre assuntos de interesse pessoal e sobre o que acontece no mundo ao seu redor são atitudes que inserem o idoso novamente no meio social.

Muitas dificuldades e obstáculos também são apontados por diversos autores. O uso do computador estaria totalmente fora do alcance do público em questão, não envolvendo apenas aspectos financeiros, mas também emocionais, como receio e dificuldade no aprendizado (Silveira et al., 2010).

Fatores referentes ao uso da tecnologia são desconhecidos por esse público ou causam dificuldades: ícones, *mouse*, velocidade, dificuldade em ler a tela, peso dos dedos sobre o teclado, memória, coordenação visomotora, e visão frágil para visualizar os elementos pequenos (Kachar, 2010). O público sênior necessita de mais tempo e possui ritmo mais lento de aprendizado em relação à manipulação e à assimilação dos mecanismos de funcionamento de artefatos tecnológicos, seja para uso pessoal, cotidiano ou atividade profissional. Van Deursen e Helsper (2015) relatam que os adultos mais velhos, geralmente, são considerados um grupo homogêneo com razões uniformes para a não utilização da Internet. Os dispositivos que acessam internet nem sempre apresentam interfaces amigáveis para o universo e as características do idoso, considerando-se, por exemplo: tamanho e tipo de fontes, tamanho dos ícones, contraste nas cores. Também o *design* de interação não costuma ser tão intuitivo (Moro, 2010).

Desta forma, há uma subutilização destes recursos pelo público sênior, não se restringindo a aparelhos móveis, mas também a diversos artefatos – como os computadores, que implicam na decodificação da linguagem digital. Tais dificuldades podem ser superadas com a adoção de políticas de acessibilidade e usabilidade (Kachar, 2010) que já ocorrem em ritmo exponencial pois, como afirma González (2016), ao contrário do que muitos pensam, a terceira idade pode se relacionar muito positivamente com tecnologias que potencializam o domínio na operacionalização do computador e podem ampliar relações interpessoais e intergeracionais.

2.3.2 A EaD e o Idoso

Observa-se, a partir de dados da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed (2017) e do Inep (2022), que no ensino formal ainda não existem iniciativas voltadas a faixas etárias mais elevadas; as que existem são iniciais, com pouca expressividade nos números dos cursos EaD.

Em face desse cenário, Batista et al. (2019) ressaltam a importância da EaD na terceira idade, podendo causar efeitos extremamente positivos no ambiente sociofamiliar e em questões físicas, destacando-se a ação potencializadora de estimular áreas diferentes do cérebro, cooperando para a inibição do surgimento de doenças que podem impactar na saúde e no bem-estar do idoso.

A partir do desenvolvimento de conhecimento em relação à Internet, observa-se comunicação, aprendizagem e troca de informações entre diferentes indivíduos, afastando-os de processos de exclusão social, fator fundamental para a mensuração da melhoria da qualidade de vida deste público (Kreis et al., 2005). Kachar (2010) aponta que a tecnologia da informação e o uso da EaD são a representação da era da modernidade. Ao adentrar neste meio, o idoso vence apenas mais um dos elementos de exclusão, em termos sociais.

É notável a extrema relevância do processo de inclusão digital no processo de aprendizagem do indivíduo da terceira idade, uma vez que possibilita a vivência de novos processos de envelhecimento, a superação do medo do novo, no que tange ao contexto digital, permitindo que vislumbre possibilidades de aprendizado perante o desejo de conhecer, seja por inclusão digital espontânea ou induzida (Kachar, 2010).

Vieira et al. (2017) acrescentam que a EaD, dando-se de forma coletiva para a terceira idade, tem proporcionado melhora significativa de aspectos psicológicos como depressão, solidão, senso de controle, bem-estar e sensação de compensação nas relações interpessoais, auxiliando também na manutenção da autonomia e independência.

A sociedade globalizada se caracteriza pela maior acessibilidade à informação e mostra que o idoso tem ampliado seu universo de oportunidades e ressignificado sua existência por meio da aprendizagem, da inserção na

sociedade como cidadão detentor de direitos e garantias legais e no próprio processo de envelhecimento e de velhice, garantindo-lhes melhor saúde e bem-estar, assim como maior qualidade de vida (Kachar, 2010; Neves, 2020).

Ações na área da EaD ao idoso contribuem para a implementação de políticas públicas, garantindo direitos assegurados por leis federais, estaduais e municipais, como pela Lei Federal 8.842 (Brasil, 1994) que dispõe acerca da política nacional do idoso prevendo ações em várias áreas como a educação, pressupondo o desenvolvimento de programas educacionais que atendam às necessidades dos idosos, incluindo tecnologias de informação e de comunicação.

3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

3.1 *Delineamento da pesquisa*

A pesquisa realizada foi constituída por um estudo de caso de base qualitativa. Há diversas metodologias para a realização de uma pesquisa, sendo uma delas o estudo de caso, prioritário em situações nas quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos. Esta modalidade de estudo é contemporânea, o seu estudo é “o caso” e possui mais variáveis de interesse, podendo ser constituída por únicos ou múltiplos casos, sendo útil como método avaliativo. Segundo Yin (2015), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador o aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o método favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

As abordagens qualitativas de pesquisa baseiam-se em um aspecto que constrói o conhecimento como um processo socialmente concebido pelos sujeitos nas suas relações com o cotidiano, enquanto atuam e transformam a realidade e são transformados. O mundo do indivíduo, seus conceitos,

percepções atribuídas a suas vivências individuais, sua linguagem, produções culturais e formas de se relacionar com o outro levantam as indagações centrais dos pesquisadores. Se a concepção de mundo é construída pelos indivíduos nas relações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, no lazer ou na família, torna-se de grande importância que o pesquisador se aproxime dessas situações (André, 2005).

3.2 Procedimentos de coleta dos dados

3.2.1 Local

O objeto de análise desta pesquisa é a unidade de atendimento multidisciplinar de idosos do HFASP, localizada no Campo de Marte, um dos berços da aviação brasileira, em uma das mais importantes e complexas cidades do mundo.

O Grupo de Convivência da Terceira Idade no HFASP foi criado em 2006 com o objetivo de promover a integração e a convivência do paciente idoso com base no desempenho de atividades educativas, culturais, artesanais e físicas que levem a prevenir estados de adoecimento e aprimoramento da qualidade de vida. O grupo tem, em média, 40 participantes; as atividades são realizadas em grupos de, no máximo, 30 membros em dias e horários previamente agendados, com planejamento mensal de atividades que contemplam atividades físicas; palestras; atividades culturais, artesanais, musicais, recreativas, de culinária e de lazer (HFASP, 2022).

3.2.2 Amostra

A população de referência é constituída por participantes do grupo de convivência do HFASP, cuja seleção foi aleatória simples. As pesquisadoras convidaram a todos que pudessem e concordassem em participar da pesquisa. O público-alvo foi composto por militares, pensionistas e dependentes com idade acima de 60 anos e com situação legal definida segundo os critérios previstos no Estatuto dos Militares (Brasil, 1980).

Acompanhando a tendência mundial, no Comando da Aeronáutica, há 19,04% de usuários com idade acima dos 60 anos. No HFASP, mais especificamente, essa faixa de pacientes representa um total de, aproximadamente, 4.008 pessoas cadastradas no Serviço de Arquivo Médico e Estatística (Same). Perante esta realidade, o Comando da Aeronáutica lançou mão de mecanismos de atendimento ao idoso, transformando o modelo assistencial oferecido pelos seus serviços de saúde, obedecendo ao que preconiza a Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 160-19 – Política do Idoso no Sistema de Saúde da Aeronáutica (Sisau), bem como na assistência social, com a ICA 163-1, de 2011, favorecendo a criação de grupos de convivência e com o Programa de Preparação para a Reserva.

3.2.3 Instrumento de Pesquisa

Por enquadrar-se como pesquisa de opinião, conforme resolução 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep, 2016), não se aplicou a submissão do Comitê de Ética em Pesquisa. Foi realizado um teste prévio, utilizando o instrumento de pesquisa com cinco idosos. O objetivo foi verificar a clareza das perguntas, seu entendimento e sua compreensão por parte dos entrevistados. Segundo Polit, Beck e Hungler (2004), o pré-teste tem a finalidade de determinar se o instrumento foi formulado com clareza, sem parcialidade, se é eficaz na geração das informações ao qual se destina.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível elaborar um roteiro para o questionário a fim de atingir o objetivo geral do estudo – identificar os fatores críticos de sucesso de um curso EaD direcionados a idosos – e verificar os elementos considerados mais relevantes e aqueles que pudessem levantar problemas significativos, denominados, por Furlan (1997), de fatores-chave de sucesso, que são aqueles fatores considerados fundamentais para alcançar os objetivos estratégicos ou táticos de uma organização e garantir o seu desempenho competitivo, mesmo se outros fatores forem deixados de lado.

O público do grupo de convivência do idoso da Força Aérea de São Paulo foi submetido a um questionário estruturado e validado por Almeida (2004), adaptado aos parâmetros desta pesquisa, conforme literatura utilizada.

3.2.4 Coleta de dados

A coleta de dados abrangeu os meses de novembro e dezembro de 2019. A abordagem para a distribuição dos questionários foi feita durante todas as atividades socioculturais nas quais as pesquisadoras, com um representante legal, esclareciam o objetivo da pesquisa a todos os presentes. O questionário foi aplicado a trinta (30) participantes, que não foram obrigados a se identificar.

3.2.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados seguiu a abordagem qualitativa com embasamento no estudo de Reeves (2005), cuja análise temática relaciona as respostas dos participantes de acordo com as dimensões proposta pelo autor.

A análise temática desdobra-se em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Os resultados brutos de uma análise temática são submetidos, tradicionalmente, a operações de estatísticas simples (porcentagens) ou complexas (análise fatorial) que permitem colocar em relevo as informações obtidas (Minayo, 2010).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS DE PESQUISA

4.1 *Perfil*

A primeira parte do questionário compreendeu a identificação do perfil dos idosos que compõem o universo desta pesquisa. Entre esses indícios

de identificação, estavam: faixa etária, condição civil, sexo, se é militar ou dependente, se ainda trabalha ou não, universos ocupacional e funcional, grau de satisfação e importância do curso para sua vida profissional e pessoal.

A análise mostra que, em relação à faixa etária dos idosos pesquisados, 50% da amostra está concentrada na faixa de idade entre 66 e 70 anos. Com relação ao estado civil, foi possível identificar que 67% dos respondentes são casados.

Quanto ao sexo dos participantes da pesquisa em análise, 43% dos respondentes são do sexo masculino e 57% do feminino. Por ser um ambiente militar, predominantemente masculino, observa-se que, entre os pesquisados, 47% são militares e 53% são dependentes. Ao verificar os dados, é notável que a maioria, 73% de respondentes, não exerce mais atividade laboral.

4.1.1 Universo ocupacional e capacidade funcionais

Na categoria do idoso do centro de convivência do HFASP, foram analisados o universo ocupacional e a capacidade funcional. As questões foram elaboradas, validadas por Almeida (2004) e adaptadas para os parâmetros desta pesquisa. Em face desta perspectiva, este estudo caracteriza o universo ocupacional como as atividades realizadas diariamente, entre elas as de lazer e de trabalho. Capacidade funcional são as dificuldades para realizar as atividades associadas ao lazer e ao trabalho.

No âmbito do universo funcional, 80% dos entrevistados relatam desafios em relação à memória e de ampla dificuldade para ler em uma tela de computador, o que afeta 83% deles. Em contrapartida, 84% relatam saber utilizar o computador, e 100% relatam não terem problemas funcionais (coordenação motora) para utilização do equipamento (como o *mouse*, por exemplo), contradizendo o levantamento de Kachar (2010). Conforme Lindôso (2011), algumas funções nervosas e motoras são comprometidas com o avanço da idade, trazendo problemas associados à visão e à memória, ponto de extrema atenção ao implementar uma plataforma de EaD para o público sênior.

De acordo com a coleta de dados, 80% dos entrevistados mencionam amplo interesse em cursos on-line, apesar da pouca ou nenhuma experiência com plataformas digitais de ensino, uma vez que 76% relatam nunca terem estudado pela Internet. Também é importante considerar necessidades bastante específicas trazidas pelo mesmo grupo: um terço dos entrevistados considera, como fator de maior importância, a inserção de mais quantidade de imagens em relação a textos, seguido de uma avaliação final com *feedbacks* do tutor e *chats* para esclarecimento de dúvidas. Deve-se considerar que a difícil memorização e a dificuldade para enxergar são desafios que devem ser contornados por meio de ilustrações, infográficos, imagens explicativas e materiais que os estudantes possam consultar constantemente com praticidade e, ao mesmo tempo, ricos em informação.

Para que a Internet seja disponível e acessível a todos, são necessários equipamentos especializados aos usuários com necessidades especiais, sejam fisiológicas, cognitivas ou devido à baixa coordenação motora. Ressalta-se que, entre os usuários com necessidades especiais, estão incluídas as pessoas idosas, que podem apresentar diversas dificuldades no que tange ao uso de computadores (Nunes, 2002). Em estudo realizado por Sales e Cybis (2003), foi desenvolvido um *checklist* capaz de verificar a conformidade de páginas da *web* às recomendações ergonômicas específicas para a acessibilidade dos usuários idosos. Com a utilização desse *checklist* no desenvolvimento de interfaces *web*, observou-se maior facilidade no acesso e uso por idosos ao interagirem com estas plataformas, conduzindo-os a excelente estado de autonomia e independência, resultando em motivação e, sobretudo, direcionando a sua inclusão no mundo virtual.

Kachar (2010) complementa que a própria informática tem propiciado relação mais amigável, flexível e fácil entre os usuários leigos e a operacionalização da tecnologia da informação, a qual tem oferecido maior número de conhecimentos técnicos básicos. Além disso, a rede de interconexões entre pessoas decorrente das tecnologias da comunicação e informação possibilita a socialização mediada pela sociedade.

Ao analisar a questão se sabem ou não usar o computador, é válido destacar a divergência entre o jovem e o velho: o primeiro é proveniente de uma geração nascida no universo de ícones, imagens, botões e teclas,

consequentemente apresentando maior desenvoltura na operacionalização destes recursos; o segundo é oriundo de tempos de relativa estabilidade, convivendo conflituosamente com as rápidas e complexas mudanças tecnológicas que insistem em crescer em progressão geométrica (ibid.).

A Internet é uma ferramenta de extrema valia para a diminuição do fosso existente entre certos segmentos etários da sociedade e os cidadãos com necessidades especiais (Nunes, 2002), destacando-se os idosos. Contudo, Miranda, Mendes e Silva (2016) apontam que os idosos relatam dificuldade em se comunicar com outras pessoas por não dominarem as técnicas de uso de aparelhos como o computador e celular – o que pode aumentar a distância emocional entre familiares e tornar o processo de envelhecimento traumatizante.

Mesmo com as dificuldades, muitos idosos procuram atualizar-se em face das novas tecnologias. Doll et al. (2015) observam que parcela expressiva desse público já utiliza recursos tecnológicos e muitos buscam participar de cursos de inclusão digital a fim de se integrarem à sociedade virtual. O uso das tecnologias digitais por parte deste público também se dá devido à promoção da saúde e da qualidade de vida, já que pode contribuir oferecendo maior autonomia ao idoso em relação a necessidades diárias, além de promover sua inclusão na sociedade.

Para Kachar (2010), a terceira idade não vive apenas relembrando o passado, muito pelo contrário, encontra-se constantemente ativa, produtiva e participativa. Portanto, há uma tendência, por parte dos idosos, em buscar conhecimento de novas tecnologias para incorporar facilidades em seu cotidiano, uma vez que, com o avanço da idade, atividades cotidianas como ir ao banco ou fazer compras, por exemplo, podem se tornar mais desafiadoras. Desta forma, as tecnologias podem tornar-se facilitadoras deste processo, possibilitando a realização de diversas tarefas on-line – fato comprovado pelos entrevistados. Acrescenta-se que para atingir as necessidades deste público é necessária, por parte de tutores e prestadores de serviço, muita paciência. O serviço deve fornecer praticidade (tutoriais simples e esclarecedores), com instruções passo a passo e figuras explicativas.

5 DISCUSSÃO

A educação permanente para o público idoso é ótima oportunidade de aprimoramento da sua qualidade de vida e contribui para um envelhecimento saudável.

Ao refletir sobre os resultados das entrevistas com idosos do grupo de convivência do HFASP, a modalidade de EaD é apontada pelo grupo como formato adequado para oportunizar a aprendizagem, principalmente a partir de ações educativas inclusivas.

Ao propor a construção de um modelo de EaD para o público idoso do grupo de convivência da Força Aérea de São Paulo, levou-se em consideração a investigação dos fatores críticos de sucesso desta população. A proposta de Reeves (2005) para a construção dos fatores são: orientação das tarefas, fonte de motivação, papel do professor, sensibilidade cultural.

5.1 ORIENTAÇÃO DAS TAREFAS

Uma dificuldade observada com frequência nas respostas é a de diminuição da capacidade de visão. Assim, deve existir uma preocupação com a adaptação do computador para diminuir a dificuldade do uso por parte da terceira idade – além, naturalmente, de facilitar o entendimento da sequência de comandos visualizados no texto: letras ampliadas, simplificando a leitura e a compreensão das informações existentes; espaçamento maior entrelinhas, aprimorando a legibilidade; uso de cores e elementos em negrito a fim de destacar comandos, observações, dicas, tornando o material mais atrativo e prazeroso.

É provável que um novo aparato de aprendizagem em rede seja desenvolvido para esse público. O ensino para idosos apresenta especificidades que precisam ser mais bem aprofundadas e sistematizadas para desenvolver metodologias inclusivas e eficazes. Estes indivíduos já têm conhecimentos e experiências acumuladas, chegam à sala de aula com imensa bagagem de vivências e conhecimentos que não podem ser desprezados pelo educador. Quanto à velocidade de aprendizagem, o processo é lento e deve ser

respeitado. Estas são algumas características que tornam o ensino para idosos algo que requer maior consideração e minuciosa elaboração. Em suma, esta ação educativa deve ser dirigida pela reflexão crítica de pesquisadores e educadores. O resultado é positivo à sociedade, pois oportuniza o acesso aos avanços tecnológicos, prolonga a vida útil dos indivíduos, mantendo-os ativos mesmo em faixas etárias mais avançadas (Kachar, 2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA

O estudo contribuiu no uso da EaD, no processo de resolução de problemas por meio do desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências específicas do idoso e o aprimoramento de um envelhecimento saudável. Como contribuição prática, este estudo delineou o projeto de EaD para idosos no âmbito da saúde no HFASP.

Entende-se que a aplicação da aprendizagem promovida pela EaD pode trazer inúmeros benefícios ao público da terceira idade. Em um primeiro momento, algumas vantagens têm presença mais marcante, como a possibilidade de adequação ao ritmo de cada indivíduo, adequação de conteúdos e condições de aprendizagem especiais. Há, ainda, as oportunidades de socialização advindas da interação e a manutenção da atividade cognitiva, proporcionada pela formação continuada e o estímulo constante por meio de exercícios e atividades.

Sugerem-se as seguintes ações como propostas de melhorias na Educação a Distância (EaD) para Idosos do Hospital Militar de São Paulo, objeto deste estudo de caso:

- treinamento específico para tutores de EaD para o público idoso;
- identificar quais conceitos e recursos da EaD se adequam melhor aos idosos. Há muitas dificuldades em encontrar estudos mais profundos acerca do desenvolvimento da EaD para idosos, quando poderiam ser extremamente favorecidos pelos benefícios da tecnologia. Dessa forma, é necessário que novos aparatos de aprendizagem em rede sejam desenvolvidos para esse público;

- o processo de elaboração de materiais didáticos em EaD é extremamente complexo, exigindo tratamento pedagógico cuidadoso para alcançar objetivos educacionais. Diversos aspectos precisam ser observados, desde a seleção de temas e conteúdos até sua adequação ao ambiente educacional on-line. Logo, o planejamento do curso ocupa lugar central, pois sem planejamento rigoroso e detalhado, da concepção até a oferta e avaliação, os cursos de EaD podem estar fadados ao fracasso;
- estudo profundo do ambiente virtual de aprendizagem: características que mais agradam os alunos, funcionalidades, dificuldades e preferências.

Os dados coletados por esta pesquisa puderam contribuir para ações do gestor do Grupo de Convivência do HFASP direcionadas ao público idoso, possibilitando reflexão crítica sobre o planejamento e a construção de um modelo de EaD que resulte em envelhecimento saudável.

6.1 Limitações e sugestões para pesquisas futuras

Estudos de caso são realizados com o objetivo de compreender diferentes fenômenos sociais em ambientes onde não há definição substancial sobre os limites entre o fenômeno e o contexto. Cabe ressaltar limitações sobre a utilização desta metodologia, tais como rigor, generalização e tempo demasiado. Salienta-se que o pesquisador possui papel definitivo, pois deve ser cuidadoso com as observações empíricas, generalistas e o envolvimento pessoal com o objeto de estudo, pois é necessário privilegiar o rigor científico no tratamento da questão.

Como sugestão de pesquisa futura, o estudo servirá como embasamento e parâmetro para delinear a construção de outros modelos de cursos a distância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (2006). Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- ALMEIDA, Maria Helena Morgani de (2004). Elaboração e validação do instrumento CICAc: classificação de idosos quanto à capacidade para o autocuidado. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, São Paulo, v. 15, n. 3, set./dez.
- ALVES, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 10. São Paulo, Abed.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, Liberlivro.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2017). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo, Pearson.
- BARCELOS, G. T.; PASSERINO, L. M. e BEHAR, P. A. (2010). Redes sociais e comunidades: definições, classificações e relações. *Renote*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, DOI: 10.22456/1679-1916.15251. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15251>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- BARROS NETO, João Pinheiro de (2014). *Administração de instituições de ensino superior*. Campinas, Alínea.
- BATISTA, E. B. et al. (2019). Inclusão digital como ferramenta ao envelhecimento ativo: um relato de experiência. *Prisma.com* (Portugal), n. 38. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/112241>>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- BEARD, J. R. e BLOOM, D. E. (2015) Towards a comprehensive public health response to population ageing. London, England. *Lancet*, 385(9968).

- BELLONI, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas, Autores Associados.
- BONIFÁCIO, Gabriela e GUIMARÃES, Raquel (2021). *Texto para discussão: projeções populacionais por idade e sexo para o Brasil até 2100*. Rio de Janeiro, Ipea. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/TDs/td_2698.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- BRASIL (1980). *Lei nº 6.880, de 9 de dezembro*. Dispõe sobre o estatuto dos militares. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL (1994). *Lei nº 8.842, de 4 de janeiro*. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (2003). *Lei nº 10.741, de 1º de outubro*. Dispõe sobre o estatuto da pessoa idosa e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (2005). *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- BRASIL (2017). *Decreto nº 9.057, de 25 de maio*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- CAMARANO, A. A.; KANSO, S. e MELLO, J. L. (2004). “Como vive o idoso brasileiro?” In: CAMARANO, A. A. (org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro, Ipea, pp. 25-73.
- CARVALHO, José Alberto Magno de e GARCIA, Ricardo Alexandrino (2003). O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000300005>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

- COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (2016). *Resolução 510*. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- DOLL, Johannes; RAMOS, Anne Carolina e BUAES, Caroline Stumpf (2015). Apresentação: educação e envelhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, jan./mar. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- FERREIRA, O. G. L. et al. (2012). Envelhecimento ativo e sua relação com a independência funcional. *Contexto - Enfermagem*, v. 21, n. 3.
- FURLAN, J. D. (1997). *Modelagem de negócios*. São Paulo, Makron Books.
- GIL, Antônio Carlos (2020). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo, Atlas.
- GONZÁLEZ, Inamarcia de Moraes Sousa (2016). *Inclusão digital na terceira idade*. São Paulo, Appris.
- HOSPITAL DA FORÇA AÉREA DE SÃO PAULO (2022). *Grupo de convivência da terceira idade*. Disponível em: <<https://www2.fab.mil.br/hfasp/index.php/projetos-hfasp#grupo-de-conviv%C3%A2ncia-da-terceira-idade>>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2022). *Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2022). *Censo da Educação Superior 2021*. Brasília, INEP; Diretoria de Estatísticas Educacionais.
- KACHAR, V. (2003). *Terceira idade & informática: aprender revelando potencialidades*. São Paulo, Cortez.
- KACHAR, V. (2010) Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital. *Revista Kairós: Gerontologia*, v. 13, n. 2. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/kairós/article/view/5371>>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- KALACHE, A.; VERAS, R. P. e RAMOS, L. R. (1987). O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista de Saúde Pública*, v. 21, n. 3.

- KREIS, R. A.; ALVES, V. P.; CÁRDENAS, C. J.; KARNIKOWSKI, M. G. O. (2007) O impacto da informática na vida do idoso. *Revista Kairós: Gerontologia*. v. 10 n. 2. São Paulo. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2176-901X.2007v10i2p%25p>>.
- LINDÓSO, Z. C. L. et al. (2011) Percepção subjetiva de memória e habilidade manual em idosos de uma oficina de inclusão digital. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 14, n. 2.
- MILL, D. e BRITO, N. D. (2009). Gestão da Educação a distância: origens e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15, Fortaleza. *Anais...*
- MINAYO, M. C. S. (org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, Vozes.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, Secretaria de Educação a Distância; MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- MIRANDA, Gabriella Moraes Duarte; MENDES, Antônio da Cruz Gouveia e SILVA, Ana Lucia Andrade da (2016). O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 19, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150140>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- MIRANDA, L. M. de e FARIAS, S. F. (2009). As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 13.
- MORO, Gláucio Henrique Matshshita (2010). *Uma nova interface para a inclusão digital na terceira idade*. Dissertação de mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NEVES, Barbara Coelho (2020). *Inclusão digital na educação: ciborgues, hackers e políticas públicas*. Curitiba, CRV.
- NUNES, S. S. (2002). *A acessibilidade na Internet no contexto da sociedade da informação*. Dissertação de mestrado em Gestão de Informação. Porto, Universidade do Porto.

- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília, Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf>; Acesso em: 25 dez. 2022.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. e FELDMAN, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed.
- POLIT, D. F.; BECK, C. T. e HUNGLER, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. Porto Alegre, Artmed.
- REEVES, T. (2005) “Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web”. In: KHAN, B. (ed.). *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228791318_Effective_Dimensions_of_Interactive_Learning_on_the_World_Wide_Web>. Acesso em: 1 jan. 2023.
- RETAMAL, D. R. C.; BEHAR, P. A. e MAÇADA, A. C. G. (2009). Elementos de gestão para educação a distância: um estudo a partir dos fatores críticos de sucesso e da visão baseada em recursos. *Renote*, Porto Alegre, v. 7, n. 1. DOI: 10.22456/1679-1916.13974. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13974>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- RODRIGUES, Leo. (2022). Contingente de idosos residentes no Brasil aumenta 39,8% em 9 anos: já o número de pessoas com menos de 30 anos caiu 5,4% no período. *Agência Brasil*. Rio de Janeiro, Empresa Brasil de Comunicação, 22 jul. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-07/contingente-de-idosos-residentes-no-brasil-aumenta-398-em-9-anos>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- SALES, M. B. e CYBIS, W. A. (2003). Checklist para avaliação de acessibilidade da web para usuários idosos. IN: SEMINÁRIO ATIID, 2, São Paulo, *Anais...*
- SANTOS, R. F. dos e ALMÊDA, K. A. (2017). O envelhecimento humano e a inclusão digital: análise do uso das ferramentas tecnológicas pelos idosos. *Ciência da Informação em Revista*, v. 4, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/cirev.2017v4n2e>>. Acesso em: 29 dez. 2022).

- SANTOS, S. R. et al. (2002). Qualidade de vida do idoso na comunidade: aplicação da Escala de Flanagan. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 6.
- SCHNEIDER, R. H. e IRIGARAY, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4.
- SHERRY, Lorraine (1995). Issues in distance learning. *IJET*, v. 1, n. 4. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/primary/p/8937/>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- SILVEIRA, M. M. da et al. (2010). Educação e inclusão digital para idosos. *Renote*, Porto Alegre, v. 8, n. 2. DOI: 10.22456/1679-1916.15210. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15210>>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- SOUSA, L.; GALANTE, H. e FIGUEIREDO, D. (2003). Qualidade de vida e bem-estar dos idosos: um estudo exploratório na população portuguesa. *Revista de Saúde Pública*, v. 37.
- TESTA, M. G. (2002). *Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via Internet*. Dissertação de mestrado acadêmico (Administração). Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3341>. Acesso em: 9 out. 2022.
- VAN DEURSEN, A. J. e HELSPER, E. J. (2015). A nuanced understanding of Internet use and non- use among the elderly. *European Journal of Communication*, v. 30, n. 2.
- VIDAL, E. M. e MAIA, J. E. B. (2010). *Introdução a educação a distância*. Fortaleza, RDS.
- VIEIRA, L. J. et al. (2017). As tecnologias de informação e comunicação na inclusão de cidadãos da terceira idade. *SULCOMP*, 8, *Anais...* Disponível em: <<https://bitly.com/od3q7>>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- YIN, Robert (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, Bookman.

Proposta de gestão de serviço sob a ótica da saúde sexual do idoso

Eloisa Elena Ramos Dias Shinohara
Sonia Francisca de Paula Monken

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos, o conhecimento na ciência médica, as inovações relacionadas ao diagnóstico, à farmacologia e aos procedimentos complexos, são componentes que, aliados à produção e à disseminação de informações sobre medidas preventivas, contribuem para o aumento da expectativa de vida da população, consequentemente, prolongando a atividade sexual do idoso (Laroque et al., 2011; Lazzarotto et al., 2008; Maschio et al., 2011).

As mudanças no cenário populacional representam, também, mudança significativa no perfil da demanda dos serviços de atenção à saúde, assim como em mudanças estruturais no cuidado destes pacientes em instituições. Desde o final do século XX, ocorrem debates em países desenvolvidos, como Japão, Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa, sobre como gerir o sistema de saúde voltado para a população idosa (Maschio et al., 2011).

No Brasil, com a Constituição de 1988, o tema “envelhecimento” ganhou espaço na discussão das políticas públicas. A partir disso, houve aumento na legislação voltada ao público idoso no país.

Fatores relevantes de longevidade e melhoramento tecnológico da medicina contribuem para o aumento das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) ou das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) nos idosos. Neste capítulo, prefere-se a utilização da terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque ressalta a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.

Os dados são preocupantes para o setor da saúde que enfrenta, desde há muito, reveses no atendimento, na abordagem e em como manter uma política de prevenção às IST em idosos (Lazzarotto et al., 2008; Lima-Costa e Barreto, 2003; Lindau et al., 2007). Como agravante, estudos mostram que nem só o idoso desconhece as IST, mas também há despreparo da equipe multiprofissional em abordar a sexualidade com o idoso, fatos não acentuados só no Brasil, mas também em países do primeiro mundo, sendo este outro revés para área da saúde, o de promover a prevenção deste tipo de doença na população idosa.

Observa-se ausência de planos para implementação de ações proativas nas redes de atenção básica e nos centros de convivência para idosos inerentes à educação sexual e prevenção de IST (Granville e Pregler, 2018; Jesus et al., 2016; Ladipo, 2017; Lindau et al., 2007).

Este estudo busca conhecer de que forma a percepção de idosos e profissionais de saúde sobre as IST pode contribuir para um modelo de gestão de serviços de saúde e políticas públicas na educação, prevenção e cuidados das IST em idosos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Gestão do sistema de saúde*

Os gestores dos serviços de saúde se deparam com novas tecnologias, conceitos e *players* contemporâneos (*helthtec*, telessaúde, telemedicina) ao lado dos desafios administrativos tradicionais de qualquer organização (como dificuldade no atendimento e crescente aumento dos custos). Devido à inovação tecnológica e à crescente demanda por atendimentos mais complexos, prestam-se serviços que consomem recursos de elevado custo. Outro fato apontado por pesquisas disponíveis é de que parte dos hospitais no Brasil é administrada por médicos sem formação na área de administração, não havendo administradores de carreira envolvidos na tomada de decisões, o que dificulta o desempenho de organizações ligadas à saúde (Vendemiatti et al., 2010).

Há situação de carência em conhecimentos tecnológico e científico, como afirmam Monken, Motta, Schwach e Oliveira (2015), quanto à gestão dos serviços de saúde nos países em desenvolvimento, quando comparados aos países desenvolvidos. Os autores também afirmam que a iniciativa de valorização de manifestações do conhecimento científico poderá preencher esta lacuna do desenvolvimento da gestão dos serviços de saúde.

A saúde deve envolver preparação para o serviço, o que aumenta a eficiência da cadeia de valor. A intervenção, a recuperação, o monitoramento e o gerenciamento dos resultados devem ser disseminados (Porter e Teisberg, 2006). Desenvolver agenda de pesquisas em colaboração com todos os membros corporativos, avaliar e disseminar os resultados da pesquisa em serviços de saúde, divulgando aos membros inovações bem-sucedidas e práticas de gestão de outras organizações de cuidados de saúde, são sugestões apresentadas por Walshe e Rundall (2001). Será provável, também, que inovações nas práticas de gestão necessitem de mudanças conduzidas pelo governo ou por todo o sistema de saúde para a infraestrutura de pesquisa e disseminação (Walshe e Rundall, 2001; Saraiva et al., 2021).

Há associação positiva entre idade e gastos com saúde. Uma parcela crescente de pessoas idosas pode contribuir menos para o crescimento do

setor da saúde, uma vez que os gastos com saúde no final da vida dependem, principalmente, do estado de saúde individual (Carreras, 2018). Carreras (2008) e Veras (2012) afirmam que os idosos proporcionam benefícios bem conhecidos para a sociedade e enorme oportunidade de impulsionar o crescimento e o desenvolvimento social e econômico de um país quando a força de trabalho é maior que a população dependente.

O Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde suplementar e a rede de saúde particular deixaram de lado o esforço sistemático de inovar durante o desafio da pandemia covid-19 para dar conta da sobrecarga de pacientes e da falta de insumos, pois tiveram que focar na superação da crise. No pós-pandemia, ações para colaborar com gestores na disseminação de procedimentos que pudessem reforçar protocolos de segurança que possibilitassem a atuação corporativa refletiram a retomada do movimento de inovação nos serviços de saúde, principalmente aqueles pressionados pela demanda de longevos (Monken et al., 2021).

2.2 O idoso no século XXI e o aumento das IST nos idosos

O idoso vive o processo de inclusão digital, faz uso da internet, mantém hábitos saudáveis e demonstra melhor capacidade cognitiva e funcional. Este perfil comportamental vem sofrendo mudanças significativas desde meados do século XX, e a atenção à saúde do idoso tornou-se obstáculo a ser transposto pela sociedade brasileira (Confortin et al., 2017).

O idoso do século XXI, particularmente o que vive nos grandes centros urbanos, mantém autodeterminação e mais tempo trabalhando e, inúmeras vezes, sustenta sua família; exerce tarefas do dia a dia, interage com outros idosos por meio de redes sociais e de grupos de convivência; viaja, faz atividade física, estuda e busca atendimento médico regularmente (Assis, 2005; Confortin et al., 2017; Kalache, Veras e Ramos, 1987; Lima-Costa e Veras, 2003; Mallmann et al., 2015).

O aumento da longevidade, o envelhecimento saudável, as taxas mais altas de divórcio e a ampla aceitação de medicamentos para disfunção erétil

no funcionamento sexual, motivam o idoso a ter vida sexual ativa. Estudos mostram que homens são mais ativos sexualmente do que mulheres e mais propensos a relações extraconjugais (Bezerra et al., 2015; Lindau et al., 2007; Lyu, 2018; Maschio et al., 2011; Santos e Assis, 2011; Silveira et al., 2002).

O risco de o idoso contrair IST (ou DST) não é zero; pesquisas apontam que o principal motivo é a prática de sexo não seguro – homens até alegam que há dificuldade no uso do preservativo (Bezerra et al., 2015; Maschio et al., 2011; Minichiello et al., 2012; Santos e Assis, 2011;). O uso de preservativo pelo homem idoso é tabu, pois acredita perder a ereção. As mulheres acham que não necessitam por não correrem mais o risco de engravidar. Assim, ambos acreditam não serem vulneráveis às IST (Santos e Assis, 2011).

Apesar de todas as transformações pelas quais a sociedade moderna tem passado, com a longevidade sendo realidade mundial, a vulnerabilidade do idoso frente às IST tem sido relacionada aos seguintes fatores: invisibilidade do sexo na velhice, pois o idoso é frequentemente visto como assexuado; ampliação do acesso a medicamentos para disfunção erétil associada à sexualidade na terceira idade; participação dos idosos em grupos de terceira idade; falta de diálogo com médicos e outros profissionais de saúde; falta de informações (Lindau et al., 2007; Melo et al., 2012; Minichiello et al., 2012; Santos e Assis, 2011); aumento da prevalência das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT), características do avanço da idade que debilitam ainda mais o organismo dos seres humanos (Confortin et al., 2017; Hebert, 2015; Ramos et al., 1993).

O aumento das IST em idosos e os trabalhos de revisão de literatura feitos por Dornelas Neto et al. (2015), Poynten, Grulich e Templeton (2013) e Durvasula (2014), confirmam este crítico cenário mundial.

2.3 Conhecimento dos idosos sobre as IST

No século XXI, parte significativa das pesquisas sobre IST em idosos está voltada ao nível de conhecimento que o idoso tem sobre estas infecções. A maior causa do aumento dos casos é o conhecimento insuficiente sobre a

educação sexual, pois o idoso não se considera dentro do grupo de risco para IST e não costumam conversar com médicos e profissionais de saúde sobre sexualidade (Bezerra et al., 2015; Dornelas Neto et al., 2015; Melo et al., 2012; Poynten, Grulich e Templeton, 2013; Santos e Assis, 2011).

As mulheres idosas não usam preservativo por acharem desnecessário, uma vez que não engravidam mais, além de manterem grau de confiança afetiva em suas relações. Já os homens não usam preservativos pela dificuldade do uso e por acreditarem que perdem a ereção (Bezerra et al., 2015; Jesus et al., 2016; Pereira e Borges, 2010; Santos e Assis, 2011).

Pesquisas de Lazzarotto (2008), Batista et al. (2011), Oliveira e Cândido (2016) e Poynten, Grulich e Templeton (2013) convergem para o total desconhecimento do idoso quanto às IST no que tange ao conceito, à transmissão, à vulnerabilidade, à prevenção e ao tratamento. Pesquisas também exibem que o nível de escolaridade influencia no conhecimento sobre IST (Melo et al., 2012) e que o relacionamento com a equipe de saúde, principalmente com o médico da atenção básica, não é tão estreito a ponto de o idoso conversar sobre sua atividade sexual e implicações (Lindau et al., 2007).

O desconhecimento do idoso sobre o risco de contrair IST é o principal fator do crescente aumento progressivo destas enfermidades.

3 MÉTODO E TÉCNICAS DA PESQUISA

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, transversal, quantitativo. Os estudos transversais visualizam a situação de determinada população em um momento específico da realidade, descrevendo a situação em um dado momento. Estes estudos possibilitam a primeira análise identificada em uma população e podem elencar fatores associados (ou não) a desfecho existente em diferentes graus de associação. Uma das vantagens deste tipo de estudo é a rapidez com que se consegue o retorno dos dados obtidos (Aragão, 2013).

Para se atingir o objetivo deste estudo optou-se por combinar dados qualitativos e quantitativos, visando entender melhor o problema de pesquisa afluindo ambos os dados (tendências numéricas e concepções) e promover um modelo de gestão dos serviços de saúde para idosos em relação à prevenção das IST.

Primeiramente, os dados foram agrupados em Tabela Microsoft Excel[®] e analisados no programa Statistical Package for Social Sciences[®] (SPSS[®]) versão 13.0 (Oliveira, 2008). Como os dados não possuem distribuição normal, as análises foram baseadas em estatística não paramétrica, sendo aplicados o teste para normalidade de Kolmogorov-Smirnov e o Teste Mann-Whitney, com Correção de Significância de Lilliefors ($H_0 - H_1$). O intervalo de confiança das relações estatisticamente significativas foi 95% com valor de $p \leq 0,05$ (Siegel e Castellan Jr., 2017).

4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

4.1 Local

No Núcleo de Convivência de Idoso (NCI), objeto deste estudo, o trabalho é tipificado na Proteção Social Básica (PSB) da Política de Assistência Social, com foco no desenvolvimento de atividades que visam contribuir no processo de envelhecimento saudável, na autonomia e sociabilidade, no fortalecimento dos vínculos familiares, no convívio comunitário e na prevenção às situações de risco social.

Inaugurado pela Prefeitura de São Paulo ao término do ano de 2016, o NCI Tereza da Cruz de Marçó tem pouco mais de 600 idosos inscritos e média de 300 usuários atendidos diariamente – participantes das diversas atividades socioculturais onde 70% recebe Benefícios de Prestação Continuada (BPC-Idoso). A equipe multiprofissional atuante está distribuída conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Relação da equipe multiprofissional do NCI (2019)

Quantidade	Atividade Profissional
01	Gerente de Serviços
01	Técnica Psicóloga
01	Técnica Assistente Social
01	Fisioterapeuta
01	Auxiliar administrativo
02	Agente Operacional
11	Oficineiros
03	Voluntários

Fonte: Autoras.

Para ter acesso a todos estes serviços, a pessoa idosa deverá estar vinculada à sua Unidade Básica de Saúde (UBS) de referência para uma avaliação médica e morar nas imediações do NCI.

O NCI Tereza da Cruz de Março ocupa um lugar importante dentro da rede de serviços à população idosa, possibilitando um lugar de convivência, aprendizado, organização e luta por direitos. A Figura 1 mostra a fachada do NCI e a realização de uma das atividades.



Fonte: Autoras.

Figura 1: Fachada do NCI Tereza da Cruz de março e uma das atividades

A pesquisa foi autorizada pelo gerente de serviço do NCI Tereza da Cruz de Março em 2018 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAAE da Universidade Nove de Julho (Uninove) sob registro de número 91725918.4.0000.5511, Parecer Consubstanciado o nº 2.817.750.

4.2 Amostra

A população de referência foi constituída por participantes regulares das atividades do NCI acima de 60 anos e a seleção foi aleatória simples. Foram convidados todos que pudessem e concordassem em participar da pesquisa. Além dos idosos também participaram da pesquisa os profissionais que atuam nas diversas atividades socioculturais no NCI possuindo vínculo trabalhista, não havendo restrições quanto a sua especialidade, desde que este tivesse contato direto com os idosos. Ressalta-se que dentro de um Núcleo de Convivência não há médicos, apenas profissionais de gestão, psicólogo, assistente social e outros envolvidos nas atividades socioculturais.

Aos idosos foram distribuídos 245 questionários com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em envelope não identificado, porém apenas 145 retornaram, 10 não concordaram em assinar o TCLE e foram excluídos, portanto 135 foram validados. Quanto aos profissionais, a totalidade que atua diretamente junto aos idosos concordaram em participar da pesquisa preenchendo devidamente o questionário e assinando o TCLE somando-se 15 profissionais. Vale salientar que o fechamento da amostragem se deu por exaustão, pois foram incluídos todos os participantes que o período da pesquisa permitiu (Fontanella, Ricas e Turato, 2008).

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados abrangeu os meses de novembro e dezembro de 2018. A abordagem para a distribuição dos questionários foi feita durante todas as atividades socioculturais, quando as pesquisadoras juntamente a um representante legal do NCI esclareciam os termos e objetivo da pesquisa a todos presentes e distribuía os envelopes contendo o questionário e o TCLE aos que se interessavam em colaborar. O retorno poderia ser imediato ou a posteriori, o idoso teve o livre arbítrio em escolher se responderia em casa ou não. Foi esclarecido que o retorno do questionário deveria ser dentro do envelope sem identificação para que não houvesse qualquer tipo de constrangimento.

É importante salientar que a abordagem com os idosos não foi fácil, muitos ficavam distraídos ou desinteressados durante a explicação, outros não entendiam o que estava sendo dito, alguns abordaram o pesquisador ou algum representante do NCI sobre o assunto para que fosse mais bem esclarecido, mesmo assim, alguns não concordavam em participar, por estes motivos a adesão à pesquisa não foi maior.

Durante todo o período de coleta de dados, o pesquisador participou de todas as atividades diárias do NCI e manteve uma mesa em um espaço pré-determinado pela diretoria do Núcleo para esclarecer sobre a pesquisa aos que se interessavam em ter um melhor entendimento sobre o assunto e auxiliar aos que solicitavam ajuda para preencher o documento.

4.4 Instrumento de pesquisa

Foram aplicados questionários para os idosos, estruturados e validados por Cherpak e Santos (2016), Oliv et al. (2008) e adaptados para os parâmetros desta pesquisa. O questionário possui 15 perguntas de múltipla escolha e 3 perguntas abertas. A média de tempo para resposta do questionário foi de aproximadamente três minutos. O questionário buscou identificar a percepção sobre IST e AIDS (sigla em inglês para a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - *Acquired Immunodeficiency Syndrome*), uma vez que o uso do preservativo está associado ao risco de o idoso contrair alguma destas infecções (Oliv, Santana e Mathias, 2008). O levantamento destes dados foi categorizado por: Variáveis sociodemográficas, Atividade Sexual, Conhecimentos gerais sobre IST/AIDS dos participantes e Percepção sobre o contágio e prevenção de IST/AIDS.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Idoso

Entre os 135 idosos estudados predominam mulheres (83,7%), a maior concentração em idade foi entre 66 e 74 anos e a idade mediana é de 70

anos, 57,8% possuem até ensino fundamental, 36,6% até o ensino médio e apenas 5,9% possuem ensino superior. Quanto ao estado civil, 36,3% são casados ou em união estável, 48,1% são viúvos, 8,1% são separados e 7,4% se declararam solteiros. Quanto a atividade sexual, 41,5% possuem parceiro fixo, 0,7% informaram terem parceiro eventual e 57,8% não têm parceiro sexual. 70,4% afirmaram não terem tido relações sexuais nos últimos 6 meses e apenas 29,6% declaram ter tido relações sexuais com seus parceiros.

Foram criadas as variáveis “Conhecimento” e “Comportamento de Risco” a partir da média das variáveis “Atividade Sexual” e “Doença Sexualmente Transmissível” consecutivamente. O questionário foi respondido pelos beneficiários/usuários do serviço, sendo composto por duas partes: A primeira era formada por questões sociodemográficas. A segunda delas buscou identificar a percepção do impacto do risco sobre as variáveis relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis. As questões foram respondidas com a utilização de uma escala tipo de intensidade, com 5 pontos, variando entre 1 (pouco) e 5 (muito). As variáveis sociodemográficas estão apresentadas na tabela 5.

Quanto à categoria sobre atividade sexual, 83% dos idosos foram ao ginecologista ou urologista no último ano. 41,5% têm um parceiro fixo e 57,8%, 0,7% têm parceiros eventuais e fixos e 57,8% não têm parceiro sexual. 41,5% tiveram relações sexuais nos últimos três meses com um parceiro sexual, mas este número cai significativamente quando questionado sobre relações sexuais nos últimos 6 meses em que só 29,6% responderam afirmativamente e 70,4% não tiveram atividade sexual neste período

Quanto ao conhecimento e percepção sobre contágio e prevenção (nos questionários foi mantida a denominação DST) das IST/AIDS, 77,8% conhecem alguma IST/DST, 14,1% não conhecem qualquer IST/DST e 8,1% não sabem o que é IST/DST. Quanto à contaminação, 81,5% acreditam que qualquer pessoa pode se contaminar, 3,7% acreditam que alguns grupos de pessoas são vulneráveis e 14,8% não souberam responder. Um dado importante é sobre o uso de preservativos nas relações sexuais, apenas 0,7% usaram nas últimas relações e 99,3% não usam preservativos. Importante salientar que 66% da população entrevistada nunca fez teste de HIV. Quando questionados sobre sua vulnerabilidade em contrair uma IST,

23% consideram que é muito possível ou possível contraírem alguma IST, 61,5% acreditam ser impossível ou quase impossível se infectarem e 15,6% não souberam dizer. A tabela1 apresenta os resultados apresentados.

Tabela 1: Conhecimento e percepção sobre contágio e prevenção de DST(IST)

Variável	Resposta	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Usa ou usou preservativo nas relações sexuais Válido	Usa/usou	1	0,7%	0,7%	0,7%
	Não uso	134	99,3%	99,3%	100,0%
	Total	135	100,0%	100,0%	
Fez teste HIV Válido	Sim	46	34,0%	34,0%	34,0%
	Não	89	66,0%	66,0%	100,0%
	Total	135	100,0%	100,0%	
Quem pode pegar DST Válido	Qualquer pessoa	110	81,5%	81,5%	81,5%
	Alguns grupos	5	3,7%	3,7%	85,2%
		20	14,8%	14,8%	100,0%
	Não sei				
	Total	135	100,0%	100,0%	
Se acha vulnerável a pegar DST Válido	Muito possível				
	Possível	13	9,6%	9,6%	9,6%
		18	13,3%	13,3%	23,0%
	Quase impossível	29	21,5%	21,5%	44,4%
		54	40,0%	40,0%	84,4%
	Impossível	21	15,6%	15,6%	100,0%
	Não sei				
	Total	135	100,0%	100,0%	

Fonte: Autoras.

Muitos dos procedimentos estatísticos são baseados em suposições para sua aplicação. Dentre as suposições, podemos citar a homogeneidade de variância: essa hipótese significa que as variâncias devem ser as mesmas para as diferentes populações consideradas. Os grupos devem proceder de uma população que segue a lei normal: essa hipótese significa que a população é distribuída normalmente. Dados em uma escala de intervalo ou de razão: isso significa que a distância entre os pontos de sua escala deve ser igual em todas as partes ao longo da escala e independência, em que o comportamento de um participante não influencia no comportamento de outro (Field, 2009).

6 DISCUSSÃO

No Brasil, há políticas com foco no envelhecimento ativo que têm sido colocadas em prática, todas voltadas à promoção da saúde e com resultados em ganhos para o idoso (adultos acima dos 60 anos), já apresentadas neste trabalho. As conquistas são evidentes na longevidade, qualidade de vida e o prolongamento da vida sexual passa a ter importante significância neste contexto. O idoso é incentivado a se socializar, a retomar vínculos, a praticar atividades coletivas, a dançar. São estes fatores estes que possibilitam novos encontros e novos relacionamentos. Os avanços tecnológicos e farmacêuticos que incluem medicamentos que melhoram o desempenho sexual masculino em idades avançadas, bem como tratamentos hormonais, favorecem o aumento da atividade sexual entre idosos (Santos e Assis, 2011; Lindau et al., 2007; Maschio et al., 2011).

Este estudo apresentou como resultado que os idosos participantes do NCI Tereza da Cruz de Março, apresentaram ter baixo conhecimento sobre IST, independente da escolaridade e baixa percepção quanto ao risco de contraírem alguma IST. Este resultado também foi encontrado em pesquisas anteriores, como Carreno e Costa (2006), Melo et al. (2012), Lazzarotto et al. (2008) e Silveira et al. (2002), justificando a necessidade de ações voltadas a alterar as consequências negativas das práticas sexuais arriscadas para que este público específico se torne menos vulnerável às IST.

Os idosos pesquisados também demonstraram que a preocupação com a prática de sexo seguro não é comum entre eles e que o uso do preservativo parece ser um tabu, assim como foi apresentado neste estudo, que o conhecimento sobre as IST é baixo e o risco de contaminação é alto e que 99,3% não fazem uso de preservativo, mesmo tendo vida sexual ativa, dados que são justificados na literatura, conforme Carreno e Costa (2006), Oliveira Batista et al. (2011) e Pereira e Borges (2010). O idoso tem dificuldade em se ver vulnerável às IST, acreditam que por terem um parceiro fixo ou por não terem parceiro no momento, não estão expostos a doenças e no caso deste estudo 77% acreditam ser impossível ou quase impossível contraírem alguma IST.

Há uma fragilidade nos serviços prestados no tocante à prevenção, diagnóstico e tratamento e um aspecto de maior relevância é a prevenção e

educação sexual (Durvasula, 2014; Lyu, 2018; Santos, Tonhom e Komatsu, 2017). Os idosos têm dificuldade em se comunicar com os profissionais dos serviços de saúde a respeito de sexualidade e sexo, tampouco os profissionais de saúde possuem esta prática quando atendem os idosos (Gott et al., 2004; Skiest e Keiser, 1997). Os profissionais na atenção primária não se sentem sensibilizados quanto à vulnerabilidade dos idosos às IST, colocando-os em risco (Andrade et al., 2017).

A equipe multiprofissional pode realizar acolhimento adequado na UBS e desenvolver um planejamento de ações voltadas a saúde sexual do idoso, principalmente disponibilizando e incentivando o idoso a fazer exames toxicológicos das principais IST, uma vez que o diagnóstico precoce é importante para que o idoso tenha melhor qualidade de vida (Gott et al., 2004; Santos, Tonhom e Komatsu, 2017; Skiest e Keiser, 1997; Veras, 2012), corroborando o posicionamento de que a melhoria na qualidade de serviços dos sistemas de saúde, por meio do controle e supervisão contribuem para o real direito à saúde enquanto prerrogativa do direito humano é fundamental (Lamy, Hahn e Roldan, 2019).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA

O estudo contribui na implementação de ações que apoiam os gestores dos serviços de saúde para idosos, especialmente gestores dos NCIs, no planejamento de práticas de treinamento dos profissionais de saúde no que tange à educação para prevenção das IST/AIDS, o estudo ainda oferece material que, ao ser ampliado apoia as áreas de comunicação e marketing em saúde, bem como serve de holofote para os gestores de operações de serviços na adequação dos pacotes de serviços oferecidos nos NCIs, ampliando a melhoria do sistema de saúde.

O estudo contribui com os gestores das unidades de atendimento de idosos, na medida em que insere instrumentos de gestão de serviços para ampliar, nas UBS, em especial, o investimento em gestão de recursos

humanos especializados, com treinamentos para a equipe de saúde na abordagem sobre sexualidade e prevenção, como avaliar os riscos de infecção, incentivando e disponibilizando testes de HIV e outras IST.

7.1 Limitações e sugestões para pesquisas futuras

Uma das limitações foi a resistência por parte das pessoas idosas em participarem do estudo. Sugere-se cautela na generalização dos resultados apresentados, pelo fato de não se tratar de estudo de base populacional, pois foi empregada amostragem por conveniência, sendo essa a principal limitação de um estudo de caso.

Uma sugestão para pesquisa futura é ampliação do estudo nas UBS com os profissionais que atendem aos idosos na atenção básica, incorporando os resultados de testes de HIV e outras DSTs às conclusões.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. et al. (2017). Vulnerability of the elderly to sexually transmitted infections. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 30, n. 1.
- ARAGÃO, J. (2013). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis*, v. 3, n. 6.
- ASSIS, M. (2005). Envelhecimento ativo e promoção da saúde: reflexão para as ações educativas com idosos. *Revista APS*, v. 8, n. 1.
- BEZERRA, V. P. et al. (2015). Práticas preventivas de idosos e a vulnerabilidade ao HIV. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 36, n. 4.
- CARRENO, I. e COSTA, J. S. D. da. (2006). Uso de preservativos nas relações sexuais: estudo de base populacional. *Revista de Saúde Pública*, v. 40, n. 4.
- CARRERAS, M. (2018). Population ageing: the driving force of change. *Economía y salud: Boletín Informativo*, n. 90.

- CARRERAS, M.; IBERN, P. e INORIZA, J. M. (2018). Ageing and healthcare expenditures: exploring the role of individual health status. *Health Economics*, v. 27, n. 5. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/hec.3635>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- CHERPAK, L. G. e SANTOS, F. C. dos (2016). Avaliação da abordagem médica da sexualidade em idosos com dor crônica. *Einstein*, v. 14, n. 2.
- CONFORTIN, S. C. et al. (2017). Condições de vida e saúde de idosos: resultados do estudo de coorte EpiFloripa Idoso. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 26, n. 2.
- DORNELAS NETO, J. et al. (2015). Doenças sexualmente transmissíveis em idosos: uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 12.
- DURVASULA, R. (2014). HIV/AIDS in older women: unique challenges, unmet needs. *Behavioral Medicine*, v. 40, n. 3.
- FIELD, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS-2*. Porto Alegre, Artmed.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J. e TURATO, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 24.
- GOTT, M.; HINCHLIFF, S. e GALENA, E. (2004). General practitioner attitudes to discussing sexual health issues with older people. *Social Science & Medicine*, v. 58, n. 11.
- GRANVILLE, L. e PREGLER, J. (2018). Women's sexual health and aging. *Journal of the American Geriatrics Society*, v. 66, n. 3.
- HEBERT, R. (2015). A revolução do envelhecimento. Editorial. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 12, p. 3618. Abrasco – Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152012.22542015>.
- JESUS, D. S. de et al. (2016). Nível de conhecimento sobre DST's e a influência da sexualidade na vida integral da mulher idosa. *Revista em Foco-Fundação Esperança/Iespes*, v. 1, n. 25.
- KALACHE, A.; VERAS, R. P. e RAMOS, L. R. (1987). O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista de Saúde Pública*, v. 21, n. 3.

- LADIPO, Z. (2017). Are patients aged over 50 years being let down by sexual health clinics? Audit of sexual history taking in patients aged over 50 years in an integrated sexual health clinic in Northwest England. *Sexually transmitted infections*, v. 93, n. 8.
- LAMY, M.; HAHN, M. M. e ROLDAN, R. M. (2019). O direito à saúde como direito humano e fundamental. *Revista em Tempo*, v. 17, n. 1.
- LAROQUE, M. F. et al. (2011). Sexualidade do idoso: comportamento para a prevenção de DST/AIDS. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 32, n.4.
- LAZZAROTTO, A. R. et al. (2008). O conhecimento de HIV/aids na terceira idade: estudo epidemiológico no Vale do Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, n. 6.
- LIMA-COSTA, M. F. e BARRETO, S. M. (2003). Tipos de estudos epidemiológicos: conceitos básicos e aplicações na área do envelhecimento. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 12, n. 4.
- LIMA-COSTA, M. F. e VERAS, R. (2003). Saúde pública e envelhecimento. *Cad. Saúde Pública*, v. 19, n. 3.
- LINDAU, S. T. et al. (2007). A study of sexuality and health among older adults in the United States. *New England Journal of Medicine*, v. 357, n. 8.
- LYU, C. (2018). Sexually transmitted diseases among older people in Los Angeles County, 2000-2011 (PhD Thesis, UCLA-University of California). Disponível em: <<https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt9sz8x9m1/qt9sz8x9m1.pdf?t=p5n8h6>>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- MALLMANN, D. G. et al. (2015). Educação em saúde como principal alternativa para promover a saúde do idoso. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 6.
- MASCHIO, M. B. M. et al. (2011). Sexualidade na terceira idade: medidas de prevenção para doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 32, n. 3.
- MELO, Hugo Moura de Albuquerque et al. (2012). O conhecimento sobre Aids de homens idosos e adultos jovens: um estudo sobre a percepção desta doença. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 1.

- MINICHIELLO, V. et al. (2012). STI epidemiology in the global older population: emerging challenges. *Perspectives in Public Health*, v. 132, n. 4.
- MONKEN, S. F. et al. (2015). Abordagem bibliométrica sobre a governança corporativa no setor da saúde. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 5, n. 1.
- MONKEN, S. F. P. et al. (2021). Proposta de um protocolo de medidas para retomada segura às atividades empresariais – o processo educacional do novo normal corporativo. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 44.
- OLIVEIRA, Francisco Estevam Martins de (2008). *SPSS básico para análise de dados*. Rio de Janeiro, Ciência Moderna.
- OLIVEIRA, J. M. S. e CÂNDIDO, A. da S. C. (2016). Conhecimento dos Idosos sobre as Medidas de Prevenção das DST's. *Revista de Psicologia*, v. 10, n. 31.
- OLIVI, M.; SANTANA, R. G. e MATHIAS, T. A de F. (2008). Comportamento, conhecimento e percepção de risco sobre doenças sexualmente transmissíveis em um grupo de pessoas com 50 anos e mais de idade. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 16, n. 4.
- PEREIRA, G. S. e BORGES, C. I. (2010). Conhecimento sobre HIV/AIDS de participantes de um grupo de idosos, em Anápolis-Goiás. *Revista de Enfermagem*, v. 14, n.4.
- PORTER, M. E. e TEISBERG, E. O. (2006). *Redefining health care: creating value-based competition on results*. USA, Harvard Business Press.
- POYNTEN, I. M.; GRULICH, A. E. e TEMPLETON, D. J. (2013). Sexually transmitted infections in older populations. *Current Opinion in Infectious Diseases*, v. 26, n. 1.
- RAMOS, L. R. et al. (1993). Perfil do idoso em área metropolitana na região sudeste do Brasil: resultados de inquérito domiciliar. *Revista de Saúde Pública*, v. 27, n. 2.
- SANTOS, Alessandra Fátima de Mattos e ASSIS, Mônica de (2011). Vulnerabilidade das idosas ao HIV/AIDS: despertar das políticas públicas e profissionais de saúde no contexto da atenção integral: revisão de literatura. *Rev. bras. geriatr. gerontol.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, mar.

- SANTOS, M. A. et al. (2017). Sexualidade e aids na terceira idade: abordagem na consulta médica. *Revista de Atenção à Saúde*, v. 15, n. 51.
- SANTOS, S. de C.; TONHOM, S. F. da R. e KOMATSU, R. S. (2017). Saúde do idoso: reflexões acerca da integralidade do cuidado. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, v. 29.
- SARAIVA, L. I. M. et al. (2021). Sistemas de informação em saúde, o instrumento de apoio à gestão do SUS: aplicabilidade e desafios. *Revista Eletrônica Acervo Enfermagem*, v. 9, mar.
- SIEGEL, Sidney e CASTELLAN Jr., N. John (2017). *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Porto Alegre, Artmed.
- SILVEIRA, M. F. et al. (2002). Autopercepção de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e Aids em mulheres. *Revista de Saúde Pública*, v. 36, n. 6.
- SKIEST, D. J. e KEISER, P. (1997). Human immunodeficiency virus infection in patients older than 50 years: a survey of primary care physicians' beliefs, practices, and knowledge. *Archives of Family Medicine*, v. 6, n. 3.
- VENDEMIATTI, M. et al. (2010). Conflito na gestão hospitalar: o papel da liderança. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, Supl. 1.
- VERAS, R. P. (2012). Prevenção de doenças em idosos: os equívocos dos atuais modelos. *Caderno de Saúde Pública*, v. 28, n. 10.
- WALSHE, K. e Rundall, T. G. (2001). Evidence-based management: from theory to practice in health care. *The Milbank Quarterly*, v. 79, n. 3.

Reflexões sobre educação profissional e empreendedora no Brasil

Lilian Forasteiro Dias
Paulo Márcio de Assis Jacinto
Rogério dos Santos Moraes
Robson Paz Vieira
João Pinheiro de Barros Neto

1 INTRODUÇÃO

Há 20 anos, o professor Fernando Dolabela (2003, p. 130), em *Pedagogia Empreendedora*, chamou atenção a respeito da educação empreendedora, afirmando:

[...] a tarefa da educação empreendedora é principalmente fortalecer os valores empreendedores na sociedade. É dar sinalização positiva para a capacidade de inovar, ser autônomo, de buscar a sustentabilidade, de ser protagonista.

Ele colocou em destaque a inovação, a busca de oportunidades e a formação de um cidadão atento às mudanças, envolvendo a sociedade. Partindo deste pressuposto, acredita-se que se faz pertinente a pesquisa sobre a integração da escola com as comunidades local e regional por meio de projetos e programas, vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e o preparo do educando para o exercício da cidadania, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) em seus artigos 1º e 2º. Conforme Lopes e Teixeira (2010, p. 260):

O conceito de educação empreendedora abrange todos os níveis educacionais, incluindo tanto a concepção mais ampla segundo a qual o ensino promove o desenvolvimento de atitudes e habilidades que não são diretamente relacionadas à criação de novos negócios, quanto uma concepção mais restrita e que focaliza a criação de um negócio.

Sob esse aspecto, enfatiza-se a integração da educação empreendedora com a sociedade, preparando o educando para atuar como cidadão integrado ao meio social em que vive por meio da inserção de práticas pedagógicas adequadas, pois a educação empreendedora se faz presente e essencial na formação e na aprendizagem, como forma de criar inovações e contribuir com as mudanças sociais. Destaca-se que as novas diretrizes curriculares para os cursos de Administração, homologadas em 18/10/2021, defendem, explicitamente, a criação de uma “cultura empreendedora” em seu Artigo 4º:

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares, projetos de extensão, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora. (Brasil, 2021)

Ciavatta (2005) destaca pressupostos necessários para que aconteça uma educação integrada e emancipatória, um projeto social que inclua professores e gestores no processo dialético do ensino-aprendizagem, a teoria e a prática dos conteúdos e a integração entre escola, alunos e sociedade.

Este trabalho se justifica a partir da necessidade de promover a educação empreendedora integrada com o compromisso social, por meio do desenvolvimento participativo da comunidade. A relevância desta pesquisa se explicita sob o ponto de vista de trabalhar nas escolas o espírito empreendedor do aluno com o objetivo de proporcionar a sua formação, tornando-o detentor de direitos enquanto cidadão.

Investigam-se as possibilidades propiciadas pelas instituições de ensino ao oferecerem aos educandos uma educação empreendedora de qualidade que os levem à inserção no mercado de trabalho. O recorte metodológico apresentado nesta investigação está relacionado a leituras sobre a temática, compreendendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, utilizando o emprego das técnicas descritiva e explicativa ancoradas em princípios qualitativos de investigação e em saberes docentes como perspectivas centrais de organização e planejamento de uma educação empreendedora voltada para questões de integração da sociedade com a escola.

A pesquisa se desenvolve sustentada em leituras sobre a temática numa investigação de natureza mais teórica, com pesquisas bibliográficas, estudo de natureza histórica e observações. Fonseca (2002, p. 32), explica que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios.

A partir de leituras selecionadas, com enfoques específicos a educadores, sociólogos, economistas, administradores e filósofos no campo educacional, seguiu-se uma proposta que trilhou o contexto teórico em que se iniciaram as discussões referentes à educação empreendedora, especificamente, às ideias embasadas na educação profissional, no compromisso social, bem como nas práticas docentes integradoras. O ponto de partida foi o aprofundamento nas questões do empreendedorismo, a respeito dos saberes que orientam

a organização de uma integração que assume intenções emancipatórias na formação do cidadão crítico, por meio da educação empreendedora e da educação profissional.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRADA E O EMPREENDEDORISMO

Para Neri (2014b, p. 26):

[...] a educação profissional é o conjunto de atividades educativas para formação ou aperfeiçoamento profissional, sendo necessário para o seu desenvolvimento que haja pelo menos um instrutor ou professor responsável pelos alunos.

De acordo com o autor, trata-se de uma formação próxima do local onde o educando esteja, porque pode ser realizada “[...] na escola, empresa ou em qualquer outra organização”, sendo estruturada nos seguimentos da “[...] qualificação profissional, técnico de nível médio e graduação tecnológica” (ibid.), onde se encontram os três modelos de graduação: licenciatura, bacharelado e tecnológico.

Já o curso de qualificação profissional (chamado de curso de formação inicial e continuada ou curso básico) é qualquer curso de formação para o exercício de uma atividade profissional (Neri, 2014). Este tipo de curso institui-se nas escolas ou em outras entidades – como igrejas, Organizações não Governamentais (ONGs), sindicatos e associações. Caetano, Porto e Cruz Sobrinho (2021) advogam que a formação da classe trabalhadora deve ser considerada na perspectiva de sua integralidade, considerando que não pode ser tratada descolada da totalidade social na qual se insere.

Os cursos de qualificação profissional são oferecidos para pessoas com diversos níveis de escolaridade ou até mesmo sem escolarização prévia, uma vez que o objetivo é qualificar o profissional para o trabalho, sem o objetivo de aumentar seu nível de escolaridade. Pode haver diversas variações na duração desse tipo de curso, que oferece certificação no seu término.

Conforme Neri (2014), nesta categoria estão os cursos de qualificação profissional, como informática, idioma, corte e costura, culinária, massagem terapêutica, secretariado, manicuro, pedicuro, cabeleireiro, garçom, cozinheiro, guia turístico, pedreiro, decoração de bolos, maquiagem, instrumentador cirúrgico e outros.

Já a formação que se realiza em concomitância ou posteriormente ao Ensino Médio, é o conhecido curso técnico de nível médio. Esse formato de curso tem legislação e currículo específicos, além da exigência legal de serem ministrados por estabelecimentos educacionais credenciados pelo poder público para certificar seus educandos com diploma de técnico.

No Brasil, as faculdades são bem conhecidas como escolas onde se ministram os cursos de nível superior. Segundo Neri (2014), são cursos de graduação tecnológica, com nível universitário e têm como pré-requisito a conclusão do Ensino Médio, com ingresso via processo seletivo. Destaca-se o foco dos cursos dessa categoria, que se concentra numa determinada área profissional, voltado para responder às demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento tecnológico. Cada curso superior possui matriz curricular e legislação competentes, além da necessidade de credenciamento junto ao poder público para conferir diploma de tecnólogo a seus formandos.

Outro conceito importante é o empreendedorismo que, para Schumpeter (1988), pode ser considerado como verdadeira atividade de destruição criativa, pois a partir dela se aniquilam as metodologias dos serviços realizados na antiga produção de algo, ao mesmo tempo em que novos métodos são inseridos. Já para Dolabela (2010, p. 68), o empreendedorismo “[...] satisfaz uma intenção interna de transformar sonhos em riqueza e realidade por isso dedica-se intensamente, já que seu trabalho se confunde com prazer”.

A definição de Dolabela (2010) pode parecer retirada de convicções romancistas por usar a palavra “sonho” para definir ações ligadas à produção, além disso, os sonhos, num primeiro momento, não possuem forma tangível. Barreto (1998, p. 190) é mais radical ao definir que o “[...] empreendedorismo é habilidade de criar e constituir algo a partir de muito pouco ou de quase nada”. Barros Neto (2018, p. 162) arremata afirmando que ser empreendedor significa “[...] inventar, criar, gerar riqueza, ousar e arriscar”.

A proposta de uma prática educacional mais focada em oferecer respostas para anseios objetivos dos estudantes é sempre um fator que gera incrementos agregadores, pois, além dos ganhos na capacidade de dar respostas sociais práticas ao final do curso, geram aumento real da motivação durante o processo formativo por meio de uma dinâmica de maior proximidade entre o esforço cognitivo e a sua aplicação na vida.

Neste sentido, um fator que pode contribuir para a motivação dos que se dispõem a ter qualificação profissional é a percepção de que o esforço realizado poderá ser absorvido no mercado de trabalho. Todavia, a obtenção deste objetivo não está adstrita apenas àquele que seleciona qual curso realizar, mas também à percepção dos gestores e operadores desse mercado, o que nem sempre é algo certo, apesar de constituir-se como componente importante para a composição da empregabilidade do estudante e da sustentabilidade dos cursos. No entanto, Neri (2014b, p. 22) aponta o atendimento à demanda dos jovens por educação profissional como sendo um dos desafios enfrentados tanto pelos gestores das políticas públicas de educação como pelos pesquisadores:

Gestores e pesquisadores têm o hábito de basear decisões e sugestões de política pública seguindo a perspectiva de oferta, e não de procura. O que importa em geral é se há uma ideia relevante de política e se é possível colocá-la em produção. Frequentemente esquece-se de que o derradeiro teste da política pública se dá na sua aceitação, ou não, pela respectiva clientela final.

De acordo com Neri (2014), a existência de demanda para absorver novo serviço ou produto de um negócio que se pretende lançar corresponde a dois terços das respostas quando se pergunta ao empreendedor qual o elemento mais relevante a ser considerado antes de realizar o investimento.

Verifica-se essa mesma proporção nas respostas de pesquisas direcionadas a estudantes com idade entre 15 e 17 anos que deixaram os estudos. Quando indagados sobre as razões pelas quais deixaram a escola, 67% das situações relatadas se correlacionavam com questões de demanda, desinteresse ou falta de recursos; 10,9% afirmaram a ausência de escola, de vagas e outros fatores ligados ao problema da oferta.

Por estes fatores, evidencia-se a necessidade de considerar a importância da educação profissional, ouvindo a demanda do binômio capital e trabalho. Para Neri (2014, p. 22) a existência de um plano que reja a educação profissional é importante para a nação, mas deve estar associado às “[...] aspirações dos trabalhadores e das empresas”, pois estes são fatores que compõem a demanda.

Com efeito, depois de uma década e meia da criação, em 2006, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), é muito interessante verificar como trouxe resultados importantes a estratégia de constituição de uma política pública, tomando por base o tripé ofertar cursos conforme o Decreto nº 5.840/2006 (Brasil, 2006) que obrigava a abertura de turmas do Proeja na rede federal; realizar a formação dos professores com cursos de especialização; realizar pesquisas sobre as experiências do Proeja. Não obstante, esta experiência reveste-se de enormes desafios de natureza pedagógica e de caráter político, como assumem Pereira, Castro e Barbosa (2017).

É importante registrar que se notaram atenção e interesse crescentes das pessoas pelos cursos profissionalizantes ao longo da primeira década dos anos 2000, como demonstra o Gráfico 1 – que mostra essa evolução nas seis maiores metrópoles do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre) entre os anos de 2002 e 2010.

Gráfico 1: Frequenta ou frequentou curso de qualificação profissional (10 anos ou mais)



Fonte: Neri, 2014b, p. 27.

A partir dos 10 anos de idade, as mensurações sistemáticas evidenciam incremento da procura pela qualificação profissional cada vez maior, mantendo tendência ascendente mesmo no ano de 2010. No mês de maio de 2004, eram 13,44% da população acima de 10 anos, residentes nas seis metrópoles, que frequentavam cursos profissionalizantes. No entanto, em setembro de 2010, o indicador sobe para 24,56% – o que equivale a aumento de 83%. Porém, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), em 2019, o país registrou 9,3 milhões de estudantes no ensino médio, dos quais 7,1% frequentavam algum tipo de curso técnico. Nessa modalidade de ensino, voltada para a formação mais técnica também registraram-se entre 49,3 milhões de pessoas que haviam concluído o Ensino Médio (5,2%) e 8,4 milhões de estudantes do Ensino Superior de graduação no Brasil, 834 mil indivíduos que frequentavam cursos tecnológicos (modalidade com enfoque específico numa área profissional e de menor duração) – o que corresponde a 9,9% do total de estudantes do Ensino Superior.

Neri (2014) constatou a relevância das faixas etárias encontradas no Ensino Médio procurando por formação profissionalizante. Ele verificou que entre 15 e 20 anos se concentra relevante quantidade de estudantes do Ensino Fundamental; até 27 anos está a maior frequência de estudantes em curso de qualificação profissional. Por outro lado, o Censo da Educação Superior (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, 2022, p. 7) aponta “[...] uma triste realidade”: a queda na quantidade de jovens que estão entrando no Ensino Superior, afetando a taxa de escolarização líquida (proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequenta o Ensino Superior em relação à população dessa faixa etária). Em 2020, a taxa chegou aos 17,8% – sendo relevante destacar que os cursos a distância vêm crescendo e atraindo um público mais velho, entre 29 e 44 anos.

Salienta-se que, conforme pesquisa do Observatório da Educação Profissional e Tecnológica (EPT, 2022), jovens profissionais que cursaram a educação profissional e tecnológica estão melhor inseridos no mercado de trabalho quando comparados com os que concluíram somente o Ensino Médio ou não chegaram a concluir o Ensino Superior.

Neste ponto, portanto, assinala-se uma grande pista para a formulação de políticas públicas para uma educação verdadeiramente empreendedora: deve-se dar atenção aos jovens com idade atendida no Ensino Fundamental, que são os que mais desejam a formação profissionalizante, sempre com atenção à demanda que o mercado aponta para dar sustentabilidade aos investimentos realizados.

A percepção geral é da necessidade de sempre qualificar os profissionais para exercerem, no âmbito empresarial, as habilidades de gestão ligadas aos processos de planejamento, de prática e de capacitação e treinamento dos colaboradores, bem como desenvolvimento e atualização dos gestores. Essa tendência, muito presente nas empresas, vem sendo refletida no ambiente educacional, com adaptações, no âmbito da proposta da educação empreendedora como forma de enfrentar as mudanças do mercado de trabalho para antecipar ao educando as exigências feitas aos novos profissionais que o mercado precisa, pois o espaço das organizações, atualmente, requer agentes criativos, analíticos, solucionadores de conflitos e problemas, resilientes às demandas, além de capacidade de atuar em equipe visando atender inovações e flexibilidade de um mundo globalizado.

Nesse contexto, surge o conceito de *Lifelong Learning*¹, isto é, da compreensão de que a educação é, agora, um processo contínuo, durante a vida inteira. Do ponto de vista formal, as instituições de ensino devem preparar os jovens para trabalhos – não necessariamente empregos – que ainda nem existem. Aliás, cabe dizer que se vaticina um futuro bem próximo em que as carreiras profissionais durarão pelo menos 100 anos, devido ao aumento da longevidade humana graças aos avanços da medicina. Assim, vislumbra-se que os alunos do futuro procurarão continuamente por oportunidades

1. Termo que, literalmente traduzido da língua inglesa, significa “aprendendo ao longo da vida”. Com origem na década de 1970, passou a ser mais empregado a partir da publicação do Relatório da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), projetando seu uso a outras áreas da atividade humana com base nos quatro pilares da educação: aprender para fazer; aprender para ser; aprender para entender; aprender para viver. Disponível em <<https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/download/407/439>>.

educacionais ao longo de toda a vida; profissionais que terão começo, mas não meio e fim. O *Lifelong Learning* concentra-se nas inovações disruptivas e crescentes que estão estabelecendo as bases para um novo modelo de aprendizado que inclui navegação clara, apoios envolvente e financeiro, educação direcionada e conexões claras para processos de contratação mais transparentes (Weise, 2020).

Pelo que foi apresentado neste capítulo, até este ponto, verifica-se que o desalinhamento entre a educação tradicional oferecida e a exigência do mercado de trabalho encontra-se na demanda dos mais jovens por formação profissional. Esta desintegração tem amplos reflexos que se difundem, silenciosamente, entre os diversos aspectos da vida dessas pessoas, tornando-as vulneráveis socialmente e menos capazes de resistir a interesses escusos. Trata-se, portanto, de um ciclo socialmente estruturante no qual fica expresso que, quanto mais o ambiente escolar for capaz de disseminar ensinamentos e estimular seus educandos, sobretudo os mais novos, para que estejam mais preparados para o mercado, menos risco há de eles ingressarem, por exemplo, num processo criminoso. Esta é uma constatação inequívoca na medida em que, em regra, o período escolar prepara os jovens, individual e coletivamente, para que consigam responder a anseios pessoais e sociais onde estiverem inseridos no futuro (Teixeira, 2016). De certa forma, o período de escolarização é usado para que a sociedade invista na própria sobrevivência ao longo dos anos.

Percebe-se, então, que a educação empreendedora, com seus conceitos e princípios mais peculiares, possui intrínseca relação com a formação fundamental quando estes se tornam presentes no rol das habilidades dos educadores que buscam transferi-los a seus educandos.

3 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E COMPROMISSO SOCIAL

A expressão “educação empreendedora” reúne elementos que remetem a conceitos mais sociais e não só a negócios, como pode parecer a princípio. Ambas as palavras somente podem ser interpretadas numa perspectiva mais

holística, e, se aplicados na vida prática, esses termos impulsionam o ser humano ao convívio social, pois ao ser educado para o empreendedorismo é de se esperar que a pessoa também consiga aplicar esse aprendizado em sua vida pessoal e em benefício da sociedade em que vive.

O verbo “empreender”, ao ser conjugado, satisfaz à lógica de criação a partir de uma ideia, ou seja, trata-se de uma revelação exterior daquele que empreende. No entanto, ao expor sua ideia, ela já não terá exclusividade interior e, inevitavelmente, acessará outras pessoas, sofrerá a ação de outros saberes gerados no interior de seus expectadores. Neste momento, ambas se tocam e uma auxilia a outra a existir, pois os novos seres que vierem terão que aprender as formas de lidar com os empreendimentos que conhecerem e ensinar aqueles que gerarem.

Faz-se útil a digressão teórica para realçar o quanto a educação empreendedora precisa e possui uma compreensão social para ter real sentido para as pessoas. Nesse sentido, Dolabela (2005, p. 18) afirma que no “[...] Brasil, o empreendedorismo deve ter uma prioridade: o combate à miséria por meio do desenvolvimento social”. Ele explica que não vê o empreendedorismo como um conceito econômico, mas com uma conotação social, cujo preceito ético é gerar utilidade para os outros, sendo este também o seu referencial ético. Denota-se, com essa percepção, a relevância de uma compreensão ética da educação empreendedora para a aplicação de seu conceito, já que busca aliar o esforço de formação à demanda de sobrevivência do indivíduo.

No Brasil, apesar de contribuir para a formação de indivíduos capazes de transformar o meio em que vivem em prol do bem comum, a implementação do empreendedorismo na Educação Básica é recente e desafiadora (Amorim, 2018). Em face das características de grande desigualdade social e de vastas formas culturais, o compromisso social do conceito em estudo merece destaque natural no Brasil. A educação empreendedora se faz presente e essencial na formação e na aprendizagem como forma de criar inovações para contribuir com mudanças sociais:

O empreendedor tem que ter sensibilidade principalmente porque trabalha também com o ser humano, ou seja, com um “produto” chamado gente, sendo as pessoas naturalmente diferentes entre si em vários aspectos e apresentando, por isso, preferências, reações e atitudes também

diferenciadas, fator que requer a atenção dos empreendedores em geral. Dessa forma, como a sensibilidade e a interdisciplinaridade, a criatividade também pode ser “estudada”, aperfeiçoada e aumentada. (Abrantes, 2004, p. 14)

Dolabela (s.d.) complementa afirmando:

A educação empreendedora no Brasil difere daquela nos países desenvolvidos: aqui as variáveis que definem a nossa ética e a nossa estratégia educacional advêm de contingências não encontradas lá: a miséria e os mecanismos históricos de sua preservação.

Nos dias atuais, uma das estratégias de sobrevivência para pequenas e médias empresas é a rede de cooperação produtiva, pois garante competitividade e cria uma função organizacional de relacionamentos eficazes entre empresas e instituições de ensino. Um exemplo é o Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (CER)² (<https://cer.sebrae.com.br/o-cer/>), iniciativa criada em 2013 pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) para produzir e compartilhar conhecimento, elaborar estudos, pesquisas e ferramentas para fomentar e apoiar a educação empreendedora nas escolas brasileiras. No CER, é possível encontrar conteúdos para inovar nos negócios e, principalmente, para os professores utilizarem em sala de aula a fim de inspirar estudantes e difundir a educação empreendedora.

O CER (s.d.) diferencia ensino de empreendedorismo de educação empreendedora. O ensino direciona os alunos para serem empresários, “[...] sabendo como abrir uma empresa, organizar finanças, elaborar e implementar um Plano de Negócio, dentre outras atividades do mundo empresarial”. A educação estimula o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades críticas, isto é, oferece aos estudantes

2. Ver: <https://cer.sebrae.com.br/o-cer/>

[...] a oportunidade de desenvolver competências como a iniciativa, capacidade de solucionar problemas e trabalhar em equipe, contribuindo assim para a sua formação nas dimensões pessoal, profissional e relacional.

Minatel (2019) defende a educação empreendedora desde a primeira infância e vai além, afirmando que *marketing*, estratégia e inteligência emocional podem ser usados para desenvolver nas crianças competências que serão úteis durante toda a vida. A autora diz que os pais passam a infância inteira de seus filhos impondo-lhes limites para, depois, essas crianças passarem o resto da vida buscando soluções para vencer as limitações que aprenderam. A pesquisadora (e mãe) assegura que esse modelo está errado, pois gera dois tipos de crianças: as que não conseguem se controlar, fazendo birra até obterem o que querem, e as crianças apáticas que não querem nada. São dois tipos extremos: no primeiro caso, precisam de limites; no segundo, são conformadas demais. Para a autora, existe alternativa para orientar sem destruir, direcionar sem corromper, ou seja, para educar com o propósito de potencializar ao máximo a essência de cada criança por meio de uma educação empreendedora.

Partindo da premissa de que o empreendedorismo não é nem ciência e nem arte, mas uma prática, a rede de cooperação faz com que, por meio de trocas, confiança, inovação, as pequenas e médias empresas se integrem, criando informações interessantes (ou não) do ponto de vista econômico – inovando em relação ao produto, ao território, ao processo de produção, ao mercado – ou antecipem informações (antes ou diferentemente dos outros).

Por meio da colaboração, tais empresas coordenam recursos econômicos para aplicarem no mercado, de modo prático e eficaz, a informação que conhecem a fundo. Baseadas no compromisso e na lealdade, as organizações, quando trabalham em cooperação, reduzem o risco de mercado apoiando-se mutuamente, contribuindo para a produção industrial e para a geração de empregos, elevando desempenhos econômicos em parceria com instituições educacionais.

Enfatiza-se a promoção e o fomento de estratégias empresariais conjuntas na colaboração mútua entre empreendimentos e instituições para maior

integração entre as diversas esferas da sociedade, com desenvolvimento de ações em rede de cooperação. É nesse momento que se detecta a educação empreendedora que incentiva busca de conhecimento, novas aprendizagens e espírito de coletividade. É um fazer social e econômico também para a região, para o estado ou país onde se está inserido, uma vez que o ambiente e a prática da aprendizagem cooperativa envolvem as pessoas da comunidade.

4 PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E INTEGRADA

Para a aplicação da educação empreendedora, também se leva em conta o docente e as habilidades que estimula em seus educandos. O educador precisa imergir nas informações coletadas durante sua formação pedagógica e mesclá-las com os fatores que impulsionam a motivação dos empreendedores que, geralmente, desenvolvem habilidades marcantes evidenciadas na busca da constante atualização dos saberes.

O papel do docente e de suas práticas na educação empreendedora é fundamental, não havendo tecnologia que o substitua. Leite (2018) demonstra que há muito a se fazer tanto no aprendizado do ensino fundamental quanto no do ensino médio das escolas públicas brasileiras com relação à utilização das modernas tecnologias para fomentar e produzir conhecimentos considerando uma perspectiva empreendedora. Os resultados apresentados pelo pesquisador apontam que, apesar de os discentes lidarem naturalmente, desde muito novos, com mídias sociais e ferramentas tecnológicas mais atuais, não existe produção de conhecimento de maneira empreendedora no ambiente escolar investigado. O autor, paradoxalmente, demonstra que os alunos do Ensino Médio, ao contrário do que se espera (ao menos pelo senso comum), são empreendedores e criativos fora do ambiente escolar. Tais resultados fazem questionar se no ambiente escolar privado a situação descrita seria muito diferente podendo inferir que a solução está na educação empreendedora como estratégia didática para desenvolver competências além de melhorar a qualidade do aprendizado de crianças e jovens em todos os ambientes e níveis educativos.

A realidade, porém, parece ser bem diferente, como observou Morriesen (2020, p. 79) num estudo em que a maior parte dos docentes entrevistados “[...] nunca recebeu uma formação no tema [educação empreendedora], o que acarreta prejuízos para seus alunos e por consequência para a sociedade que comporão na vida adulta”. Ele acrescenta que esses alunos

[...] serão carentes de atitudes empreendedoras como a autoconfiança, de competências empreendedoras como a criatividade e de conhecimento empreendedor como, por exemplo, saber avaliar as oportunidades. (Ibid.)

Nesta contextualização, a educação empreendedora segue pressupostos muito significativos apontados por Dolabela (2003), podendo admiti-los como postulados pedagógicos que induzem metodologias e aspectos basilares em se tratando de sugestão educacional integrada. O Quadro 1 resume estes postulados para a educação empreendedora.

Quadro 1: Princípios da Educação Empreendedora

1. Explicitar objetivamente uma intencionalidade. 2. Adotar postura ética. 3. Estar afinada com a agenda nacional de desenvolvimento. 4. Qualquer metodologia de ensino de empreendedorismo deve apoiar-se nas raízes culturais da comunidade, do município, da região, do estado, do país. 5. Ser formadora de capital social. 6. Ser agente de mudança cultural. 7. Considerar a comunidade como verdadeiro espaço de aprendizado. 8. A educação empreendedora não pode ser confinada por muros. 9. Entender que empreender é gerar conhecimento. 10. A metodologia deve possuir o próprio material de aprendizado.	11. O professor deve privilegiar o autoaprendizado. 12. A metodologia não pode ser rígida “manualizada”. 13. Deve compartilhar baixíssimo custo com alta eficácia. 14. Deve atingir (principalmente) as populações carentes. 15. Não pretender “ajustar” pessoas num modelo ou conjunto de características. 16. Utilizar um conceito amplo de empreendedorismo. 17. A educação empreendedora deve eliminar a distância entre o sonho, a emoção e o trabalho. 18. Apoiar-se em fundamentos de cooperação, rede e democracia. 19. O estudo das oportunidades.
--	---

Fonte: Dolabela, 2003.

Os princípios sugeridos por Dolabela (2003) são importantes para a organização das estratégias da docência quando voltadas para a educação com objetivos empreendedores. Trata-se, portanto, de referências que instigam a postura mental alinhada com tais propósitos, tanto para o docente quanto para o educando, funcionando como uma forma de apurar a qualidade dos processos pedagógicos aplicados e dos resultados esperados.

Na pedagogia empreendedora de Dolabela (2003), destaca-se a inovação, a busca de oportunidades e a formação de um cidadão atento às mudanças, envolvendo a sociedade. Tais características empreendedoras podem ser adquiridas e desenvolvidas por intermédio de um aprendizado especial. Para isso, o papel da escola é formar oferecendo possibilidades ecléticas por meio de caminhos personalizados, flexibilizando o tempo, as estratégias de formação e os currículos – contribuindo, assim, para uma sociedade democrática e integrada.

O desenvolvimento de competências profissionais via currículo faz com que o aluno desenvolva habilidades empreendedoras reconhecendo oportunidades e identificando sua aplicabilidade, estimulando a autonomia.

Trabalha-se a tecnologia de desenvolvimento local e sustentável visando à comunidade, com abordagem humanista de inclusão social, sendo os professores um dos principais agentes de mudança, problematizando as relações do aluno com o mundo (Dolabela, 2003).

Para o docente, a eficácia da sua atuação faz-se numa sincronia com a do empreendedor. Por isso, além de aludir às aptidões técnicas e administrativas, precisará apontar as habilidades empreendedoras demonstradas no Quadro 2, pois na medida em que forem internalizadas pelo educador, maior será a sua eficácia ao transmiti-las, já que estarão profundamente atreladas a uma postura mental relacionada à gestão de convicções do indivíduo e do ambiente laboral, como inovação, autodomínio, liderança, saber correr riscos e prospectar o futuro.

Quadro 2: Habilidades necessárias dos empreendedores

Técnicas	Administrativas	Empreendedoras Pessoais
Redação	Planejamento e estabelecimento de metas	Controle interno e disciplina
Expressão oral	Capacidade de tomar decisões	Capacidade de correr riscos
Monitoramento do ambiente	Relações humanas	Inovação
Administração comercial técnica	Marketing	Orientação para mudanças
Tecnologia	Finanças	Persistência
Interpessoal	Contabilidade	Liderança visionária
Capacidade de ouvir	Administração	Habilidade para administrar mudanças.
Capacidade de organizar	Controle	
Construção de rede de relacionamento	Negociação	
Estilo administrativo	Lançamento de empreendimentos	
Treinamento	Administração do crescimento.	
Capacidade de trabalho em equipe.		

Fonte: Hisrich e Peter, 2004, p. 39.

Um dos principais objetivos políticos da União Europeia (UE) é o desenvolvimento da capacidade empreendedora das organizações e dos cidadãos europeus, tanto que a Comissão Europeia identificou a mentalidade proativa voltada para o empreendedorismo como uma das oito competências-chave necessárias para uma sociedade baseada em conhecimento, reunindo-as num quadro explicativo, uma estrutura de apoio que serve como grande referência na educação empreendedora na União Europeia. Denominado EntreComp³, propõe uma definição compartilhada para toda a sociedade acerca do empreendedorismo como competência. Neste esforço, apresenta propostas para estabelecer uma ponte entre as esferas educacionais

3. EntreComp; termo que designa o “Quadro Europeu de Competências Empreendedoras” que reúne 15 competências para definir e incrementar dinâmicas empreendedoras na União Europeia, a partir do detalhamento abrangente para servir de referência para que as pessoas possam desenvolver habilidades e atitudes para empreenderem tanto em objetivos de caráter financeiro como em iniciativas de valor cultural ou social dentre outros. Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&clangId=en>.

e as do trabalho, visando promover a capacidade empreendedora dos cidadãos europeus. Essa estrutura consiste em apontar habilidades necessárias para empreender e as distribui em três áreas de competência interdependentes (Quadro 3).

Quadro 3: The entrepreneurship competence framework

Ideias e oportunidades	Recursos	Em ação
1.1. Identificar oportunidades	2.1. Autoconsciência e autoeficácia	3.1. Tomar a iniciativa
1.2. Criatividade	2.2. Motivação e perseverança	3.2. Planejar e gerir
1.3. Visão	2.3. Mobilizar recursos	3.3. Lidar com a incerteza, a ambiguidade e o risco
1.4. Valorizar ideias	2.4. Literacia financeira e econômica	3.4. Trabalhar com outros
1.5. Pensamento ético e sustentável	2.5. Mobilizar terceiros	3.5. Aprender com a experiência

Fonte: Dias-Trindade, Moreira e Jardim, 2020.

Dias-Trindade, Moreira e Jardim (2020, p. 18) explicam que, no contexto do projeto EntreComp, o empreendedorismo é “[...] entendido como uma competência-chave transversal aplicável por indivíduos e grupos, incluindo organizações existentes, em todas as esferas da vida”. Os autores definem que há empreendedorismo quando “[...] alguém age sobre oportunidades e ideias e as transforma em valor para os outros. O valor criado pode ser financeiro, cultural ou social (FFE-YE, 2012)” (ibid.).

Quando se fala em prática docente, um dos teóricos ao qual se remete é Paulo Freire (2011). Ele preconizava a educação como forma de política cultural, alicerçando-se na teoria e na prática. Freire é da linha teórica crítica do currículo, partindo da Escola de Frankfurt, que visa à transformação social e à emancipação mediante a problematização das desigualdades sociais, das diversas formas de resistência e das variadas associações de cultura.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2011) combate a pedagogia tradicional na defesa da educação transformadora que desenvolve o pensamento crítico e a intervenção na realidade por meio do diálogo. O professor mobiliza conhecimentos e desejos que podem levar os alunos a mudanças significativas em relação à opressão, colaborando com o processo de transformação e

integração. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) destaca a dialética na relação professor/aluno por meio do diálogo, da criticidade e da construção conjunta, desenvolvendo a interdisciplinaridade e considerando a bagagem cultural do aluno. Partindo desta premissa, o professor aguça o pensamento crítico, dando ao aluno autonomia de pensamento e de ação, sendo, também, uma forma de educação empreendedora.

A educação empreendedora, portanto, propõe uma prática educativa para resolver os problemas da sociedade, transformando a realidade. Suas ideias buscam a emancipação social do cidadão crítico, criativo e participativo, respeitando a diversidade cultural. Nessa linha, Dolabela (2005, p. 18) conclui que o empreendedorismo é "[...] a maior tentativa de entender a produção econômica tendo como eixo o ser humano. [...]. No Brasil, o empreendedorismo deve ter uma prioridade: o combate à miséria por meio do desenvolvimento social".

Realizada a exploração das informações acerca da educação empreendedora delimitadas nesta investigação, apresentam-se resultados, análise e discussão dos dados, bem como a conclusão ensejada pelo conteúdo estudado.

5 DISCUSSÃO

Embora a educação empreendedora como referencial pedagógico nas instituições de ensino brasileiras seja novidade, sem dúvida o ensino de empreendedorismo no Brasil e no mundo avançou bastante, havendo muitas experiências de sucesso comprovado em inúmeras instituições de ensino brasileiras (Lopes, 2017).

Não obstante, o documento base do Proeja (Ministério da Educação MEC, 2007) não menciona a palavra empreendedorismo. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, um documento com 600 páginas, faz cinco menções explícitas ao ensino/educação empreendedora no ciclo básico.

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo* (criatividade,

inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma *postura empreendedora*, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (MEC, 2007, p. 466)

[...]

IV – *empreendedorismo*: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (Ibid., p. 549)

[...]

Há hoje mais espaço para o *empreendedorismo individual*, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. (Ibid., p. 568)

[...]

HABILIDADES

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o *empreendedorismo*, a convivência democrática e a solidariedade. (Ibid., p. 577)

Desde 2013, por exemplo, o Sebrae trabalha com a cultura empreendedora, realizando parcerias com diferentes instituições brasileiras por meio do Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) que forma professores e equipes de gestão escolar com metodologias para o desenvolvimento da educação empreendedora. No PNEE, os professores recebem, gratuitamente, material e assessoria pedagógica para a implementação da

cultura empreendedora em sala de aula e os discentes participam de diferentes cursos e trilhas de aprendizagem para desenvolver as competências empreendedoras (CER).

Os resultados decorrentes da análise desta pesquisa têm essencial importância para se compreender fatores como o denominado por Tillmann e Comin (2016, p. 51) ao se referirem à “[...] geração nem-nem, isto é, dos jovens que não estudam e não trabalham”, pormenorizando que este comportamento tem sido captado pela investigação intelectual dos estudiosos de fenômenos que atingem a população brasileira e que tais comportamentos geram reflexos significativos na sociedade. De acordo com Coles et al. (2010), entre essas consequências estão a maior probabilidade de se tornarem desempregados, de usarem drogas e álcool, de possuírem saúde precária, de engravidarem na adolescência e de se envolverem com o crime. Além disso, os jovens nessa categoria são oriundos de famílias mais humildes e estão ligados a más experiências durante o período de educação, tais como dificuldades de aprendizado e falta de motivação.

Ressalta-se que vem crescendo a dificuldade que a juventude brasileira tem de encontrar emprego; aceita, passivamente, a inatividade causada pela maior demora para passar do período escolar para o trabalho, por conta do aumento do tempo decorrido entre essas fases. Isso ocorre devido às novas dinâmicas que permeiam o mercado, com maior exigência de pessoas mais qualificadas para o preenchimento das vagas disponíveis.

Assim, evidencia-se a impressão de que existe relevância na relação entre a demanda do mercado e a formação final que a escola oferece a seus educandos, que traz em si reflexos reais sobre outros aspectos da vivência da sociedade. Constata-se, também, que as habilidades dos docentes para a aplicação de um ensino empreendedor em sala de aula são relevantes para a geração de resultados – tanto correlatos ao engajamento dos alunos nos cursos como na adequação à proposta de uma educação mais voltada para o empreendedorismo.

A aplicação de práticas pedagógicas aprimoradas tem lugar especial na educação empreendedora e cria ambiente escolar propício para a vivência

dos aprendizados que sustentarão o modo de agir do educando em relação às questões da profissão que aprende em sala de aula, que contribuirão sobremaneira no processo de transição para a adolescência.

O estudo complementa ainda a percepção de que a internalização dos princípios empreendedores se constitui a partir da construção de uma sociedade mais preparada para os desafios da vida, porque entrega estratégias que ajudarão as pessoas a se tornarem referências positivas para outros indivíduos do grupo no qual se inserem, criando um processo de sustentação de valores.

Ao analisar as informações desta pesquisa, torna-se mais pronunciada a perspectiva apontada no estudo de Corbucci (2016) que destaca a consequente dificuldade dos jovens brasileiros para acessar o Ensino Superior a partir da exigência de certificação de conclusão do Ensino Médio. Assim, como apontou o Censo Demográfico de 2010, apenas um pouco mais da metade dos jovens localizada na faixa entre 18 e 29 anos de idade concluiu o Ensino Médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). À época, uma população jovem avaliada em aproximadamente 20,6 milhões de pessoas não estava apta para a Educação Superior por não ter concluído o Ensino Médio.

De acordo com dados do Censo, têm-se mais claramente apontadas as desigualdades que culminaram neste resultado, respaldando o apurado neste estudo. Constatou-se a relevância de aspectos que podem incrementar o interesse dos educandos assim como do docente, por meio de um salutar contágio intelectual, por assim dizer, que agrega vantagem para todos os envolvidos no processo formativo.

Outro aspecto de extrema relevância, além da compatibilização entre as demandas de mercado com a formação profissionalizante oferecida na escola, está afeto ao ajuste na quantidade de vagas de acordo com o perfil do jovem brasileiro que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio – PNAD (Instituto..., 2011), tem 49,1 milhões, com idade entre 15 e 29 anos, representando 25% da população total.

Com essas constatações, apontam-se dados estatísticos importantes e que reforçam a necessidade do docente em desenvolver habilidades preponderantes para melhor diagnosticar o ambiente em que encontrará seus

discentes e atuar com a empatia necessária para interagir e ensinar, já que, até em face do sexo dos indivíduos, surgem diferenças no grau de permanência na escola.

Aos gestores e planejadores dos cursos oferecidos cabe estar atentos não somente a estas diferenças, mas também às relacionadas ao que mais motivará professores e alunos para maior significação dos esforços na educação até para a sustentabilidade da escola. Toda atenção dada aos aspectos enumerados na pesquisa refletirá no aumento e na capacidade da escola como empreendimento para tornar-se mais ainda relevante para toda a sociedade.

Ao longo dos anos, tem sido percebida a busca das pessoas pela aprendizagem voltada para a educação profissional. Trata-se de uma predominância no interesse dos cidadãos, apesar de ainda ser muito baixa se comparada com a média verificada nos países desenvolvidos.

O apanhado, ainda mais recente, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2021 (E+B, 2021) demonstrou aumento pela procura por cursos profissionalizantes no Brasil. Este estudo tem fundamento nos levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em estudo realizado pelo Censo Escolar da Educação Básica, mas tal procura não foi capaz de atingir a parcela das pessoas com idade escolar que nem estudam e nem trabalham, circunscrita no grupo denominado “nem-nem”. Os dados revelam a tendência das pessoas buscarem na educação profissionalizante uma opção para inserção no mercado, o que se pode inferir quando consideradas as características da evolução do fenômeno em que sua maior incidência se concentra “entre mulheres (31,29%), pretos (29,09%), moradores do Nordeste (32%) e de periferia das maiores metrópoles brasileiras (27,41%), chefes de família (27,39%) e pessoas sem instrução (66,81%)” em dados coletados nos últimos três meses de 2020.

Essas informações só respaldam a percepção da relevância da educação empreendedora que se relaciona com a formação profissionalizante dos jovens que precisam de renda antes mesmo de concluir os estudos. Esse tipo de formação é fator de real empoderamento sociointelectual das pessoas que se sentem motivadas quando verificam que o trabalho é fator de mudança de *status* social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo direcionou-se a contextos cuja complexidade reflete em diferentes aspectos da atualidade e sugere alteração de formas, compreensões e interesses da educação para tornar mais atraente e eficaz o processo de escolarização das pessoas. Neste sentido, registra-se o aumento do interesse da população brasileira por formação profissional, sendo as pessoas com idade localizada na faixa etária prevista para cursarem o Ensino Fundamental os mais ávidos por se dedicarem a esta dinâmica.

Fica evidente que os conhecimentos que levam respostas às demandas do mercado favorecem a empregabilidade dos educandos, o que reflete positivamente para o aumento da motivação e do interesse pelos cursos profissionalizantes, dando maior significado aos esforços da escola, do mercado, do professor e do aluno.

No entanto, a aplicação de conteúdo na educação empreendedora requer habilidades diferenciadas da docência que se inicia pela exigência da absorção interior dos valores e conceitos correlacionados ao empreendedorismo para facilitar a emissão dos conteúdos convincentemente.

As habilidades empreendedoras são aplicáveis em diversas áreas da atividade humana e tornam as pessoas protagonistas de si mesmas. A partir de vivências aprimoradas pelos pressupostos da educação empreendedora, surgem profissionais realmente vocacionados para o que fazem. Daí a importância da disposição para aprender consigo mesmo, com os outros, para os outros, num processo de elaboração prospectiva para enfrentamento de situações futuras, dando real sentido para a educação, pois, durante a fase da escolarização, sempre surgem questionamentos como: “Para que serve isto que estou estudando?”

Estudando desta maneira, os mais jovens, que também são os mais questionadores e os que mais evadem da escola, certamente passarão a encontrar sentido mais palpável para permanecer no processo de formação e a notar o valor do trabalho em equipe integrada por outros bons profissionais que, juntos, vão se aprimorando, o que os prepara para o enfrentamento de um mercado sempre exigente.

Por fim, surge da aplicação deste modelo de educação o melhor reflexo, transcendente aos próprios educandos e seus docentes que é o benefício social que atinge uma coletividade, gerando pessoas mais felizes, conhecedoras, solidárias e cidadãs.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, J. (2004). *Associativismo e cooperativismo: como a união de pequenos empreendedores pode gerar emprego e renda no Brasil*. Rio de Janeiro, Interciência.
- AMORIM, D. A. (2018). A pedagogia empreendedora na educação básica brasileira. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 3, ed. 3, v. 3, mar.
- BARRETO, L. P. (1998). Educação para o empreendedorismo. *Educação Brasileira*, v. 1, n. 41.
- BARROS NETO, J. P. (org.). (2018). *Administração: fundamentos da administração empreendedora e competitiva*. São Paulo, Atlas.
- BRASIL (1996). *Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL (2006). *Decreto nº 5.840, de 13 de julho*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL (2021). *Resolução nº 5, de 14 de outubro*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília, Ministério da Educação; Câmara de Educação Superior.
- CAETANO, M. R.; PORTO Jr. M. J. e CRUZ SOBRINHO, S. (2021). *Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições*. Curitiba, CRV.

- CENTRO SEBRAE DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA. *Educação empreendedor e ensino do empreendedorismo*. Disponível em: <<https://cer.sebrae.com.br/observatorio/educacao-empendedor-e-ensino-do-empreendedorismo/>>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- CIAVATTA, M. (2005). A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, ano 3, n. 3.
- COLES, B. et al. (2010). Literature review of the costs of being not in education, employment or training at age 16-18. *Research Report*, Department for Education and Skills, n. 347.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, Conselho Pleno; Ministério da Educação.
- CORBUCCI, P. R. (2016). “Desigualdades no acesso dos jovens brasileiros à educação superior”. In: SILVA, E. R. A. e BOTELHO, R. U. *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília, Ipea, pp. 153-176.
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. e JARDIM, J. (2020). *Entrecomp: quadro de referência das competências para o empreendedorismo*. Lisboa, Theya.
- DOLABELA, F. (s.d.). *Minha visão sobre empreendedorismo*. Disponível em: <<https://ascopa.com.br/dicas-e-artigos/7/2>>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- DOLABELA, F. (2003). *Pedagogia empreendedora*. São Paulo, Editora da Cultura.
- DOLABELA, F. (2005). Fernando Dolabela fala sobre empreendedorismo. *Revista Ibero Americana de Estratégia*. São Paulo, v. 4, núm. 1, set. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331227106002>>. Data de acesso: 9 maio 2022.
- DOLABELA, F. (2010). *O segredo de Luíza*. São Paulo, Editora de Cultura.

- E+B, EDUCA+BRASIL (2021). *Brasileiros aderem aos cursos profissionalizantes para trabalhar: apesar do avanço, o número ainda é inferior ao de outros países*. Disponível em <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/brasileiros-aderem-aos-cursos-profissionalizantes-para-trabalhar>>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- FOUNDATION FOR ENTREPRENEURSHIP – “YOUNG ENTERPRISE (2012). Impact of Entrepreneurship Education in Denmark – 2011”. In: VESTERGAARD, L.; MOBERG, K. e JØRGENSEN, C. (eds.). *Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise*. Odense, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- FONSECA, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, UEC.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. São Paulo, Paz e Terra.
- HISRICH, R. D. e PETER, M. P. (2004). *Empreendedorismo*. Porto Alegre, Bookman.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). *Censo Demográfico 2010 – microdados*. Rio de Janeiro, IBGE.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2011). *Pesquisa nacional de amostra em domicílio – PNAD*. Rio de Janeiro, IBGE.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2020). PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. In: *Agência Notícias IBGE*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 14 set. 2022
- LEITE, N. M. (2018). *Tecnologia e educação empreendedora: estamos no caminho certo?* Curitiba, Appris.
- LOPES, R. M. A. (org). (2017). *Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas*. Rio de Janeiro, Alta Books.

- LOPES, R. M. A. e TEIXEIRA, M. A. (2010). “A educação empreendedora no ensino fundamental”. In: LOPES, R. M. A. (org.). *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro, Elsevier.
- MINATEL, I. (2019). *Crianças sem limites: educação empreendedora na primeira infância*. Barueri, Novo Século.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Proeja - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio: documento base*. Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, Conselho Nacional de Educação; Secretaria de Educação Básica.
- MORRIESEN, E. M. (2020). *Formação docente para o ensino de empreendedorismo*. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, Universidade Tecnológica Federal.
- NERI, M. C. (2014a). “O retorno da educação profissional”. In: BONELLI, R. (org.). *Agenda de competitividade do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV.
- NERI, M. C. (2014b). “Onda jovem na educação profissional: determinantes e motivações”. In: CORSEUIL, C. H. e BOTELHO, R. U. *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro, IpeaI.
- OBSERVATÓRIO DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO (2022). *Indicadores da qualidade dos egressos do ensino técnico*. Disponível em: <<https://observatorioept.org.br/conteudos/indicadores-de-qualidade-dos-egressos-do-ensino-tecnico>>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- PEREIRA, J. V.; CASTRO, M. D. R. de e BARBOSA, S. C. (2017). *Diálogos sobre educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação*. Campinas, Mercado de Letras.
- SCHUMPETER, J. A. (1988). *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo, Nova Cultura.
- SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (2022). *Mapa do ensino superior no Brasil 2022*. 12 ed. São Paulo, Instituto Semesp.
- TEIXEIRA, E. C. (2016). *Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência*. Petrópolis, Vozes.

- TILLMANN, E.; COMIM, F. (2016). “Os determinantes da decisão entre estudo e trabalho dos jovens no Brasil e a geração nem-nem”. In: SILVA, E. R. A. e BOTELHO, R. U. *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília, Ipea, pp. 47-78.
- WEISE, M. R. (2020). *Long life learning: preparing for jobs that don't even exist*. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons Inc.

Utilização interdisciplinar de jogos de empresa na avaliação da aprendizagem dos discentes: estudo de caso em um curso de Administração

Osvaldo da Silva

Manoel Francisco Guaranha

João Pinheiro de Barros Neto

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu da hipótese de que os *games*, especificamente os jogos de empresas, são relevantes no processo de ensino-aprendizagem em nível de graduação, porque têm sido utilizados por grandes universidades há muitos anos, antes mesmo do uso massivo das modernas tecnologias das quais agora se servem. Além disso, eles apresentam características de ensino e aprendizagem pertinentes ao conceito de metodologias ativas e caráter interdisciplinar constituindo importante ferramenta para potencializar o aprendizado.

Por meio da utilização das metodologias ativas e da interdisciplinaridade, as instituições de ensino podem contar com mais um recurso para preparar profissionais mais qualificados, pois o que o mercado de trabalho deseja dos egressos dos cursos de graduação é que saibam utilizar os conceitos aprendidos em situações práticas, por exemplo, nas tomadas de decisões, quer seja nos processos de produção de bens e serviços quer nos processos de gestão.

Objetivando incorporar metodologias ativas e a interdisciplinaridade nos cursos superiores, particularmente os de Administração, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) vêm inserindo em suas grades curriculares, nas modalidades de ensino presencial e a distância, a disciplina de jogos de empresa, cujo objetivo é simular um ambiente empresarial que possibilite aos alunos a tomada de decisões baseada nos conhecimentos e competências adquiridos no decorrer do curso, o que fortalece o diálogo entre disciplinas de diversas áreas como planejamento estratégico, *marketing*, produção, recursos humanos e finanças, tornando o aluno o protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

O problema que motivou esta pesquisa foi: partindo das especificidades do curso de Administração, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração (CFA, 2022), em que medida os objetivos desse curso podem ser atingidos de modo que o estudante tenha participação ativa, de forma interdisciplinar, no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que os docentes e a equipe de gestão do curso possam identificar claramente deficiências no processo de ensino-aprendizagem para elaborar ações de recuperação?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a necessidade de oferecer cursos com maior qualidade, as expectativas do mercado de trabalho e as exigências do Ministério da Educação, as IES, em especial os cursos de Administração, passaram a rever seus modelos

de ensino-aprendizagem, introduzindo em seus currículos modelos alternativos que apliquem metodologias ativas (Sefton e Galini, 2022) e que estimulem atitude interdisciplinar.

O intuito é incentivar o aluno a assumir papel de maior protagonismo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, bem como adquirir e desenvolver as competências que o auxiliarão em sua inserção no mercado de trabalho e no sucesso profissional em um meio extremamente competitivo.

Para atingir esse objetivo, é necessário que os docentes procurem desenvolver tais competências de modo crítico. Nesse sentido, é necessário agregar às formas tradicionais de ensino as práticas cotidianas que possam ir além da mera transmissão de informações pelo docente, que possam fazer com que os estudantes ocupem o centro do processo de ensino-aprendizagem e construam o conhecimento de forma colaborativa. Como modo de auxiliar esse processo, surgem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Segundo Camargo e Daros (2018), elas correspondem a um conjunto de atividades organizadas com objetivo educativo, por meio das quais os estudantes deixam de ser agentes passivos e passam a ser membros ativos em sua aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas que permitem a apropriação, a produção de conhecimento e a análise de problemas. Dessa forma, podemos dizer que a utilização das metodologias ativas, conforme os autores afirmam, possibilita que os estudantes, além de protagonizarem o próprio aprendizado, analisem e tomem decisões para problemas em diversos contextos, atuando ainda como ferramenta facilitadora na aquisição de habilidades e competências.

Almeida (2018) afirma que, para uma educação inovadora, as metodologias ativas permitem a transformação das aulas em experiências de aprendizagem mais reais, com significados para os estudantes da cultura digital, pois suas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento são diferentes das expectativas dos alunos de gerações anteriores.

É preciso considerar que as novas tecnologias, por si, não fazem milagre, são ferramentas apenas e devem estar a serviço do ser humano. A educação como experiência humanizadora não depende das novas tecnologias digitais mais do que depende do contato humano, da interação,

da intersubjetividade. Ocorre, porém, que o mercado de trabalho, diferente da escola, não pode prescindir dessas ferramentas em um mundo movido por elas.

A estratégia de trazer mais tecnologia à sala de aula seria uma tentativa de aproximar a escola da realidade de grande parte dos estudantes que já dispõem de novas tecnologias e dos que não têm acesso a elas. Em linhas gerais, particularmente o profissional de Administração deve ser capaz de utilizar habilidades e competências adquiridas no curso para resolver problemas complexos – que envolvem muitas pessoas, exigem soluções rápidas – com adequado custo-benefício. Essas soluções têm de ser dadas em curto, médio e longo prazos e sua característica fundamental deve ser a flexibilidade, uma vez que o mundo contemporâneo se tornou avesso ao que é estático. Esse é o desafio dos docentes dos cursos de Administração.

No entanto, esses docentes enfrentam desafios como o de engajar o estudante nas discussões em sala de aula, uma vez que são responsáveis por estimular que os discentes busquem soluções para os problemas propostos pelos conteúdos das disciplinas de forma autônoma, permitindo que seja colocada em prática a capacidade de análise, reflexão e, ainda, proporcionar meios para que os levem à elaboração de novas pesquisas (Mitre et al., 2008).

É neste ponto que as metodologias ativas se concentram, ou seja, no desenvolvimento de simulações da realidade ou situações reais por meio das quais os alunos serão capazes de solucionar desafios em diversos contextos com base nos problemas apresentados, na participação, reflexão, análise e tomada de decisões durante o aprendizado. Moran e Bacich (2018, p. 4) afirmam que as “[...] metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”, que será o responsável por promover seu maior engajamento.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas estimulam processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais o discente assume posturas participativa e de comprometimento. Esse processo deve ocorrer de forma que a teoria seja construída após a prática, um dos pontos que diferenciam o método ativo do tradicional, que privilegia o aspecto teórico. Neste contexto, percebe-se a necessidade de as instituições educacionais inserirem em

seus cursos as metodologias ativas que podem ser implementadas por dois caminhos: um mais suave, em que as mudanças ocorrem de forma progressiva; outro mais amplo, no qual as mudanças são mais profundas (ibid.). No primeiro caso, as instituições de ensino tendem a manter o modelo curricular predominante, dividido em disciplinas, e priorizar maior participação do aluno, utilizando-se metodologias ativas desenvolvidas por projetos interdisciplinares e sala de aula invertida. No segundo caso, o autor inclui outras instituições que propõem modelos mais inovadores, “[...] disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos” (ibid., p. 3) de modo que cada aluno aprende no próprio ritmo, de acordo com suas necessidades, mas também com os outros, em grupos e projetos.

Entre as várias possibilidades de metodologias ativas, podemos citar algumas utilizadas no curso de graduação, em especial no curso de Administração: as aprendizagens baseadas em estudo de caso, por projeto, por problema, jogos ou *games* e sala de aula invertida. Não se trata de ruptura com modelos tradicionais, mas de alternativas que podem acrescentar melhorias em relação aos métodos tradicionais de ensino, especialmente àqueles que não tenham como pressuposto o diálogo, a teoria associada à prática e a busca do desenvolvimento do senso crítico.

Também é necessário considerar que se lida com pessoas nos processos de ensino e aprendizagem e que modelos disruptivos radicais nem sempre são benéficos caso não levem em conta o passado. Este estudo defende modos de articular a tradição à modernidade nos processos de ensino, ou seja, reconhecer o legado do passado sem desconhecer as contribuições do presente, articular as contribuições do passado e as do presente na construção do futuro. Em favor dessa posição, percebe-se que o que se denomina metodologia ativa parte de técnicas que sempre foram utilizadas no ambiente escolar por professores que têm consciência de que a educação visa, antes de tudo, ao desenvolvimento integral do ser humano.

Uma dessas metodologias ativas se desenvolve por meio de estudo de caso (Gerring, 2019), muito utilizada em cursos de Direito, Administração, entre outros, por meio da qual os alunos são estimulados a analisarem problemas e a tomarem decisões utilizando os conceitos que estudaram. O caso

proposto pode ser real, fictício ou adaptado da realidade. Para as tomadas de decisões, deve ocorrer debate entre os colegas, de forma que seja construída pelos educandos, colaborativamente, uma solução para o caso apresentado, tendo como base a fundamentação teórica estudada.

Outra metodologia é a desenvolvida por projeto e tem como principal objetivo aproximar os estudantes o máximo possível da realidade da vida. Bordenave e Pereira (1982, p. 233) afirmam que por meio desse método o aluno “[...] busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida”. Dessa forma, os conteúdos ministrados transformam-se em meios para a solução do problema e para a realização de um projeto. Segundo os autores, os projetos correspondem às atividades que resultam na produção, pelos alunos, de relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos) colhidos por eles no decorrer de experiências ou entrevistas com especialistas, com o objetivo de resolver um problema. A data da obra utilizada para apresentar essa metodologia, 1982, por si só, testemunha que ela independe das novas tecnologias digitais tão presentes nas propostas de metodologias ativas na contemporaneidade. O que se compreende é que as tecnologias digitais podem potencializar a eficácia dos métodos, quando bem utilizadas.

A sala de aula invertida (Lueders, 2022) é uma técnica que, como o próprio nome indica, inverte o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-o da prática em direção à teoria, e não o contrário. Essa técnica tem como objetivo instigar o aluno a buscar e demonstrar conhecimento, retirando do professor esse papel na medida em que o posiciona em uma condição mais complexa em sala de aula, a de mediador, e não a de detentor de informação. Neste método, o aluno deixa a condição passiva, cujo papel era absorver as informações, passando a assumir a responsabilidade no processo de construção do seu conhecimento.

A aprendizagem por jogos, como uma das metodologias ativas, objeto deste trabalho, segundo Moran (2018), está cada vez mais presente na escola, pois tem potencial de encantamento e motivação para os estudantes, para que consigam aprender mais rapidamente e com proximidade em relação à vida real. O autor enfatiza:

Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (Ibid., p. 21)

A afirmação de Moran sobre jogos talvez explique por que nos últimos anos as IES, em especial os cursos de Administração, vêm utilizando com maior frequência os jogos, uma vez que constituem excelente ferramenta para que o aluno assuma o protagonismo do seu aprendizado.

Conforme expõe Sanches (2021), os jogos tornam qualquer ambiente mais leve e divertido ao mesmo tempo em que estimulam os participantes a buscarem soluções criativas para vencer desafios propostos. No contexto educacional, os jogos estimulam o aprendizado mesmo quando praticados dentro de uma sala de aula tradicional. O autor ainda ensina que conceito de jogo tem três principais tipos aplicáveis à educação: a) os jogos digitais já prontos; b) a gamificação, que explora elementos de jogo nas atividades curriculares, como pontuação e bonificações; c) a autoria de jogos, quando os alunos criam seus jogos. Obviamente, cada tipo constitui uma abordagem diferente com características específicas para desenvolver diferentes habilidades.

As metodologias ativas são alternativas que possibilitam que os estudantes se envolvam na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas, propiciando maior comprometimento no decorrer do processo, pois permitem que o aluno entenda a finalidade, como e quando as teorias aprendidas são aplicadas na prática.

Qualquer que seja o método que dê suporte às metodologias ativas, todos devem ser pautados pela noção de interdisciplinaridade, que discutiremos a seguir sob diversas perspectivas que convergem no reconhecimento da importância da necessidade de se apagar as rígidas fronteiras entre as disciplinas que caracterizaram o ensino tradicional e, em certo sentido, ainda existem em algumas instituições.

Para Piaget (1973), interdisciplinaridade é uma colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduza a interações propriamente ditas, isto é, à reciprocidade nas trocas,

de tal modo que haja total enriquecimento mútuo das áreas envolvidas. A colaboração entre as disciplinas faz sentido em um sistema estruturado, em muitos casos, com base em disciplinas e conteúdos delimitados que muitas vezes não têm relação com a prática e tornam a aprendizagem artificial e desinteressante, dificultando a compreensão do educando da finalidade e da aplicabilidade do conteúdo a ser aprendido. Aqui fica clara a importância para o curso de Administração, objeto deste estudo, da interligação das disciplinas, pois grande parte dos problemas que os administradores enfrentam no seu dia a dia só pode ser solucionada colaborativamente por profissionais de diversas áreas.

Com o objetivo de tornar mais significativo e de ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos, a interdisciplinaridade assume grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Japiassu (1976), a especialização exagerada das disciplinas científicas, a partir do século XIX, propiciou uma fragmentação crescente do horizonte epistemológico a tal ponto que houve um esmigalhamento do saber. Esse fenômeno faz com que a solução interdisciplinar passe a ser exigência para contorná-lo.

Para Morin (2011, p. 45), o conhecimento tem de dar conta do complexo conjunto de saberes necessário para o futuro. O autor entende complexo em seu sentido etimológico, que significa “tecido junto”. Desse modo, “[...] o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” daí a necessidade de uma educação interdisciplinar.

Nesse contexto, Thiesen (2008, p. 545) afirma:

[...] o sentido e a finalidade da interdisciplinaridade” está no fato de que “ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A interdisciplinaridade, nos processos de ensino e aprendizagem, consiste na integração de várias disciplinas dentro de um programa de ensino, visando à ampliação do conhecimento. A interação de diferentes disciplinas possibilita a quebra de barreiras e estimula nos discentes a necessidade da busca por novos conhecimentos, o que contribui de forma efetiva para a formação e a aprendizagem.

Por sua vez, Mattar Neto (2003, p. 118) afirma que “[...] as universidades devem se tornar interdisciplinares tanto na sua função de disseminar conhecimentos quanto na função de gerar novos conhecimentos”. Assim, a prática da interdisciplinaridade torna-se necessária para uma melhor aprendizagem, por meio de diálogo entre as disciplinas correlatas, o que possibilitará, em grande parte, a obtenção de conhecimentos necessários para o profissional ingressar no mercado de trabalho.

Os estudantes de Administração, além das habilidades e competências exigidas para sua formação, precisam dominar conceitos e construir conhecimentos não adquiridos apenas por meio dos conteúdos das disciplinas regulares do curso. Dessa forma, o discente de Administração, ao passar pelo processo de ensino-aprendizagem que são interdisciplinares, estará em contato com diversas áreas do conhecimento que poderão auxiliá-lo no desenvolvimento de sua gestão, função esta que exigirá desse profissional noções sobre aspectos políticos, econômicos e sociais, direitos humanos, sustentabilidade, técnicas de comunicação e argumentação e noções básicas de análise e cálculos para interpretação de relatórios gerenciais.

Com a utilização das metodologias ativas e com a consciência da interdisciplinaridade como essência da formação, a instituição de ensino poderá disponibilizar para o mercado de trabalho profissionais mais bem qualificados. Por profissional mais bem qualificado entende-se um indivíduo que saiba aplicar, em situações, práticas os conceitos aprendidos e apreendidos, que esteja preparado para tomadas estratégicas de decisão que devem levar em conta conceitos que transcendem, muitas vezes, a área de conhecimento enfatizada em seu processo de formação e, além disso, tomadas de decisão que sejam tão rápidas como o ritmo do mercado. Acrescentam-se a essas competências a capacidade de trabalhar em equipe e de desenvolver liderança positiva, o que, para o egresso do curso de Administração, vai ao encontro das exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2020).

Os jogos de empresa apresentam-se como alternativa para incentivar os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem, o que os torna elemento considerável para a aquisição do conhecimento. Com relação à interdisciplinaridade, estes jogos visam integrar todas ou a grande maioria

das disciplinas do curso de Administração, de maneira a formar profissionais mais capacitados. Pode-se afirmar que, nos cursos de graduação, em especial na Administração, o método tradicional, em que se trabalhava mais a teoria, por meio de leitura ou aulas expositivas, está perdendo espaço para novos métodos que possibilitam o desenvolvimento do espírito competitivo, melhorando a compreensão dos discentes e fazendo com que experienciem novas situações de aprendizagem.

Os jogos de empresa funcionam como estratégias para também atender às expectativas de grande parte dos jovens ingressantes no Ensino Superior acostumados a lidar, ao longo do dia, com as mais diversas ferramentas tecnológicas e que, por isso, não mais se contentam com atividades tradicionais da escola ou práticas de ensino e aprendizagem excessivamente teóricas.

Nesse sentido, as IES, em especial os cursos de Administração, passaram a integrar, como um dos modos de atingir esses objetivos, o uso de ferramentas de simulação denominadas jogos de empresa em suas matrizes curriculares, como uma disciplina. Essa ferramenta é metodologicamente ativa, tem característica interdisciplinar e atende, em certo sentido, a formas de realização da interdisciplinaridade e modos de integração entre teoria e prática, por permitir melhor aprendizado aos alunos e possibilitar o preenchimento da lacuna existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos pelos estudantes e a prática exigida pelo mercado de trabalho, ainda que por simulação em sala de aula ou laboratórios.

Objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos de graduação em Administração e tendo em vista o enorme volume de tecnologia acessível à maioria dos estudantes, pode-se afirmar que métodos de ensino tradicionais como giz, lousa e material impresso tornaram-se insuficientes para atrair a atenção dos estudantes e engajá-los no aprendizado, ainda mais em nível de graduação, no qual a teoria deve aproximar-se da prática.

Vivemos em uma sociedade em que as mudanças são constantes, a tecnologia avança e novas conquistas surgem, o que nos faz adquirir novas competências. Uma dessas mudanças é a reflexão sobre a utilização do

lúdico/jogos no processo pedagógico, o que permite despertar o gosto de aprender, propiciando que crianças e adultos enfrentem desafios, pois, no desenvolvimento humano, o brincar tem grande importância.

Crianças e adultos que brincam e jogam são inseridos no mundo das relações sociais, desenvolvendo sua criatividade e espírito de colaboração. Ao brincarem, crianças e adultos divertem-se, realizam exercícios, constroem conhecimento e convivem.

Nesse contexto, a função maior das instituições de ensino é proporcionar aos discentes uma aprendizagem que associe teoria e prática, cabendo ao docente a responsabilidade de incentivar os alunos à obtenção de conhecimento. No entanto, o processo educacional hoje, em grande parte, está voltado para a simples transmissão de conceitos e conteúdos, o que desestimula o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. A perspectiva do lúdico na construção do conhecimento faz com que o docente passe de mero transmissor de conteúdos para transformador de conhecimentos, utilizando a ludicidade como aliada nesse processo.

O termo lúdico tem origem na língua latina, *ludus*, cujo significado é jogo, divertimento, entretenimento, brincadeira, ou seja, aspectos inerentes ao ato de brincar. Assim, pode-se dizer que, ao realizar uma atividade lúdica, sensações de prazer e diversão são levadas aos participantes, bem como a sensação de bem-estar físico e psicológico. Desde o nascimento da civilização, o lúdico está presente na vida das comunidades, tornando-se importante para o desenvolvimento integral da criança que, por meio da brincadeira, tem uma infância mais feliz e desenvolve habilidades físicas e cognitivas, pois o ato de brincar é parte integrante e fundamental da vida do ser humano (Dias, 2013).

Ao se falar sobre o lúdico, inevitavelmente, associamos esse fenômeno à infância, no entanto, a ludicidade pode estar presente em todas as fases da vida. Embora os estudos sobre o lúdico tenham ocorrido na educação infantil, a ludicidade não está restrita apenas a essa modalidade de ensino, podendo ser utilizada nos ensinos fundamental e médio, nos cursos técnicos, no ensino superior e até mesmo na pós-graduação, devendo-se adaptar a forma de utilizar o lúdico à fase da aprendizagem e à faixa etária do aluno,

pois o que é divertido para a criança pode ser chato para o adolescente e cansativo para o adulto. O adolescente necessita de desafio, já o adulto precisa relacionar experiências com conhecimentos prévios (Luckesi, 2022).

É com base na dimensão atemporal do lúdico, na sua função pedagógica que transcende a brincadeira pela brincadeira, que o compreendemos no meio acadêmico como estratégia cujo objetivo não é infantilizar estudantes universitários. Segundo Datner (2006, p. 25), a palavra *ludus*, “[...] em latim e em outros idiomas, acumula dois significados: jogar e brincar”. Podemos, assim, atribuir serenidade ao jogar somada à leveza do brincar sem infantilizar as atividades, nem exigir dos adultos que se tornem crianças por algumas horas. Adultos e crianças prestam-se ao jogo por prazer.

Nesse sentido, o lúdico emerge como atividade capaz de fazer com que as pessoas possam conviver em grupos e se socializar; além disso, o que é lúdico permite ensinar. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como apenas diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico

[...] facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação expressão e construção do conhecimento. (Santos, 1997, p. 12)

Brincar é semelhante a aprender, conforme afirmam Dallabona e Mendes (2004, p. 111):

[...] enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto sociointeracionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação.

Dessa forma, o lúdico é compreendido por especialistas em educação como um recurso dinâmico, podendo conduzir, quando bem utilizado e inserido no planejamento das aulas, uma prática pedagógica prazerosa, devendo fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e não ser apenas passatempo sem objetivo pedagógico. Essa ideia é reforçada por Tessaro e

Jordão (2007, p. 5) ao afirmarem que “[...] as atividades lúdicas possuem objetivos pedagógicos específicos, para o desenvolvimento do raciocínio e aprendizado do aluno, em qualquer fase”.

A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a sua inclusão nos projetos pedagógicos de todos os níveis de ensino é defendida por vários autores, entre os quais está Piaget (2010), com seus estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, estudando como ocorre a interação entre pessoa-objeto (brinquedo) no desenvolvimento humano. Também Vigotski (1984), com sua teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa o potencial de desenvolvimento de cada pessoa, evidencia a importância de o professor oferecer aos alunos brincadeiras de acordo com sua zona de desenvolvimento proximal, pois, segundo o autor, é no brinquedo que o aluno aprende a agir cognitivamente. Por fim, Huizinga (2010) identifica o lúdico como componente promovedor do jogo, envolvendo desde aceitação de regras até manifestações de emoções como tensão, alegria, raiva.

Os jogos assumem o importante papel de mediadores que permitem que os estudantes simulem situações reais do dia a dia e que as vivenciem procurando resolver os vários problemas que são simulacros daqueles com os quais se defrontarão no mundo do trabalho, afinal, as grandes corporações competem nos mercados como adversários competem em um jogo. Justamente por isso, Rau (2011) sustenta que muitos professores utilizam a ludicidade como recurso pedagógico, pois a utilização do lúdico, como jogos e brincadeiras, propicia a transposição dos conteúdos para o mundo do estudante.

Os jogos têm a importante função de resgatar o interesse e o gosto dos estudantes pelo aprendizado, não só porque possibilitam a construção do conhecimento de forma mais prazerosa, mas também porque, durante as atividades, os alunos sentem o domínio que exercem sobre as ações, o que os motiva para o aprendizado. Fialho (2007) entende que, ao jogar, o estudante apresenta o desejo de vencer, provocando uma sensação agradável, pois seus impulsos são modificados ao competir e ser desafiado. A utilização do lúdico pode se tornar uma técnica que facilita a elaboração de conceitos, o reforço

de conteúdos, a sociabilidade entre os estudantes, a criatividade, os espíritos competitivo e cooperativo, a ponto que o domínio sobre os objetivos propostos seja assegurado (ibid.).

Ao fazer com que o estudante tenha maior envolvimento, o jogo torna-se um meio de atração e integração, pois o convida a interagir consigo, com seus colegas e com situações muito maiores à sua volta, permitindo cada vez mais a interação com a realidade. É por isso que Macedo, Petty e Passos (2005) afirmam que, ao jogar, o aluno desenvolve respeito mútuo, o saber compartilhar atividade e aceitar desafios com regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para enfrentar a situação-problema e desenvolver raciocínios.

Friedman (1998, p. 50), sobre esse mesmo aspecto da cooperação presente no universo lúdico argumenta que os “[...] jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional”, ou seja, quando alguém está jogando, executa regras e, ao mesmo tempo, desenvolve ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Pode-se dizer que, por meio do lúdico, os estudantes tornam-se agentes dos próprios conhecimentos, uma vez que serão responsáveis por suas ações e, conseqüentemente, pelos resultados que produzirem, o que tende a fazer com que desenvolvam autonomia.

Considerando que, nos jogos lúdicos, o aluno é responsável por suas decisões, o seu aprendizado auxiliará nas práticas profissionais, pois, segundo Vicente (2001, p.8), “[...] as empresas precisam muito mais de pessoas capacitadas a tomar decisões e a serem empreendedoras, do que meros operários incapazes de criar ou decidir por si mesmos”.

Além das considerações históricas e culturais sobre o jogo de Huizinga (2010), enfatizando que os jogos permearam a construção da civilização e da cultura, podemos considerar o jogo pela ótica da Sociologia. Nesse sentido, Caillois (1990) estuda e classifica as diferentes formas em que o jogo se manifesta conforme a natureza predominante, como afetam e são afetados pelas pessoas. Para o autor, existe um número elevado de jogos que não traz grandes conseqüências para a vida real dos seres humanos. Ainda que estabeleça uma oposição entre jogo e trabalho, em momento algum ignora o poder que as atividades lúdicas possuem na formação da personalidade humana,

por considerá-las importantes como instrumentos da cultura de um povo e de uma sociedade, entendendo que, por meio delas, pode-se conhecer hábitos cotidianos e estruturas fundamentais da sociedade.

Não se pode negar a função disciplinadora exercida por alguns jogos se considerarmos a necessidade do participante de interiorizar regras e participar efetivamente do universo lúdico dos jogos, o que pode ser encarado como um elemento civilizacional importante. Para Caillois (1990), o jogo pode ser considerado uma atividade livre (pois, se o jogador fosse a ela obrigado, perderia a natureza de diversão atraente e alegre); delimitada (regida por limites de espaço e tempo, rigorosos e definidos no início); incerta (seu desenvolvimento e resultado não são obtidos previamente, pois é obrigatório a iniciativa do jogador, que tem certa liberdade para a criatividade); improdutiva (não gerar bens, riquezas ou novos elementos de espécie alguma, conduzindo a uma situação idêntica à do início do jogo); regulamentada (regida por uma legislação nova e única) e fictícia (irreal em relação à vida normal).

Ao constatar a grande quantidade de modalidades em que os jogos se apresentam, Caillois (1990, p. 32) procura categorizá-los, propondo uma divisão em quatro categorias, conforme predomine “[...] o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem”, que foram denominados “[...] respectivamente de Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx”. Os jogos da categoria Agôn, predominantes nas competições esportivas, são dominados por atividades competitivas em que se tenta criar situações ideais e iguais para todos os participantes, de forma que o vencedor apareça como o mais bem preparado. Os jogos categorizados como Alea se opõem aos Agôn, pois o jogador atua de forma passiva, já que o ato de jogar não exige dele habilidade específica. Nesse tipo de jogo predominam a força do acaso, o destino e a sorte. Nessa categoria, estão inseridos diversos jogos de azar como roleta, bingo, loterias etc. Os jogos categorizados como Mimicry são os jogos fictícios no quais os participantes assumem o papel de determinados personagens, apropriando-se de outra realidade que não a sua. Nessa atividade não existe submissão a regras. Já os jogos categorizados como Ilinx se baseiam na busca de vertigem, tendo como objetivo a destruição da estabilidade de percepção do corpo humano, isto é, busca-se alcançar uma espécie de espasmo, transe, afastamento súbito da realidade. Essa sensação pode ser obtida por giros,

volteios, rápidas trocas de direção, ou seja, por meios naturais de movimentação corpórea. Embora tenha feito essa divisão, o autor reconhece que não abrange a grande variedade de jogos, já que apenas os distribui “[...] em quadrantes, cada um governado por um princípio original” (ibid., p. 32).

Caillois (1990) destaca que os jogos de competição por ele classificados como *Agôn* são excelentes meios para a inclusão das crianças em sociedades competitivas e capitalistas, por serem fortes instrumentos de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo exploratório (Gil, 2022) cujos procedimentos técnicos utilizados foram, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica que compôs o referencial teórico apresentado e um estudo de caso (Yin, 2015) realizado em uma universidade particular da zona sul da cidade de São Paulo.

A pesquisa bibliográfica permitiu maior compreensão das metodologias ativas, do método interdisciplinar e dos aspectos relativos à utilização dos jogos de empresas nos cursos de Administração em nível de graduação.

O estudo de caso foi realizado por meio da análise dos resultados de um jogo de empresa que consiste em um simulador de decisões estratégicas por meio da *web*, que permite simular os processos de planejamento, implementação e avaliação de estratégias empresariais. A proposta do estudo foi acompanhar e avaliar grupos de alunos nas diferentes etapas do jogo de empresa realizado no sétimo semestre letivo, penúltimo da grade curricular do curso de Administração ofertado nas modalidades presencial e a distância.

O universo era composto por 228 alunos do curso de Administração do sétimo semestre (penúltimo do curso), sendo 166 da modalidade educação a distância (EaD) e 62 alunos da modalidade presencial. As equipes foram compostas por, em média, sete alunos, resultando em 24 equipes de EaD e nove equipes presenciais.

A amostra utilizada foi intencional, composta por cinco grupos, sendo um da modalidade presencial da capital de São Paulo e quatro da modalidade EaD, sendo um pertencente à Grande São Paulo, um da região Sudeste (Minas Gerais/MG e Espírito Santo/ES), um da região Norte (Pará/PA) e

um da região Nordeste (Bahia/BA), selecionados com base na pontuação obtida no jogo pelos respectivos grupos, ou seja, foram objetos de estudo os grupos com as melhores pontuações de cada região. Optou-se por selecionar os grupos por região para identificar a existência de diferença de desempenho em cada uma delas, possibilitando novos estudos sobre o assunto.

O jogo utilizado neste estudo foi o Simulação de Estratégia (SDE), criado pela LDP¹ Jogos de Empresas, que permite simular um oligopólio de cinco a sete empresas que competem entre si por, aproximadamente, oito períodos de simulação, explorando três mercados (regiões geográficas) com um produto inovador, o Refrigerador Portátil de Bebidas (RPB).

No início das atividades, após diagnóstico do ambiente de negócios, as empresas (equipes de alunos) definiram seus objetivos econômicos e de mercado para longo prazo (visão de futuro da empresa), sendo consideradas vencedoras as que mais se aproximassem dos objetivos estabelecidos (maior pontuação ao final das oito rodadas).

O SDE, por meio dos seus relatórios, permite a análise de sensibilidade dos resultados econômicos e financeiros dos diferentes planos e decisões tomadas, bem como do impacto de todas as decisões tomadas em relação às principais áreas funcionais da gestão organizacional, isto é, as pertinentes às disciplinas profissionais do curso de Administração: *marketing*, gestão de pessoas, operações e produção e planejamento estratégico. Após o término dos períodos, é possível verificar os resultados das empresas concorrentes em seus relatórios gerenciais e avaliar como está evoluindo a estratégia em direção aos objetivos de longo prazo.

Portanto, ao vivenciarem o processo de análise e formulação de um plano estratégico para um novo empreendimento e implementarem a estratégia por meio de períodos sequenciais de decisões e resultados, os participantes ganham crescente compreensão sobre os fenômenos organizacionais, suas inter-relações internas e, sobretudo, da perspectiva da eficácia

1. Ver: <https://www.ldp.com.br/>.

organizacional e das relações da organização com o ambiente de negócios em suas múltiplas interfaces, possibilitando que o aluno exercite conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

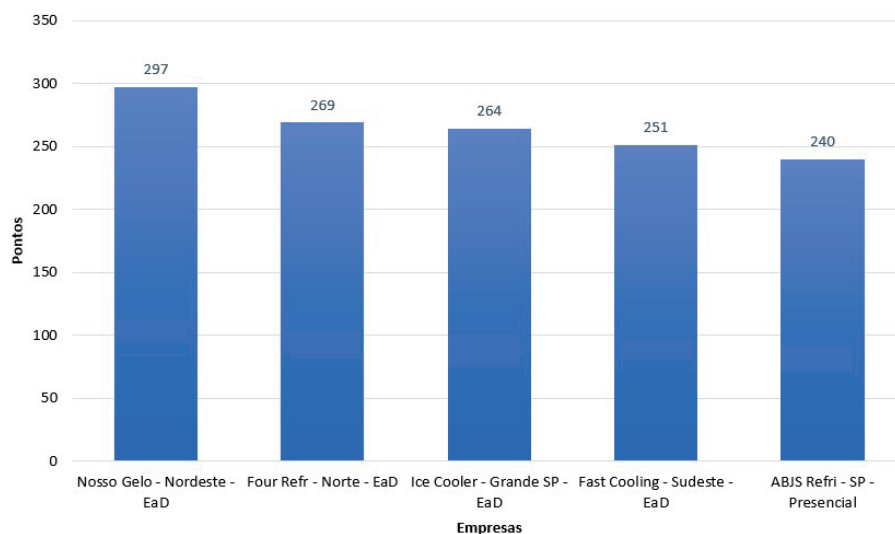
Os resultados tiveram como base informações extraídas do relatório de avaliação, uma das mais importantes ferramentas disponibilizadas pelo jogo SDE, em que se demonstra o desempenho das empresas, possibilitando o relacionamento com uma discussão de conceitos fundamentais da estratégia.

Tendo como base os resultados gerais obtidos pelas empresas simuladas em todas as áreas funcionais envolvidas na simulação (planejamento estratégico, operações e produção, *marketing*, gestão de pessoas e finanças), observa-se que a melhor pontuação obtida pelas equipes na modalidade presencial foi menor que todas as melhores pontuações obtidas na EaD.

Na região Nordeste, a melhor classificada foi a equipe (empresa) Nosso Gelo, com 297 pontos; na região Norte, a equipe Four Refri, com 269 pontos; na região da Grande São Paulo, a equipe Ice Cooler, com 264 pontos; na região Sudeste (exceto Grande São Paulo e São Paulo, capital) foi a empresa Fast Cooling, com 251 pontos; finalmente, a equipe presencial com mais alta pontuação foi a ABJS Refri, com 240 (Gráfico 1).

Percebe-se, portanto, que houve discrepância significativa na aplicação do conhecimento adquirido durante o curso entre os alunos das modalidades presencial e EaD, embora todos tenham apresentado pontos positivos e negativos com relação às competências e habilidades específicas de cada área da Administração.

Gráfico 1: Resultado dos grupos vencedores por região



Fonte: SDE (2019).²

A empresa mais bem colocada na modalidade presencial obteve 240 pontos, contra os 297 da mais bem colocada na EaD, o que evidencia a necessidade de estudo mais detalhado para a identificação dos motivos que levaram a esse resultado, possibilitando a elaboração de estratégias que permitam a recuperação e ou reforço dos conteúdos, de modo a fortalecer o aprendizado desses estudantes.

Por se tratar de um jogo eletrônico, é possível a extração de inúmeros relatórios, o que permite analisar o desempenho dos alunos por rodada, por área funcional da empresa, por disciplina do curso etc. De posse desses dados, fica fácil identificar exatamente em que conteúdo programático os alunos foram melhores ou piores e definir, pontualmente, as ações mais apropriadas para melhoria de resultados (revisão, leituras, atividades, exercícios extras etc.).

Vale ressaltar que a maioria das empresas apresenta falta de compreensão sobre a gestão de fluxo de caixa, a política de preços e a distribuição de

2. SDE – Simulação de estratégia (Londrina, LDP, Jogos de Empresas).

peçoal, demonstrando que tais conteúdos devem ser reforçados. Em relação à política de compra e estoque, todas tiveram resultados adequados, mostrando bom entendimento sobre a área de operações.

Os resultados extraídos da simulação se tornam essenciais para que os participantes, os alunos do sétimo semestre, possam acompanhar seu desenvolvimento. Por outro lado, a coordenação e os professores envolvidos podem identificar eventuais deficiências de conteúdos e tratá-las, possibilitando que sejam revistas e/ou aprofundadas.

Baseado nestes resultados, o corpo docente do curso analisará as deficiências encontradas e fará as adequações necessárias dos conteúdos programáticos para que sejam eliminadas, promovendo melhor aprendizado aos alunos.

Ao analisarmos o SDE e o desempenho dos alunos, verificamos que este tipo de jogo vem ao encontro das necessidades das universidades, em especial do curso de Administração, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pelo MEC, por exemplo, as decisões tomadas em cada período que, por sua vez, caracterizam a interdisciplinaridade das disciplinas estudadas no decorrer do curso, as quais abrangem todas as áreas da empresa, propiciando sua interligação. Tudo isso ocorre de forma ativa, ou seja, o aluno é responsável pela tomada de decisões, assumindo o protagonismo do seu aprendizado.

Conseguimos comprovar a hipótese de que os jogos de empresa podem ser ferramentas relevantes para o ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Administração, pois apresentam técnicas pertinentes ao conceito de metodologias ativas e interdisciplinaridade, tornando-se instrumentos importantes para potencializar o aprendizado dos estudantes – tanto do ensino presencial como do EaD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo do estudo foi verificar a contribuição do jogo de empresa ao processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração por meio da análise do jogo SDE e do desempenho dos

estudantes das modalidades presencial e EaD, foi possível identificar a simulação das empresas como metodologia ativa de ensino que propiciou aos alunos assumirem a direção de uma empresa fictícia e tomarem decisões baseadas nos conhecimentos aprendidos no decorrer do curso.

O jogo permitiu a concretização da interdisciplinaridade das disciplinas essenciais para a formação dos futuros administradores – Planejamento Estratégico, Finanças, Recursos Humanos, *Marketing* e Operações –, tornando mais estimulante a aprendizagem.

Vale ressaltar que a análise dos resultados de cada empresa possibilitou a identificação das áreas em que ocorreram as maiores fragilidades e a existência de divergências significativas no desempenho entre os alunos das modalidades presencial e EaD, permitindo aos gestores do curso ações que possibilitem revisão ou aprofundamento dos conteúdos deficitários.

O estudo indica que as tecnologias digitais podem constituir um dos principais meio de compartilhamento de informações e produção de conhecimento entre os alunos, favorecendo e auxiliando o processo de ensino-aprendizagem ao estimular os alunos a colocarem em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

Como contribuição prática deste estudo, destaca-se a utilização dos jogos de empresa no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, especialmente na identificação de *gaps* de conteúdos ministrados e de competências desenvolvidas.

Por ser este um estudo não probabilístico, com amostra por conveniência de alunos de apenas uma IES, os resultados encontrados não podem ser generalizados. Sugere-se, então, a realização de novos estudos que aprofundem as questões aqui levantadas, por exemplo, a diferença de desempenho entre alunos da modalidade presencial e os alunos da modalidade EaD.

Por fim, indica-se o desenvolvimento de novas ferramentas digitais que facilitem ainda mais a identificação de oportunidades de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. (2018). “Introdução”. In: BACICH, L. e MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Rio de Janeiro, Penso.
- BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. (1982). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Vozes.
- BRASIL. Ministério da Educação (2020). *Parecer CNE/CES nº 438*. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior.
- CAILLOIS, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa, Cotovia.
- CAMARGO, F. e DAROS, T. M. V. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo*. Porto Alegre, Penso.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (2022). *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração: comentada*. Brasília, Conselho Federal de Administração.
- DALLABONA, S. R. e MENDES, S. M. (2004). Lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, v. 1, n. 2.
- DATNER, Y. (2006). *Jogos para educação empresarial: jogos, jogos dramáticos, roleplaying, jogos de empresa*. São Paulo, Agora.
- DIAS, E. (2013). A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, v. 7, n. 1.
- FIALHO, N. N. (2007). *Jogos no ensino de química e biologia*. Curitiba, IBPEX.
- FRIEDMANN, A. (1998). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo, Moderna.
- GERRING, J. (2019). *Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas*. Petrópolis, Vozes.
- GIL, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- HUIZINGA, J. (2010). *Homo ludens*. São Paulo, Perspectiva.

- JAPIASSU, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago.
- LUCKESI, C. (2022). *Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições*. São Paulo, Cortez.
- LUEDERS, J. (2022). *Educação a distância de jovens e adultos: um olhar para a sala de aula invertida*. Curitiba, Appris.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. e PASSOS, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artmed.
- MATTAR NETO, J. A. (2003). *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo, Saraiva.
- MITRE, S. M. et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciências & Saúde Coletiva*. v. 13, n. 2, dez.
- MORAN, J. e BACICH, L. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Rio de Janeiro, Penso.
- MORAN, J. (2015). “Mudando a educação com metodologias ativas”. In: SOUZA, C. A. de e MORALES, O. E. T. (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas, v. II. Ponta Grossa, UEPG/Proex, pp. 15-33.
- MORIN, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez.
- PIAGET, J. (1973). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- PIAGET, J. (2010). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, LTC.
- RAU, M. C. T. D. (2011). *A ludicidade na educação*. Curitiba, IBPEX.
- SANCHES, M. (2021). *Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação*. São Paulo, Senac.
- SANTOS, S. M. P. dos (1997). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, Vozes.
- SEFTON, A. P. e GALINI, M. E. (2022). *Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos.

- TESSARO, J. P. e JORDÃO, A. P. M. (2007). Discutindo a importância dos jogos e a atividade em sala de aula. *Psicologia.com.pt: o portal dos psicólogos*. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2022.
- THIESEN, J. da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39, dez.
- VICENTE, P. (2001). *Jogos de empresa*. São Paulo, Makron.
- VIGOTSKI, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- YIN, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, Bookman.

Atividade extensionista e desenvolvimento de competências na percepção dos participantes de um time Enactus

João Pinheiro de Barros Neto
Pedro Javier Aguerre Hughes

1 INTRODUÇÃO

Dyer et al. (2019, p. 7) informam que a inovação é o “[...] sangue vital que corre nas veias de nossa economia global e uma prioridade estratégica para praticamente todos os CEOs deste mundo”, acrescentando que a criatividade foi identificada como a competência de liderança número um e que as ideias inovadoras sempre revolucionaram e geraram riqueza ao longo da história.

Nesse contexto, podemos afirmar que o desenvolvimento da liderança, da inovação, da criatividade e de outras competências relacionadas ao empreendedorismo deve ser prioridade nos cursos de graduação, principalmente nos de Administração e afins.

O ponto de partida da proposta desta pesquisa foi o modelo de intervenção da Enactus, uma organização internacional sem fins lucrativos, sediada nos EUA e presente em 35 países, que se dedica a inspirar jovens universitários a melhorar o mundo por meio da ação empreendedora. O nome “EN.ACT.US” significa um conjunto de conceitos que pode ser entendido por três palavras (em inglês): *entrepreneurial* (empreendedorismo gerando soluções e inovações com integridade e paixão; *action* (ação de colocar em prática ideias de impacto social); *us* (nós, estudantes, acadêmicos e líderes de negócios colaborando para criar um mundo melhor). A metodologia Enactus é baseada no desenvolvimento do espírito empreendedor de alunos de graduação e pós-graduação que são capacitados em gestão de projetos e empreendedorismo e imediatamente põem em prática o aprendizado, elaborando e executando projetos avaliados em competições que premiam os que alcançam melhores resultados e maiores impactos sociais alinhados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS (Enactus, 2021).

Essa metodologia chegou à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2020 e a participação dos alunos nos times Enactus se caracteriza, na própria visão da Enactus e de outras instituições de ensino, como uma atividade extensionista.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi captar a percepção dos discentes que participaram do projeto Catavento do time PUC-SP Enactus, por se tratar de uma ação de extensão que demonstrou grande adesão por parte dos alunos e alcançou significativos resultados em seu primeiro ciclo de atuação (2020-2021): bolsa-auxílio no Programa Especial “BIC: Escrevendo o Futuro, Juntos!”, reconhecimento como Time Revelação pela Cargill e conquista do prêmio ODS 4 (Educação de qualidade) no Evento nacional Enactus Brasil 2021.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

A Resolução nº 7, de 18/12/2018 do Ministério da Educação, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e define um percentual mínimo de 10% (dez por cento) da carga horária dos cursos de graduação a ser composta por atividades de extensão universitária.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

(...)

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos

políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - Programas;

II - Projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - Eventos;

V - Prestação de serviços. (Brasil, 2018)

Necessário se faz registrar que as Instituições de Ensino Superior (IES) tinham o prazo de até três anos, a contar da homologação da resolução mencionada (*Diário Oficial da União*, nº 243, 19/12/2018), para a implementação das Diretrizes, isto é, até dezembro de 2021.

De acordo com Mello, Almeida Neto e Petrillo (2021, p. 18) a Resolução nº 7 foi o primeiro instrumento normativo a “[...] impor coercitivamente a Curricularização da extensão universitária no Brasil”:

As ações extensionistas possibilitam ao aluno uma vivência transformadora e significativa uma vez que este se torna artífice da construção de uma formação compromissada com a sociedade. Uma nova arquitetura e desenho curricular se tornam necessário na busca do entrelaçamento fundamental entre ensino-pesquisa-extensão, tudo isto balizado pelo projeto pedagógico do curso (PPC) e de forma macro pelo PDI. (Ibid., p. 19)

Destarte, as IES precisam desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, não fragmentada nem dissociadas,

como se fossem três áreas estanques. Na verdade, será preciso reformar as matrizes curriculares para que insiram, explicitamente, a realização das atividades de extensão. Silva (2012, p. 125) esclarece que a extensão universitária desafia a prática docente

[...] na medida em que questiona pedagogias e propõe uma nova forma de prática para além do ensino tradicional. Propicia um diferencial na formação discente relacionado a aspectos éticos e formação humana na trajetória profissional.

O que parece ser ponto em comum nos conceitos – e que se busca com a extensão universitária – é que esse tipo de atividade é uma maneira de as IES desincumbirem-se de seus compromissos sociais ao socializarem o conhecimento que produzem. Ao propiciar para seus alunos um espaço de amplas possibilidades de projetos de extensão, insere-se, nessa seara, o ensino empreendedor com foco no social, como oportunidade de atender aos cinco princípios da extensão, acelerando mudanças e transformando os envolvidos.

Desta forma é que se entende a importância do programa Enactus, como atividade extensionista que se propõe a fomentar a formação empreendedora de estudantes mediante o “[...] aprendizado aplicado na execução de projetos socioambientais [...] para impulsionar o desenvolvimento dos estudantes” (Enactus, 2022, p. 18), além de capacitá-los a partir de ferramentas de negócios e empreendedorismo. (ibid., p. 16).

A Enactus existe em 37 países e tem como metodologia a competição de projetos inovadores que permitam a transformação social da comunidade acadêmica e as comunidades que estejam envolvidas na abrangência das atuações da instituição de ensino.

Metodologias e ferramentas são muito importantes, mas não podem prescindir da força de um propósito na motivação de quem as utiliza, como explicam Almeida e Kislansky (2019, pp. 105-106):

Lamentavelmente, no mundo atual, o propósito vem sendo tratado como mais uma das conquistas que temos que alcançar para então ostentar que obtivemos tudo o que a vida poderia nos oferecer. Essa é uma visão distorcida do conceito central e da importância dessa palavra,

pois não é possível encontrar propósito em uma vida pautada na carência ou no egoísmo. Pelo contrário, só vivemos intensamente nosso propósito quando compreendemos que queremos compartilhar os dons que possuímos não porque eles nos sobram. Não se trata de adquirir, mas sim de dividir ou multiplicar. É antes de tudo, um ato de gratidão e reconhecimento dos talentos que recebemos.

Pensando sobre carreira, ela nem sempre é bem planejada. Ao iniciar a faculdade, muitos alunos não sabem exatamente o que querem fazer, porque desconhecem suas aptidões e capacidades, uma vez que nunca as colocaram à prova e “[...] muita coisa pode mudar ao longo do caminho que leva à descoberta do trabalho para o qual nascemos”, mas na “[...] medida do possível, queremos fazer algo de que gostamos. Queremos aproveitar bem nossas aptidões”. (Guillebeau, 2017, p. 36).

Presume-se que a experiência propiciada pela participação em um time Enactus, com certeza, ajuda muito a amadurecer e desenvolver competências de gestão da própria carreira (Bergamini, 2014; Dutra, 2019) que auxiliam no desafio de identificar como aproveitar melhor quem somos e nos engajar em atividades que nos agradem.

Pessoas engajadas não são pessoas viciadas em trabalho, pelo contrário, são pessoas inspiradas, que sentem satisfação no que fazem, de tal forma que elas e a organização se beneficiam de várias maneiras. Pessoas engajadas são mais produtivas e contagiam outras pessoas, como explicam Schaufeli, Dijkstra e Vazquez (2013, pp. 103-104):

O processo básico que permite a manutenção do engajamento a médio e longo prazos não ocorre principalmente no nível individual... o processo mais significativo para o engajamento no trabalho ocorre no nível coletivo das relações interpessoais entre equipes, entre colegas, com seus gestores e com os executivos da organização e a ele chamamos de contágio emocional.

Um time Enactus precisa apresentar resultados em pouco tempo, por isso aprende a pensar e agir de maneira ágil e a substituir a tradicional hierarquia vertical pelo relacionamento lado a lado. Como defendem Blanchard e Johnson (2015) as organizações precisam atuar com maior rapidez e menos

recursos para acompanhar constantes mudanças e atualizações tecnológicas, nas ferramentas de trabalho. O modelo de atuação do time entende isso e prepara os alunos para atuarem nesse tipo de cenário.

É de se esperar que essa dinâmica possibilite aos participantes do time amadurecimento e desenvolvimento de competências para liderar e empreender. Entre elas, podemos considerar, respectivamente, as 14 competências de liderança indicadas por Oliveira e Marinho (2015), demonstradas na Tabela 5 e as dez competências empreendedoras baseadas no trabalho de Lenzi (2008) que levou em conta os estudos de Cooley (1990), apresentadas na Tabela 7.

É importante ressaltar que empreendedorismo e inovação são dois conceitos adjuntos (Bessant e Tidd, 2019; Carvalho e Ritto, 2020; Drucker, 2016; Grando, 2012; Sarkar, 2008), isto é, empreendedores sempre são inovadores em menor ou maior grau, nem que seja em seu âmbito de atuação, por mais restrito que for.

No contexto do empreendedorismo e da inovação no mundo das redes sociais, de mudanças rápidas nos negócios e nas relações sociais, as organizações que antes eram físicas passaram a ser redes flexíveis, cooperativas e novas práticas de gestão surgiram desses novos formatos de relacionamento das empresas. O ambiente virtual de produção integrou pessoas que trabalham mediadas pela tecnologia – que não deve ser confundida com um fim, pois se trata de um meio, um facilitador. O grande potencial criativo e inovador está na sinergia que emerge da relação entre pessoas que compõem uma rede de valor. Os impulsionadores da auto-organização são competências comportamentais: atitude crítica à experiência, autonomia pessoal, habilidades sociais e tolerância ao erro exercidas on-line (Carvalho e Ritto, 2020).

Alguns podem buscar entender o empreendedorismo e a inovação como campos de estudo diferentes, uma vez que aquele tem focado muito na criação de pequenas empresas e esta foi dominada pelo desenvolvimento de novos produtos. Não obstante, são dois campos integrados cujo estudo e prática podem e devem ser integrados em contextos amplos, como o que vivemos atualmente, nas mais diversas áreas, como criação e captura de valor, economias emergentes, novas tecnologias, serviços públicos e privados, sustentabilidade e desenvolvimento etc. (Bessant e Tidd, 2019).

De fato, Drucker (2016) mostra que criatividade e planejamento são apenas um paradoxo aparente, pois a inovação exige disciplina sistemática. Foram poucos os empreendedores com os quais trabalhou que possuíam personalidade empreendedora. Na verdade, afirma que os empresários bem-sucedidos têm em comum o compromisso com a prática sistemática da inovação, e não um tipo específico de personalidade (ibid.). Ou seja, a inovação é função específica do empreendimento – quer seja um novo negócio ou um negócio já existente –, até mesmo em instituições de serviço público. Segundo o autor, o empreendedorismo e a inovação são como uma disciplina sistemática e com propósito deliberado (ibid.). É interessante ressaltar que a nova economia é empreendedora e está transformando as empresas, a força de trabalho e a própria sociedade, baseando-se na inovação sistemática e na gestão empreendedora. O que denominamos, genericamente, de nova economia está fundamentado na conversão de ideias em atividade organizada e criatividade em administração sistemática que gera inovação, isto é, novos produtos e serviços adotados pelo mercado.

Para Sarkar (2014), a promoção do empreendedorismo e da inovação é um imperativo, dois conceitos interligados, interdependentes e inseparáveis. Oliveira e Marinho (2005) incluem implementar mudança, criar e inovar, empreender e administrar como duas das 14 competências de liderança.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa exploratória que, segundo Lakatos e Marconi (2017), é um tipo de pesquisa que tem como objetivo a familiarização com o assunto que será investigado, sendo indicada quando o tema é pouco conhecido ou ainda não foi estudado de forma sistemática. Ela é importante para obter uma visão geral e uma compreensão mais ampla do tema e envolve levantamentos bibliográficos, entrevistas exploratórias, visitas a instituições e outras atividades que permitam coletar informações sobre o tema investigado. Cabe lembrar que a pesquisa exploratória não é conclusiva, ou seja, não tem como objetivo produzir conclusões definitivas, mas orientar novas pesquisas.

O *survey* (Cooper e Schindler, 2003) direcionado aos participantes do time PUC-SP Enactus ciclo 2020-2021 foi realizado no período de 3/03/2022 a 13/03/2022, mediante envio do *link* pelo WhatsApp dos discentes. O questionário eletrônico elaborado procurou captar a percepção dos alunos quanto aos sete aspectos indicados no Quadro 1. As perguntas foram criadas baseadas na bibliografia indicada no referencial teórico disponível nas referências.

Quadro 1: Referências norteadoras das perguntas dos questionários

Aspecto 1 - Desenvolvimento de competências e amadurecimento pessoal/autonomia (Bergamini, 2015; Blanchard e Johnson, 2021; Dutra, 2019) Aspecto 2 - Engajamento com o time (Schaufeli, Dijkstra e Vazquez, 2013) Aspecto 3 - Sentido e propósito (Almeida e Kislanski, 2019) Aspecto 4 - Satisfação com a metodologia Enactus (Enactus, 2020, 2022) Aspecto 5 - Competências de liderança (Oliveira e Marinho, 2005) Aspecto 6 - Competências empreendedoras e inovação (Lenzi, 2008) Aspecto 7 - Integração entre as atividades realizadas no time Enactus com as atividades de ensino e pesquisa da universidade e com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) dos alunos

Fonte: Autores, 2022.

Para a análise dos dados quantitativos coletados foi utilizada a própria ferramenta do Google Forms© que inclui a extração de gráficos e o aplicativo Microsoft Excel©. Com relação aos dados qualitativos, utilizou-se como apoio o aplicativo gratuito Toolz©.¹

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir deste ponto, passa-se a apresentar a análise e os resultados obtidos a fim de que se tenha a percepção dos membros do time quanto à metodologia Enactus e ao aprendizado e desenvolvimento experimentados.

1. Ver: <https://www.online-toolz.com/>

O primeiro time PUC-SP Enactus começou com dez alunos, mas três saíram logo, por razões diversas (mudança de faculdade; motivos particulares não informados). Até o momento, houve 18 alunos que fizeram parte do time por períodos variados. Entre os ex-participantes, foi possível obter respostas de seis alunas e de um aluno com idades de 18, 19, 21, 22 e 24 anos, respectivamente, todos solteiros, sendo cinco estagiários, um autônomo e um intercambista. Portanto, todos, além das atividades de estudantes, também tinham atividades remuneradas no setor terciário (serviços: comércio, educação, saúde, telecomunicações, informática, seguros, transporte, turismo, bancos etc.) e, ainda assim, conseguiam tempo para as atividades Enactus.

Ao serem questionados se a participação no time Enactus poderia ser considerada uma atividade extensionista, cinco alunos (71,4%) afirmaram que sim, enquanto os outros dois (28,6%) afirmaram não saber o que seria uma atividade de extensão universitária, indicando ser necessário maior informação sobre o tema extensão.

Seis deles decidiram entrar no time porque queriam novas experiências e um desejava fazer novos amigos. Quando questionados o quanto a experiência no time valeu a pena, cinco (71,4%) deram nota dez; dois (28,6%), nota nove, refletindo altíssimo grau de satisfação.

Entre os alunos respondentes, havia um que cursava Relações Internacionais; quatro cursavam Direito; dois, Ciências Econômicas (lembrando que um dos fundadores era aluno de Administração). Havia três alunos de segundo semestre; um de quarto semestre; um de sexto semestre; um de oitavo semestre.

Na média, esses alunos dedicaram 7 horas e 6 minutos de trabalho às atividades do time, chegando a um pico de 20 horas durante a realização do processo seletivo para os membros do segundo ciclo.

Com relação à análise da percepção desses alunos referente a desenvolvimento de competências e amadurecimento pessoal durante a participação no time PUC-SP Enactus, utilizamos uma escala de cinco pontos (1 - desenvolvi pouco ou nada; 2 - desenvolvi mais ou menos; 3 - desenvolvi bem; 4 - desenvolvi muito bem; 5 - desenvolvi extremamente bem). Na Tabela 1, são apresentados os percentuais das respostas 3, 4 e 5.

Tabela 1: Desenvolvimento de competências e amadurecimento

Aspectos	Percentual (3, 4, 5)
Acreditar na minha capacidade de dirigir minha própria vida.	85,80%
Administrar melhor meu tempo.	100,00%
Aprender novas competências.	100,00%
Assumir responsabilidade pelos meus atos.	100,00%
Enfrentar e superar desafios.	100,00%
Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas possibilidades.	100,00%
Estar atento(a) às escolhas pessoais, educacionais e profissionais que devo fazer.	100,00%
Explorar as opções antes de fazer uma escolha.	100,00%
Explorar o ambiente ao meu redor.	100,00%
Fazer o que eu considero certo para mim.	85,80%
Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.	71,50%
Manter-me entusiasmado(a) e otimista.	100,00%
Manter-me fiel às minhas convicções.	100,00%
Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.	100,00%
Pensar com cuidado sobre minha carreira profissional.	100,00%
Pensar sobre como será o meu futuro.	85,80%
Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.	100,00%
Persistir para atingir metas.	100,00%
Planejar como atingir objetivos.	100,00%
Preparar-me para o futuro.	100,00%
Procurar por oportunidades.	100,00%
Realizar as tarefas de forma eficiente.	100,00%
Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem-feitas.	100,00%
Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.	100,00%
Solucionar problemas.	100,00%
Tomar decisões por conta própria.	100,00%
Favorabilidade média:	97,27%

Fonte: Autores, 2022.

Como se pode ver na Tabela 1, houve significativo amadurecimento da percepção dos alunos no período em que participaram do time.

No que se refere ao engajamento dos alunos com o time, utilizou-se uma escala com cinco graus para indicar a frequência com que se engajaram

no time mediante os comportamentos descritos na Tabela 2, com os seguintes significados: 1 - quase nunca; 2 - raramente; 3 - às vezes; 4 - frequentemente; 5 - quase sempre. Para análise, consideramos os graus 4 e 5.

Tabela 2: Engajamento com o time

Comportamento	Percentual (4,5)
Empenhar-me em conhecer bem as pessoas do time.	85,70%
Escolher assumir tarefas adicionais no time.	57,20%
Escolho ser o mentor de novos colegas do time.	57,20%
Fazer as coisas de forma diferente para melhorar o meu trabalho no time.	28,60%
Fiz amizades com pessoas do time cujas habilidades ou interesses são semelhantes aos meus.	71,60%
Introduzir novas tarefas ou atividades no meu trabalho no time.	57,20%
Manter sempre em mente o significado que meu trabalho tem para o sucesso do time.	71,40%
Mudar a abrangência (escopo) ou os tipos de tarefas que realizo no time.	28,60%
Organizo eventos especiais do time.	42,90%
Organizo ou frequento atividades sociais relacionadas ao time.	42,90%
Pensar em como meu trabalho me traz sentido e propósito na vida.	85,70%
Pensar sobre maneiras pelas quais meu trabalho no time influencia positivamente a minha vida.	85,70%
Preferir tarefas que se adequam às minhas habilidades ou interesses.	71,50%
Refletir sobre o papel que meu trabalho tem para o meu bem-estar geral.	85,70%
Favorabilidade média:	62,28%

Fonte: Autores, 2022.

No que diz respeito ao sentido e ao propósito em função da participação no time, usou-se uma escala de seis graus com base no sentimento dos alunos enquanto estavam no time: 1 - nunca; 2 - uma a três vezes por semana; 3 - quatro ou cinco vezes por semana; 4 - quase todos os dias; 5 - todos os dias. Para fins de análise, consideramos como favorável os graus 4 e 5 (Tabela 3).

Tabela 3: Sentido e propósito na atuação no time

Sentimento	Perc. (4, 5)
Feliz	85,80%
Interessada(o) pela vida.	100,00%
Que a forma como a nossa sociedade funciona faz sentido para você.	57,20%
Que as pessoas, em geral, são boas.	71,50%
Que o mundo está se tornando um lugar melhor para pessoas como você.	85,70%
Que sua vida tem um propósito ou um sentido.	100,00%
Que você administrou bem as responsabilidades do seu dia a dia.	85,80%
Que você foi confiante para pensar ou expressar suas ideias e opiniões.	85,80%
Que você gostava da maior parte de suas características de personalidade.	100,00%
Que você pertencia a uma comunidade (como um grupo social ou sua vizinhança).	71,40%
Que você tem relacionamentos afetuosos e de confiança com outras pessoas.	100,00%
Que você teve algo importante para contribuir para a sociedade.	100,00%
Que você teve experiências que o desafiaram a desenvolver-se e tornar-se uma pessoa melhor.	85,70%
Satisfeito(a).	71,40%
Favorabilidade média:	85,74%

Fonte: Autores, 2022.

Relativamente à metodologia Enactus, os alunos pontuaram a importância dos componentes para o desempenho/sucesso do time conforme a escala de cinco pontos: 1 – sem importância; 2 – pouco importante; 3 – razoavelmente importante; 4 – importante; 5 – muito importante. Na análise, foram considerados os graus 4 e 5 como favoráveis. Nessa parte, havia um campo “outros” e três alunos mencionaram, respectivamente, que a praticidade das reuniões on-line também ajudou bastante a produtividade, a dedicação do time e a organização de cada núcleo (Tabela 4).

Tabela 4: Satisfação com a metodologia Enactus

Componente	% (4 e 5)
Banco de oportunidades Enactus.	57,20%
Editais com financiamento ou bolsas financeiras.	71,40%
Fazer parte dos grupos em redes sociais com os demais times (Facebook, WhatsApp etc.).	71,40%
Formulários.	71,40%
Mentoria Alumni Enactus.	71,40%
Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS).	100,00%
Organização funcional do time (RH, <i>marketing</i> , finanças etc.).	100,00%
Papel do professor conselheiro.	100,00%
Participação no Evento Nacional Enactus Brasil (Eneb).	100,00%
Premiações no Eneb.	100,00%
Realizar a trilha de capacitação.	85,70%
Reconhecimento oficial do time pela Universidade.	85,70%
Reconhecimentos pelo alcance dos desafios.	85,70%
Registro de horas de dedicação ao time.	100,00%
Uso da logomarca Enactus.	71,40%
Favorabilidade média.	84,75%

Fonte: Autores, 2022.

Quanto ao desenvolvimento das competências de liderança propiciado pela participação no time, foi solicitado que os alunos as avaliassem segundo uma escala de cinco graus: 1 - desenvolvi pouco ou nada; 2 - desenvolvi mais ou menos; 3 - desenvolvi bem; 4 - desenvolvi muito bem; 5 - desenvolvi extremamente bem. Para fins de análise, consideraram-se como favoráveis os graus 4 e 5 (Tabela 5).

Tabela 5: Desenvolvimento de competências de liderança

Competência	Percentual (4 e 5)
Adotar fundamentos éticos e responsabilidade social.	71,40%
Aplicar teorias e estratégias de aprendizagem.	71,40%
Valorizar o desenvolvimento de pessoas.	71,40%
Desenvolver relacionamentos e comunicação interpessoal.	71,40%
Trabalhar em equipe.	85,80%

Competência	Percentual (4 e 5)
Transitar na diversidade.	85,80%
Implementar mudança, criar e Inovar.	71,40%
Promover o desenvolvimento organizacional.	85,80%
Conhecer os fundamentos e teorias de liderança.	57,20%
Pesquisar e analisar dados.	42,90%
Gerir informação e gerar conhecimento.	57,20%
Solucionar problemas e tomar decisões.	85,80%
Empreender e administrar.	85,80%
Planejar e Implementar Projetos.	85,80%
Favorabilidade média:	73,51%

Fonte: Autores, 2022.

No tocante às competências empreendedoras, foi solicitado que os respondentes pontuassem cada uma conforme sua percepção de desenvolvimento no decorrer da participação no time, de acordo com cinco graus: 1 - desenvolvi pouco ou nada; 2- desenvolvi mais ou menos; 3 - desenvolvi bem; 4 - desenvolvi muito bem; 5 - desenvolvi extremamente bem. Na análise, foram considerados os graus 4 e 5 como favoráveis. Com os resultados obtidos, foi produzida a Tabela 6.

Tabela 6: Desenvolvimento de competências empreendedoras

Busca de oportunidade e iniciativa (BOI)	
1- Liderar ou executar os novos projetos, ideias que visam formular ou reinventar o trabalho.	57,20%
2- Tomar iniciativas pioneiras para novos projetos tanto acadêmicos quanto profissionais.	85,80%
3- Produzir resultado decorrente da comercialização de produtos ou serviços gerados de oportunidade de negócios que identifica e capta no mercado.	28,60%
Correr riscos calculados (CRC)	
1- Correr riscos, pois eles representam um desafio pessoal e poderão de fato trazer um bom retorno para sua vida profissional.	57,20%
2- Basear-se em informações coletadas para avaliar os riscos de suas ações, tanto pessoais quanto profissionais.	57,20%

ATIVIDADE EXTENSIONISTA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DE UM TIME ENACTUS

3- Agir para reduzir os riscos das ações propostas.	85,80%
Exigência de Qualidade e Eficiência (EQE)	
1- Direcionar ações para obter qualidade e eficiência para os projetos.	71,40%
2- Estabelecer prazos cumpri-los	71,40%
3- Gerar resultados e assim agradar clientes externos e internos.	71,40%
Persistência (PER)	
1- Agir para driblar ou transpor obstáculos quando eles se apresentam.	71,40%
2- Não desistir em situações desfavoráveis e encontrar formas de atingir seus objetivos.	85,70%
3- Admitir ser responsável por seus atos e resultados, assumindo a frente para alcançar o que é proposto.	85,70%
Comprometimento (COM)	
1- Concluir uma tarefa dentro das condições estabelecidas, honrando as instruções.	85,70%
2- Colocar a mão na massa, quando necessário, para ajudar a equipe a concluir um trabalho.	85,70%
3- Conseguir manter as pessoas ao redor satisfeitas.	85,70%
Busca de Informações (BDI)	
1- Ir pessoalmente atrás de informações confiáveis para realizar um projeto.	71,40%
2- Consultar pessoalmente especialistas para ajudá-lo em suas ações.	57,20%
3- Investigar pessoalmente novos processos para seus projetos ou ideias inovadoras.	57,40%
Estabelecimento de Metas (EDM)	
1- Definir suas próprias metas, independente do que é imposto pela instituição.	85,70%
2- Definir metas claras e específicas, entendidas por todos os envolvidos.	85,70%
3- Definir metas mensuráveis e perfeitamente acompanhadas por todos envolvidos.	85,70%
Planejamento e Monitoramento Sistemático (PMS)	
1- Elaborar planos com tarefas e prazos bem definidos e claros.	100,00%
2- Revisar constantemente seus planejamentos, adequando-os quando necessário.	100,00%

3- Ousar na tomada de decisões, mas se baseando em informações concretas para projetar resultados.	85,70%
Persuasão e Rede de Contatos (PRC)	
1- Influenciar outras pessoas para que sejam parceiras em seus projetos.	100,00%
2- Utilizar “pessoas chave” para atingir os resultados a que se propõe.	85,70%
3- Buscar sempre desenvolver e fortalecer sua rede de relacionamento interna e externa à empresa.	71,40%
Independência e Autoconfiança (IAC)	
1- Confiar em seu ponto de vista e mantê-lo mesmo em face de oposições.	85,70%
2- Você é confiante nos seus atos e enfrenta desafios sem medo.	85,70%
3- Você está disposto(a) a quebrar regras, superar barreiras e obstáculos já enraizados na empresa.	71,40%
Favorabilidade média	77,19%

Fonte: Autores, 2022.

Com o intuito de analisar as competências empreendedoras mais objetivamente, concebeu-se a Tabela 7, destacando as competências e ordenando-as segundo a favorabilidade definida pelas respostas dos respondentes.

Tabela 7: Competências empreendedoras ordenadas

Competência	Percentual (4 e 5)
Planejamento e Monitoramento Sistemático (PMS)	95,23%
Comprometimento (COM)	85,70%
Estabelecimento de Metas (EDM)	85,70%
Persuasão e Rede de Contatos (PRC)	85,70%
Independência e Autoconfiança (IAC)	80,93%
Persistência (PER)	80,60%
Exigência de Qualidade e Eficiência (EQE)	71,40%
Correr Riscos Calculados (CRC)	66,73%
Busca de Informações (BDI)	62,00%
Busca de Oportunidade e Iniciativa (BOI)	57,20%

Fonte: Autores, 2022.

Na visão sintética proporcionada pela Tabela 7, é possível identificar que houve três competências que ficaram abaixo de 70% de favorabilidade (CRD, BDI e BOI), sendo que apenas a competência de buscar oportunidades e iniciativa ficou abaixo de 60% de favorabilidade, podendo ser estas competências cujo desenvolvimento requeira maior atenção por parte do professor conselheiro e mentores da Enactus.

Com respeito à integração entre as atividades propiciadas pela participação no time Enactus e o PPC dos alunos, foi pedido que avaliassem um conjunto de assertivas consoante uma escala de cinco graus: 1. discordo totalmente; 2. discordo; 3. indiferente; 4. concordo; 5. concordo totalmente. Para fins de análise, consideramos os graus 4 e 5 na concepção da Tabela 8.

Tabela 8: Integração atividades no time *versus* curso

Assertiva	% (4/5)
A minha participação no time Enactus se integra à matriz curricular do meu curso.	28,60%
A minha participação no time Enactus se integra à pesquisa acadêmica.	28,60%
A minha participação no time Enactus constitui-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e/ou tecnológico.	100,00%
A minha participação no time Enactus promoveu interação transformadora com outras IES.	57,20%
A minha participação no time Enactus promoveu interação transformadora com outros setores da sociedade.	100,00%
A minha participação no time Enactus promoveu produção e aplicação de conhecimento.	100,00%
A minha participação no time Enactus está integrada às atividades de ensino e pesquisa da Universidade.	42,90%
A minha participação no time Enactus contribuiu para meu rendimento acadêmico nas disciplinas do meu curso.	42,90%
Apliquei conhecimentos adquiridos em meu curso nas atividades do time Enactus.	57,20%
Relatei resultados ou apliquei conceitos ou conhecimentos da minha experiência no time Enactus em trabalhos acadêmicos.	57,20%
Entendo que a participação no time Enactus está condicionada ao contexto do estudante (turno de trabalho/estudo).	85,70%
Favorabilidade média:	63,66%

Fonte: Autores, 2022.

Chama atenção ter-se atingido um índice de favorabilidade média de 63,66% – levando-nos a inferir que as competências desenvolvidas mediante a participação na equipe Enactus, de forma geral, agregam valor a qualquer curso, pois o foco do programa é o empreendedorismo social, tema que se insere em todas as esferas sociais e acadêmicas, havendo total concordância (100%) com a integração com setores da sociedade, produção, desenvolvimento de conhecimento e reconhecimento da interdisciplinaridade das atividades do time. Não obstante, houve baixa percepção (28,6%) quanto à integração com a matriz curricular e a pesquisa acadêmica.

Para se conseguir verificar a visão que os membros do time têm sobre a Enactus, criou-se uma nuvem de palavras (Figura 1) que permite, facilmente, identificar que os alunos associam a Enactus, principalmente, a oportunidades diversas de aprendizado para a vida, com transformação das pessoas mediante várias competências: liderança, empreendedorismo (empreendimento), trabalho em equipe e mudança.



Fonte: Autores, 2022.

Figura 1: Nuvem de palavras

O Quadro 2 apresenta as críticas e sugestões dos participantes quanto à parceria PUC-Enactus e sua participação no time.

Quadro 2: Críticas e sugestões dos respondentes

- Acho que é importante a PUC auxiliar na promoção da valorização do time dentro da Universidade para que possamos alcançar mais pessoas.
- Acredito que falta conhecimento e estrutura para que a Enactus PUC-SP possa atuar com seu máximo potencial. A instituição é incrível, mas falta base mais sólida para seu desenvolvimento.
- Acredito que poderíamos ter mais contato entre PUC e os outros membros do time para que consigamos entender mais sobre a parceria. Ela era muito abstrata às vezes, até mesmo para a presidência.
- Deve obter mais reconhecimento perante a universidade.
- Não tenho críticas nem sugestão, gostei bastante.

Fonte: Autores, 2022.

Por fim, entende-se que os resultados validam a experiência e a metodologia Enactus aplicada aos alunos da PUC-SP e recomendam sua disseminação nas várias faculdades e cursos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada com os alunos, entendemos que restou indicada a eficiência, eficácia e aprovação da metodologia Enactus como impulsionadora do empreendedorismo social e do desenvolvimento de importantes competências nos alunos, úteis tanto na vida acadêmica quanto na pessoal e na profissional.

Ademais, em face do exposto neste capítulo, entende-se que a inserção do programa Enactus é uma excelente metodologia para fortalecer a extensão universitária em IES, até porque as atividades extensionistas passaram a ser obrigatórias na formação dos alunos de graduação.

Como principal limitação deste estudo, tem-se a aplicação da pesquisa apenas a um time e com somente sete respondentes. Por isso, sugerimos a aplicação do *survey* a outros times, por meio de parceria com a própria Enactus Brasil a fim de ampliarmos o universo a outras IES e aumentarmos o número de respondentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. e KISLANSKY, K. (2019). *O poder do propósito: como viver com mais sentido e potencializar resultados por meio do método ikigai*. Curitiba, Voo.
- BERGAMINI, H. (2015). *Gestão de carreiras: as 5 ferramentas essenciais*. São Paulo, Évora.
- BESSANT, J. e TIDD, J. (2019). *Inovação e empreendedorismo*. Porto Alegre, Bookman.
- BLANCHARD, K. e JOHNSON, S. (2021). *O novo gerente minuto*. Rio de Janeiro, Best Business.
- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Resolução nº 7*. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior, 18 dez.
- CARVALHO, M. B. de e RITTO, A. C. de A. (2020). *Empreendedorismo e inovação: novas competências para a gestão da inovação*. Rio de Janeiro, Ciência Moderna.
- COOLEY, L. (1990). *Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance*. Final Report. Contract nº DAN-5314-C-00-3074-00. Washington, Usaid.
- COOPER, D. R. e SCHINDLER, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre, Bookman.
- DRUCKER, P. F. (2016). *Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios*. São Paulo, Cengage Learning.
- DUTRA, J. S. (2019). *Gestão de carreiras: a pessoa, a organização e as oportunidades*. São Paulo, Atlas.
- DYER, J.; GREGERSEN, H. e CHRISTENSEN, C. M. (2019). *DNA do inovador: dominando as 5 habilidades dos inovadores de ruptura*. Rio de Janeiro, Alta Books.

- ENACTUS (2021). *Manual dos times 2021-2022*. São Paulo, Enactus. Disponível em: <http://brazil.enactusglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/01/MANUAL-DOS-TIMES_2021.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- ENACTUS (2022). *Relatório anual 2020-2021*. São Paulo, Enactus Brasil. Disponível em: <<http://enactus.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Relato%CC%81rio-Anual-Enactus-Brasil-Ciclo-2020-2021.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2022.
- GRANDO, N. (org.). (2012). *Empreendedorismo inovador: como criar startups de tecnologia no Brasil*. São Paulo, Évora.
- GUILLEBEAU, C. (2017). *Nasci para isso: como encontrar o trabalho de sua vida*. São Paulo, Portfolio-Penguin.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. (2017). *Metodologia científica*. São Paulo, Atlas.
- LENZI, F. C. (2008). *Os empreendedores corporativos nas empresas de grande porte dos setores mecânico, metalúrgico e de material elétrico/comunicação em Santa Catarina: um estudo da associação entre tipos psicológicos e competências empreendedoras reconhecidas*. Tese de doutoramento em Administração. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- MELLO, C. de M.; ALMEIDA NETO, J. R. M. de e PETRILLO, R. P. (2021). *Curricularização da extensão universitária*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos.
- OLIVEIRA, J. F. e MARINHO, R. M. (2005). *Liderança: uma questão de competência*. São Paulo, Saraiva.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (2018). *Diário Oficial da União*. Ano CLV n. 243. Brasília, Imprensa Nacional, quarta-feira, 19 de dezembro.
- SARKAR, S. (2014). *Empreendedorismo e inovação*. Lisboa, Escolar.
- SCHAUFELI, W.; DIJKSTRA, P. e VAZQUEZ, A. C. (2013). *Engajamento no trabalho*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- SILVA, L. D. da (2012). *A administração da extensão universitária nas IES particulares: limites e potencialidades na visão dos gestores*. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo, Umesp.

Projetos de extensão universitária alinhados aos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU: visão dos docentes da FEA/PUC-SP

João Pinheiro de Barros Neto
Myrt Thânia de Souza Cruz
Pedro Javier Aguerre Hughes
Mariana Ribeiro Jansen Ferreira
Alice Junqueira Terra Caffaro
Márcio Shoiti Kuniyoshi

1 INTRODUÇÃO

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) conta com nove faculdades, 39 cursos de graduação, 29 programas de pós-graduação, mais de 200 cursos em nível de aperfeiçoamento, especialização e extensão¹

1. Ver: <https://www.pucsp.br/universidade/estrutura>.

e possui um histórico de anos em ações voltadas para a dimensão social. Porém, com o passar dos anos e com as mudanças relativas às necessidades da comunidade, surgem novas demandas alinhadas aos projetos de extensão. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei 13.005/2014, com as seguintes diretrizes:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

[...]

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (Brasil, 2014)

Em face dessas novas demandas institucionais, o Conselho Federal de Administração (CFA) destaca-se ao propor e aprovar a inclusão explicitamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração as atividades extensionistas:

Art. 4º [...] Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Administração devem especificar e descrever claramente:

[...].

III - as principais atividades de ensino-aprendizagem e os respectivos conteúdos, sejam elas de natureza básica, específica, de pesquisa ou de *extensão*, incluindo aquelas de natureza prática, entre outras, necessárias ao desenvolvimento de cada uma das competências estabelecidas para o egresso;

[...].

§ 4º Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo *ações de extensão* e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos.

[...].

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares, *projetos de extensão*, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora.

Art. 5º [...].

§ 1º As atividades do curso podem ser organizadas por disciplinas, módulos, blocos, temas ou eixos de conteúdo, atividades práticas supervisionadas, projetos, *atividades de extensão* e pesquisa, entre outras.

[...].

Art. 11 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos.

[...].

§ 2º A interação de que trata o caput deve ocorrer em diversas dimensões:

[...].

V - *Em atividades de extensão*. (Brasil, 2021)

Nesse contexto, este estudo visou, primordialmente, conhecer a percepção de docentes da Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais (FEA/PUC-SP) sobre o conceito e a prática da extensão universitária, bem como identificar fatores que dificultam a participação de docentes da FEA/ PUC-SP em projetos e atividades de extensão a fim de sugerir alternativas para incentivar docentes da FEA e de outras faculdades da PUC-SP a proporem e aderirem a projetos e atividades de extensão que contribuam com o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro desafio que se apresentou nesta pesquisa foi o entendimento do que é exatamente a extensão universitária, de quais ações podem ser consideradas como extensão universitária – dificuldades reconhecidas por docentes e discentes. Por isso, iniciamos compartilhando uma reflexão que ajuda a dar a real dimensão dessa desarmonia conceitual:

O estudo da Extensão Universitária de forma sistemática, rigorosa e radical tem se apresentado como uma exigência da prática docente. Existe uma questão sempre presente e que incomoda, tanto pela dificuldade de se encontrar respostas adequadas, como por sua constância em todos os momentos e também por ser geradora de crítica sobre a produção acadêmica.

A questão: o que é Extensão Universitária? se impõe constantemente na vida acadêmica. E a resposta surge sob as mais diversas definições, em diferentes tentativas de criar limites para sua prática ou, por outro lado, para servir de justificativa para práticas que acontecem sem um espaço claro dentro da academia. A polissemia é constante.

Essa expressão – Extensão Universitária – por diversas vezes é usada para caracterizar algumas práticas docentes, na forma de um rótulo que se aplica numa tentativa de identificar e classificar.

Sua concepção, quando identificada, parece sempre atrelada a proposições individuais sem maiores cuidados com uma construção teórica. Há uma variação sobre o seu entendimento, na dependência direta dos interlocutores que se encontram pelo caminho.

Extensão já foi apresentada como a “projeção da universidade ao meio” pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 1976:19); ou como “uma atitude de abertura da Instituição de Ensino Superior para a comunidade” por Cassimiro (Cassimiro et alii, 1983, p. 31) ou ainda como instrumento de “formação humana do acadêmico e prestação de serviços à comunidade”. (Toaldo, 1976, p. 2)

Como se depreende da leitura atenta desta citação, a questão da definição clara no que consiste exatamente a extensão universitária vem de longe, mas as divergências ainda se mantêm em debate. Sousa (2010) identifica, na história da universidade brasileira, três fases bem definidas da extensão universitária: a) a primeira, em que os alunos, representados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), assumem esta prática no seu formato cultural, socializador e político; b) a segunda, tomada pelo governo como prática assistencialista; c) a terceira se encontra em construção, na qual as próprias Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de seus docentes, vêm construindo uma prática extensionista como processo educativo articulador da universidade com a sociedade.

É importante reforçar a concepção da extensão como elemento central de uma (IES) em consonância com o ensino e a pesquisa. No Brasil, a concepção

da universidade como espaço que faz frente às demandas sociais obtém maior relevância a partir da redemocratização, com dois movimentos contraditórios que se acentuam nos anos 1990 e nas duas primeiras décadas de 2000. De um lado, a ampliação do acesso ao ensino superior permite que a universidade atenda e absorva novas demandas sociais, viabilizando melhor nível educacional à juventude de baixa renda e/ou negra e incorporando novas experiências e realidades sociais na vivência universitária. Por outro lado, o neoliberalismo e a explicitação das contradições de nossa sociedade geram pressão cada vez maior sobre a razão da existência da universidade. É importante compreender essa tendência como reflexo do fortalecimento neoliberal de uma lógica produtivista e como resultado de encastelamentos enraizados da concepção elitizada das instituições (Fávero, 2019).

A universidade responde hoje a esses papéis, devendo priorizar elementos em comum que criem um corpo universitário inovador e transformador da sua realidade. Considerando os desafios contemporâneos (crises ambiental, climática, sanitária, econômica e política) e as transformações estruturais em curso (base produtiva, relações de trabalho, mecanismos de comunicação e interação humana), é crucial que a universidade seja catalisadora multidisciplinar da construção de conhecimento e de um convívio capaz de gerar e valorizar a ciência, assim como de fomentar a curiosidade e a ambição de contribuir para a reflexão crítica enraizada na realidade socioeconômica na qual ela está inserida.

Dessa maneira, a centralidade do impacto social positivo na extensão é extremamente importante. Cabe ressaltar que o foco no impacto social é uma realidade em IES no mundo todo, que vem se refletindo mesmo nas métricas utilizadas para avaliar e comparar as universidades. Enquanto no período entre 2004 e 2015 diversos *rankings* nacionais e internacionais foram criados com indicadores concentrados em ensino e, principalmente, pesquisa (focados em indicadores bibliométricos, de quantidade; se presentes em revistas de prestígio; no número de citações de artigos científicos publicados), a partir de 2016, os *rankings* passaram a desenvolver indicadores de impacto social. Para esse trabalho, destaca-se o caso de dois dos

principais *rankings* internacionais de IES: o *Times Higher Education* (THE) e o *Quacquarelli Symonds* (QS)², sendo que ambos criaram *rankings* específicos dedicados a analisar impacto socioambiental nas universidades.

No caso do THE, isso se deu mediante a criação do *Impact Ranking*. Este *ranking* parte dos 17 ODS da ONU, da Agenda 2030 (Barbieri, 2020), contemplando indicadores a fim de mapear o desempenho das universidades no que diz respeito às 169 metas de sustentabilidade criadas pela ONU. O THE *Impact Ranking* foi testado em 2019 e teve seus primeiros resultados apresentados em 2020. Os dados de 2021 mostram a participação de 38 IES brasileiras entre 1.117 instituições do mundo. A fim de serem avaliadas, as universidades não precisam responder aos indicadores criados pelo THE com relação a todos os 17 ODS; a participação pode ser feita com resposta aos indicadores de três ODS e do ODS 17, que é obrigatório.³

No que diz respeito ao QS, a instituição lançou pela primeira vez, em 2021, o ranking QS – ESG *metrics*, com base em indicadores condizentes com o princípio ASG (ambiental, social, governança; ESG, sigla em inglês) empresarial. Assim, a necessidade de fazer frente às provocações presentes nos *rankings* de comparação internacional também estimula que as IES saiam de seus muros para intervir diretamente na realidade.⁴

A Agenda 2030, como base do THE *Impact Ranking*⁵, é o principal acordo internacional da atualidade. Discutido ao longo de cinco anos entre governos, sociedade civil, setor privado e acadêmico, ela apresenta uma rota para construirmos sociedades pacíficas, justas e inclusivas. O ponto de chegada desta rota é o alcance dos 17 ODS, que busca incidir nas três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental.

2. Ver: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>.

3. Ver: <https://www.timeshighereducation.com>.

4. Ver: <https://www.topuniversities.com/>.

5. Ver: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>.

Quadro 1: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

ODS
Objetivo 1. Erradicação da Pobreza - Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
Objetivo 2. Fome Zero e Agricultura Sustentável - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
Objetivo 3. Saúde e Bem-estar - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
Objetivo 4. Educação de Qualidade - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
Objetivo 5. Igualdade de Gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
Objetivo 6. Água Potável e Saneamento - Assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos.
Objetivo 7. Energia Acessível e Limpa - Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.
Objetivo 8. Trabalho Decente e Crescimento Econômico - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos.
Objetivo 9. Indústria Inovação e Infraestrutura - Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
Objetivo 10. Redução das Desigualdades - Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
Objetivo 11. Cidades e Comunidades Sustentáveis - Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
Objetivo 12. Consumo e Produção Responsáveis - Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
Objetivo 13. Ação Contra a Mudança Global do Clima - Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
Objetivo 14. Vida na Água - Conservar e promover o uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
Objetivo 15. Vida Terrestre - Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda.
Objetivo 16. Paz, Justiça e Instituições Eficazes - Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
Objetivo 17. Parcerias e Meios de Implementação - Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Autores.

Nesse contexto, Yamanaka et al. (2020, p. 17) destacam que é “[...] essencial que as universidades e outras IES insiram os ODS em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da educação superior”, considerando seu papel crucial para a geração de conhecimento e transformação da realidade.

Além dos ODS, a Agenda 2030 também conta com uma declaração de visão, princípios e diretrizes para a sua implementação e avaliação que são igualmente importantes. A Figura 1 apresenta um resumo desses outros componentes.



Fonte: Alice J. T. Caffaro (apud Barros Neto et al., 2022, p. 15).

Figura 1: Componentes ODS

A contribuição da PUC-SP no impacto social pode ser percebida de inúmeras formas. A partir da análise de indicadores de publicação acadêmica com relação aos ODS disponíveis no *Scival-Elsevier*⁶, a PUC-SP se destaca entre as IES brasileiras em termos de publicações realizadas entre 2016 e 2020 nos ODS 1, 4, 10 e 16. Ou seja, em termos de publicações nas áreas

6. Ver: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scival>.

de: acabar com a pobreza; educação inclusiva, equitativa e de qualidade; redução da desigualdade; promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável.

A partir deste levantamento e das metas e ações implementadas pela PUC-SP, pode-se destacar suas contribuições no que diz respeito aos ODS 4 e 10 para a educação de qualidade e redução das desigualdades.

No Plano de Trabalho 2021 e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 da PUC SP (2021), pode-se destacar as seguintes ações: oferta de bolsas acadêmicas, o que inclui 30% das vagas ofertadas a estudantes afrodescendentes e indígenas; políticas de permanência na universidade, o que inclui benefícios como a bolsa alimentação e bolsa xerox a todos os estudantes de graduação contemplados com bolsa nas modalidades Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal e 100% institucional e a bolsa alimentação emergencial, destinada a alunos com dificuldades socioeconômicas.

Em termos de formação e ensino, há bolsas de monitoria e promoção de oficinas para qualificação de estudantes que apresentem defasagem de aprendizado. Cabe destacar, ainda, o programa de extensão “Pindorama”, voltado especificamente a estudantes de diferentes etnias indígenas, o que incluiu mais de 200 estudantes em cursos de graduação, e o Pacto pela Inclusão Social de Jovens Negros e Negras no mercado de trabalho, em parceria com o Ministério Público do Trabalho – que consiste na integração a uma rede facilitadora para a inclusão qualificada de jovens negros e negras no mercado de trabalho.

Para o segundo semestre de 2021, a instituição disponibilizou uma série de editais para financiamento de pesquisa, incluindo dois com objetivos mais específicos. O Projeto Temático de Pesquisa (PTP), com financiamento de projetos no tema “Combate às desigualdades e objetivos de desenvolvimento”, com sete eixos possíveis, incluindo temas diretamente relacionados aos ODS: erradicação da pobreza (ODS 1); enfrentamento ao racismo (ODS 10, meta 10.2 10.3 e 10.4); diminuição da desigualdade de gênero (ODS 5); prevenção de doenças (ODS 3); proteção ambiental e sustentabilidade (ODS 6, 7, 11, 13, 15 e 16); redução da exclusão digital (ODS 9, meta 9.c); comunicação contra as notícias falsas (*fake news*). Além

disso, o Projeto de Extensão (Pipext), com objetivos de financiar projetos de extensão, explicitando a relevância do intercâmbio entre universidade e comunidade externa, com explícita menção a políticas que promovam “[...] ações afirmativas de combate às desigualdades sociais, à discriminação racial e de gênero” (PUC-SP, 2022, p. 1), em linha com os ODS 4, 5 e 10.

As ações supracitadas são só parte das diversas iniciativas que a PUC-SP possui relacionadas com os ODS. No entanto, compreende-se que só com a união dos esforços de toda a sociedade será possível, senão atingir, pelo menos se aproximar da concretização dos ODS. Assim, faz todo o sentido oferecer projetos de extensão com foco no desenvolvimento sustentável, voltados para a prática e a realidade a serem experimentadas, por tratar-se de importante período de preparação para o ingresso na vida adulta e no mercado de trabalho com consciência social, como explica Barbieri (2020, pp. 192-193):

O movimento do desenvolvimento sustentável não depende somente dos governantes do momento, embora sem o seu empenho fique mais difícil cumprir seus objetivos e metas. Muitas empresas, associações de classe, associações profissionais, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino e pesquisa, organizações sem fins lucrativos, entre outros tipos de organizações, que aderiram a esse movimento se comprometeram com a agenda 2030 no que lhe dizem respeito

Nesse sentido, é altamente indicada a incorporação de projetos de extensão universitária na graduação com abordagem transversal no ensino, pesquisa e extensão. De fato, a partir de 2023, a PUC-SP assumiu compromisso explícito com o desenvolvimento social, econômico e ambiental sustentável ao incluir a identificação das ações que contribuam, em alguma medida, com o atingimento dos ODS (Figura 2).



Fonte: <https://www.pucsp.br/ods>.

Figura 2: Brasão e Régua PUC-SP ODS

Com esse intuito, solicitou formalmente aos docentes que projetos, planos, propostas e programas acadêmicos tenham o selo e a régua das ODS (na horizontal ou vertical) e orientou os signatários a analisarem o documento e aporem os identificadores com a informação dos ODS atendidos.

3 METODOLOGIA

O *survey* (Cooper e Schindler, 2016) direcionado aos professores da FEA/ PUC-SP foi realizado no período de 16/2 a 6/3/2022 mediante envio do *link* pelo e-mail institucional dos docentes. O questionário eletrônico elaborado foi uma ferramenta fundamental para conhecer a percepção dos docentes e identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria para o processo de submissão de projetos de extensão da FEA/PUC-SP.

A partir das respostas obtidas, foram analisados os resultados e elaboradas as sugestões e recomendações de melhoria a fim de indicar alternativas de atuação sobre os fatores que afetam a participação dos professores em projetos de extensão, com vistas à promoção das condições necessárias para estimular o desenvolvimento e o aumento de ações extensionistas.

A pesquisa foi aplicada de forma eletrônica, por meio da ferramenta Google Forms®. Tratou-se de uma pesquisa censitária que previu a participação dos atualmente 148 docentes em efetivo exercício na FEA/PUC-SP. Registre-se que o anonimato foi mantido, ou seja, suas respostas não foram identificadas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram obtidas 60 respostas válidas, distribuídas conforme a Tabela 1. Esse percentual foi considerado bastante representativo, pois representa 40,5% dos docentes em efetivo exercício durante o período de coleta de dados.

Tabela 1: Quantidade de respondentes

Departamento	Quantidade de Professores	Quantidade de Respondentes
Administração	49	28
Contabilidade e Atuária	41	15
Economia	50	17
Total	148	60

Fonte: Autores e Secretaria FEA/PUC-SP, 2022.

Por outro lado, pode-se inferir (mas não afirmar) que a abstenção de praticamente 60% dos 148 professores indica o baixo interesse que desperta o tema extensão universitária nos 80 professores que não responderam ao questionário.

Questionado se, nos últimos quatro anos, o professor participou de alguma ação que considere de extensão, isto é, se fez parte de alguma ação junto à comunidade que possibilitou o compartilhamento com o público externo do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na PUC-SP, envolvendo ou não seus alunos, 65% dos respondentes (39) afirmaram que sim.

Considerando que 35% dos respondentes não participaram de nenhuma ação de extensão desde 2018, mesmo levando em conta o período de pandemia, e ponderando a abstenção de quase 60% dos professores na pesquisa, é possível afirmar que há muito espaço para propor ações de incentivo à participação dos docentes em ações extensionistas pela FEA/PUC-SP.

Dos 39 professores que participaram de projetos de extensão, 33 docentes (84,6%) envolveram alunos na experiência, resultado que aponta para provável oportunidade de também fomentar maior inserção de alunos em atividades extensionistas, pois 43,3% dos professores não envolveram alunos em suas atividades de extensão.

Com relação ao apoio da PUC-SP aos professores que desenvolveram projetos de extensão nos últimos quatro anos, quer seja por meio de editais, apoios institucionais ou outras formas, 56,4% receberam algum tipo de apoio, mas 17 docentes (43,6%) afirmaram que não tiveram apoio, concedendo depreender que existe ensejo para mais auxílio aos docentes que se propõem a desenvolver ações extensionistas.

A obtenção de apoio externo foi ainda mais escassa, uma vez que apenas seis professores (15,4%) contaram com algum tipo de fomento, seja de agências de pesquisa, empresas ou outras parcerias. Esse resultado confirma a importância de a Universidade oferecer algum tipo de auxílio para viabilizar projetos de extensão.

O Quadro 2 apresenta o título e a natureza dos projetos de extensão levados a efeito nos últimos quatro anos pelos docentes da FEA/PUC-SP que responderam à pesquisa.

Quadro 2: Projetos extensionistas desenvolvidos nos últimos quatro anos (2018-2022)

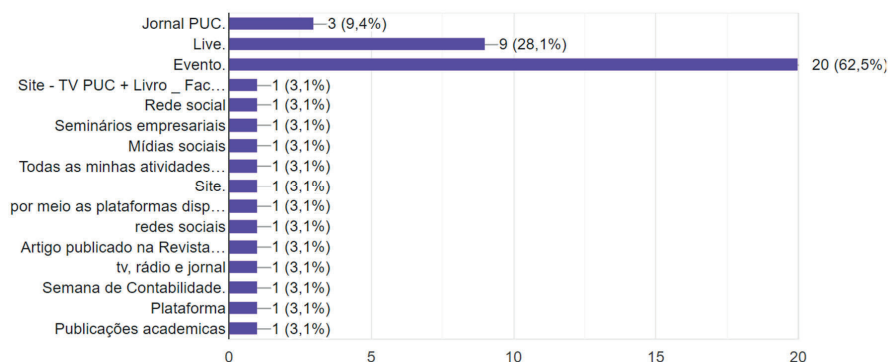
Apoio à empresa Jr. e entrevistas em rádio, tv e jornais
Atualmente, não houve
Aulas em cursos de extensão e de especialização. Programas de rádio, <i>podcasts</i> , seminários abertos.
Consultoria interna RH
Curso de Crtificação Internacional ACCA
Curso de Extensão de Gestão da Sustentabilidade
Curso de Extensão em Jornalismo Econômico
Curso de Pós-graduação na PUC de Lisboa
Curso MBA (Especialização) e Curso de Extensão
Cursos da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae), congressos nacionais e internacionais, seminários, palestras, mesas- redondas.
Cursos de Pós
Cursos no Cogeae
Extensão em comunidades da Brasilândia
Grupos de estudo
Impacto social em rede: oficinas comunitárias para potencializar a formação dos representantes das comunidades na Brasilândia
Levando alunos a congressos
<i>Líves</i>
Livro (teve apoio da PUC pelo Pipeq apenas do livro) + dois eventos: Congresso On-line Brasileiro de Contabilidade (Conbcon) - Empresários disponibilizaram espaços + Conbcon acadêmico + premiação na Convenção dos Profissionais da Contabilidade (Convecon) da melhor dissertação (ficamos com os três primeiros lugares)
Livro disponibilizado gratuitamente, eventos abertos ao público na Pós
MBA FIA

Organização de banco de dados sobre saúde suplementar.
Palestrantes internacionais e nacionais, envolvendo os alunos do Pós-graduação.
Palestras internacionais
Palestras Semana da Contabilidade
Palestras sobre Previdência Privada para todo o tipo de público (alunos/convidados/etc).
Pesquisa em IES. Parceria para educação em empreendedorismo.
Pesquisa financeira
Produção acadêmica - artigo
Professores no enfrentamento da Pandemia da Covid-19
Projeto Catavento
Projeto PUC Museus; Poesia na PUC
Publicação de capítulo de livro
PUC Júnior Consultoria - Orientação e Mentoria
Recurso para melhoria da competitividade da indústria brasileira
Revisão de artigos para periódico da PUC-SP (Redeca).
Auxílio na preparação e divulgação do projeto PUC-SP/ACCA (Chartered Certified Accountant)
Semana Acadêmica - Público interno e externo
Semana Acadêmica de Contabilidade
Semana da Contabilidade - Visita às sociedades profissionais
Seminário de Filosofia Antiga - Centro de Estudos Areté
SPinfo60+ aplicativo para idosos

Fonte: Autores, 2022.

Com relação às atividades descritas, 31 docentes (79,5%) participaram na Universidade de alguma ação de divulgação e partilha do conhecimento obtido com as atividades extensionistas. Ao comparar esse resultado com o de professores que não tiveram apoio da Universidade (22), constata-se que a PUC- SP promove e absorve o conhecimento de mais ações do que aquelas que a Universidade apoia efetivamente, isto é, beneficia-se de ações que não contaram com apoio institucional da Universidade. O Gráfico 1 apresenta os meios pelos quais os projetos extensionistas foram compartilhados na Universidade.

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ALINHADOS AOS OBJETIVOS
DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU:
VISÃO DOS DOCENTES DA FEA/PUC-SP



Fonte: Autores, 2022.

Gráfico 1: Meios de divulgação e compartilhamento dos resultados e aprendizados dos projetos

É importante ressaltar que um professor pode socializar seu projeto em mais de um meio de divulgação, ampliando a socialização dos conhecimentos e experiências obtidas. O Quadro 3 apresenta os resultados dos projetos extensionistas.

Quadro 3: Resultados dos projetos extensionistas na FEA/PUC-SP

Parceria com o Instituto Pedro Henrique de Direitos Humanos, objetivando alcançar os tópicos a seguir: As ações do Projeto Impacto Social em Rede serão realizadas de acordo com as competências dos profissionais e estudantes da universidade e das instituições parceiras a partir dos seguintes eixos estruturantes: - Realização de ações educativas que contribuam para a criação de um espírito empreendedor e solidário do grupo; - Formação de grupos de proposição de soluções coletivas. Para a realização do projeto serão realizadas as seguintes atividades: - Organização da equipe técnica de trabalho, com a definição de coordenação técnica, professores e profissionais participantes; Capacitação de professores e estudantes para a realização dos trabalhos de campo; - Aquisição de equipamentos e materiais necessários as atividades do projeto; - Elaboração de relatórios e outros meios de registro sobre os resultados do projeto; - Elaboração de avaliação do projeto pelos participantes; - Organização de material de divulgação dos temas trabalhados nas oficinas (Apostilas, CD, textos etc.); - Elaboração e planejamento participativo dos trabalhadores de campo pelos estudantes; A proposta é discutir os seguintes temas: - Fundamentos de economia solidária; - Meio ambiente e urbanismo;
https://j.pucsp.br/noticia/time-puc-sp-enactus-participa-de-festival.
Relatórios e notícias
https://conbcon.com.br/academico (organizado pelos docentes, alunos e egressos da PUC) + https://conbcon.com.br/ (com várias palestras ministradas por pessoas da PUC) + http://convecon.com.br/2022/ + livros.
São ações que realizo no Instituto de Engenharia, algumas delas estão com links listadas no meu Lattes
https://youtu.be/30k3IT4c_PI https://youtu.be/HBrjspVeEhg https://youtu.be/sfX3njVWzok
Jornalismo Econômico – Cogee

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ALINHADOS AOS OBJETIVOS
DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU:
VISÃO DOS DOCENTES DA FEA/PUC-SP

Este projeto tem por objetivo identificar, mapear e analisar as demandas, oferta e acesso a serviços e ações que envolvam proteção, promoção e defesa da pessoa idosa a fim de subsidiar o controle social nos processos de planejamento, avaliação dos serviços, defesa de direitos sociais e civis da pessoa idosa. Possui os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, caracterizar e mapear as condições de vida e necessidades da pessoa idosa, bem como os recursos existentes na cidade de São Paulo nas áreas de saúde, educação, assistência social, lazer, cultura e esporte;
- Identificar, caracterizar e mapear a organização das ofertas entre os diferentes serviços que envolvam cuidado, atendimento, promoção de autonomia, integração e participação da pessoa idosa na sociedade;
- Identificar a percepção de idosos e de idosos usuários dos serviços sobre o envelhecimento e sobre as barreiras existentes no âmbito dos serviços, do território e da família;
- Identificar a percepção de organizações representativas e/ou de defesa dos direitos dos idosos, de membros do Conselho Municipal de Idoso e de membros do Conselho Estadual do Idoso sobre a existência de barreiras que dificultem o acesso e permanência da pessoa idosa em serviços, projetos e programas em cada área de política pública;
- Analisar a relação entre as necessidades identificadas, a percepção da pessoa idosa e do controle social e a oferta de serviços e ações nas diversas áreas de política pública na cidade de São Paulo;
- Identificar e discutir a priorização de problemas/estratégias para a promoção do envelhecimento ativo da pessoa idosa na cidade de São Paulo e diminuição das barreiras de acesso, por meio de oficinas/encontros públicos descentralizados com participação de conselheiros municipais e estaduais, organizações/associações de referência da pessoa idosa e a pessoa idosa usuária dos serviços.
- Produzir aplicativo e material informativo para divulgar o conhecimento sistematizado da rede de serviços, bem como diretrizes e estratégias para a promoção do envelhecimento ativo e defesa de direitos da pessoa idosa.
- Desenvolver oficinas de capacitação para o Conselho Municipal e Estadual do Idoso e organizações representativas e/ou de defesa dos direitos dos idosos para fortalecer o exercício do controle social nos processos de planejamento, avaliação dos serviços, defesa de direitos sociais e civis da pessoa idosa, tendo como base o Diagnóstico produzido e as discussões realizadas nas oficinas descentralizadas;
- Desenvolver Seminário para divulgação de resultados do Diagnóstico e da metodologia utilizada, de forma a socializar e permitir a sua replicabilidade por outros conselhos municipais do Estado de São Paulo.

Visitas aos órgãos profissionais da classe contábil

Cursos Cogeae, congressos nacionais e internacionais, seminários, palestras, mesas-redondas. Todos os *links* estão no Lattes.

Aconteceram várias Palestras, entre elas: 12/6/2020 - Palestra internacional - Prof. Dr. Paulo Lencastre- tema: Estratégia das marcas em tempo de pandemia - mercado europeu. 19/6/2020 - Palestra Nacional - Me. Amanda Camillo - tema: Monitoramento das Redes Sociais. 24/11/2020 - Palestra internacional - Prof. Dr. Paulo Lencastre - tema: A Comunicação das marcas. 29/6/2021 - Palestra Internacional - Abertura: Vitor Amaral – Diretor de Análise – Nielsen Portugal - Palestrante: Victor Palandi – Gerente de Análise – Nielsen Portugal tema - Data Driven Storytelling. 07/12/2021 - Palestra empresário e Professor Me. João do Amaral - tema: Empreender no varejo e <i>trade</i>.
Representação, como docente responsável e advisor, da PUC Júnior para órgãos externos como o CRA, FEJESP
Live sobre o curso de administração junto com a comunicação da PUC
Os professores do curso divulgaram o folder do curso de extensão em suas redes sociais
Orientação de MBA. Algumas das monografias foram transformadas em artigos científicos e publicadas em evento e periódico.
Evento
Seminário aberto de leitura de textos de Platão, voltado ao público culto, universitário ou não.
Para avaliar se empresas de referência do setor apresentaram resultados favoráveis e retornos anormais, mesmo em cenários de crise econômica, este artigo analisou os fatores determinantes e o desempenho do retorno das ações ordinárias. Foram utilizadas as metodologias de painel de dados e de estudos de eventos para o período de 2015 a 2020, que incluiu os cenários recessivos de 2015 e 2016 e 2020 com a deflagração da pandemia Covid-19. As variáveis independentes selecionadas, representam dados que capturam parcialmente o desempenho contábil, setorial e de conjuntura econômica do período analisado. Verificou-se uma correlação negativa entre o retorno das ações ordinárias e o PIB e o EMBI e p-values não significativos nos períodos ex-ante e ex-post ao anúncio da pandemia, evidenciando que o desempenho de empresas do agronegócio tende a não ser afetado significativamente em cenários econômicos adversos.
SEMINÁRIOS E DEBATES SOBRE TEMAS DE ECONOMIA POLÍTICA

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ALINHADOS AOS OBJETIVOS
DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU:
VISÃO DOS DOCENTES DA FEA/PUC-SP

Nunca a PUC disponibilizou outra forma de contato além da divulgação mínima pelo Cogee
https://j.pucsp.br/noticia/semana-de-contabilidade-2021-evento-online#:~:text=O%20evento%20ocorre%20de%20forma,e%20para%20fazer%20a%20inscri%C3%A7%C3%A3o. ; https://revistas.pucsp.br/index.php/redeca/about/editorialTeam
PUC Museus: Programa de uso de museus como espaço para ações de aprendizagem e promoção da cultura. Poesia na PUC: evento desde 2018 que estimula a produção poética e promove encontros e a divulgação cultural.
Palestra. Publicações.
Palestras com professores e gestoras de Portugal
Atendemos a um pedido de ajuda de uma escola pública, onde os professores estavam muito angustiados e estavam sofrendo com a impotência de lidar com a realidade vivida no contexto da pandemia.
Foi um curso.

Fonte: Autores, 2022.

A Tabela 2 fornece importantes insumos para que a FEA/PUC-SP e a própria Universidade priorizem ações de incentivo aos docentes para que criem projetos extensionistas e ações de redução dos fatores inibidores apresentados. A fim de facilitar a análise, a Tabela 2 foi construída organizando os fatores por ordem de frequência, do mais apontado para o menos apontado.

Tabela 2: Ordenação dos fatores inibidores do desenvolvimento de projetos de extensão

Fator	Percentual	Quantidade
Falta de tempo	32,00%	9
Burocracia	17,90%	5
Não sei como fazer um projeto ou ação de extensão	17,90%	5
Falta de reconhecimento	7,00%	2
Falta de remuneração	3,60%	1

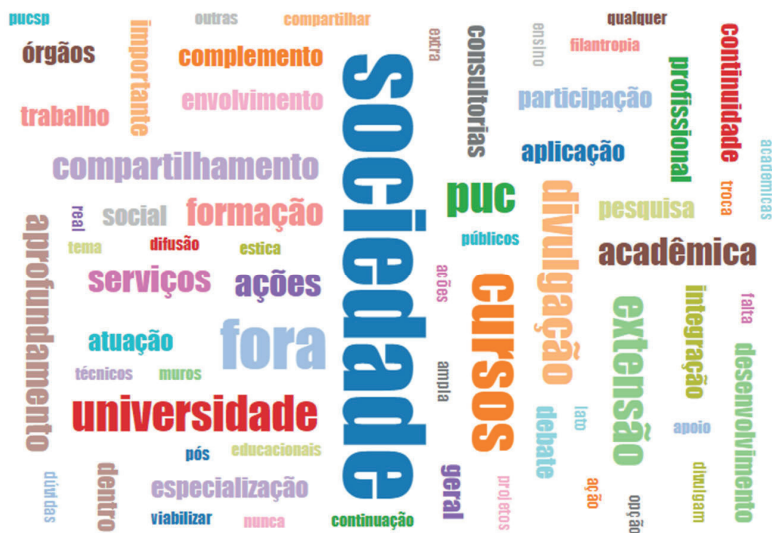
Fator	Percentual	Quantidade
Por ministrar aulas também em outra faculdade	3,60%	1
Eu fiz projetos de extensão	3,60%	1
Não sou chamado	3,60%	1
Percebo que as ações de extensão são preferencialmente organizadas por professores veteranos	3,60%	1
Pandemia e empecilhos causados por curso noturno	3,60%	1
Dificuldade e falta de apoio gerencial	3,60%	1
Falta de interesse pelo tema/assunto	0%	0
Total	100,00%	28

Fonte: Autores, 2022.

Observa-se que os três motivos mais citados foram a falta de tempo (32%), em primeiro lugar; a burocracia e o desconhecimento sobre como fazer um projeto, empatados em segundo lugar (17,9%). Apenas esses três fatores representam 67,80% das dificuldades registradas pelos professores para se disporem a desenvolver projetos de extensão.

Vale destacar que nenhum professor participante da pesquisa declarou falta de interesse pelo tema da extensão universitária, o que reforça nossa convicção de que, realmente, há muito espaço para se investir em incentivar o aumento e a qualidade das ações extensionistas na Universidade.

Por fim, para captar as ideias dos docentes sobre o tema extensão, foram questionados sobre qual palavra ou frase lhes vinha à cabeça quando ouviam o termo “extensão universitária”. Para se conseguir uma visão do que os professores pensam sobre a extensão, foi criada uma nuvem de palavras (Figura 3) que nos permite facilmente identificar que os professores associam a extensão a oportunidades diversas de envolvimento da universidade com a sociedade.



Fonte: Autores, 2022.

Figura 3: Nuvem de palavras

Os resultados obtidos permitem identificar várias formas de a FEA/PUC-SP impulsionar a elaboração de projetos de extensão visando a maior presença da Universidade na sociedade, com consequentes contribuições para a implementação de ações alinhadas aos ODS.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos resultados obtidos nesta pesquisa, entende-se que existe oportunidade significativa de se aumentar a qualidade e a quantidade de projetos de extensão universitária mediante o engajamento de mais docentes.

Com este intuito, preparou-se o Quadro 4, no qual apresentam-se sugestões de contramedidas para avaliação das instâncias pertinentes a fim de mitigar os fatores inibidores apontados pelo corpo docente da FEA/PUC-SP, de modo a conseguir maior adesão dos docentes em projetos de extensão.

Quadro 4: Fator inibidor *versus* contramedidas

Fator	Contramedidas
Falta de tempo	Edital simplificado e contínuo – ESS (Apêndice I).
Burocracia	Edital simplificado e contínuo – ESS (Apêndice I). Adoção da Metodologia Enactus (vide capítulo 11).
Não sei como fazer um projeto ou ação de extensão.	Edital simplificado e contínuo - ESS (Apêndice I). Adoção da Metodologia Enactus (vide capítulo 11).
Falta de reconhecimento.	Criação de um Prêmio nos mesmos moldes que atualmente a FEA já pratica para a Iniciação Científica - IC e os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.
Falta de remuneração específica.	Instituição de uma bolsa-auxílio para os professores no valor de ¼ do valor pago aos bolsistas de IC, a título de cobrir pequenos custos com a condução do projeto.
Por ministrar aulas também em outra faculdade.	Entende-se que a adoção do ESS, do Prêmio e da bolsa auxílio poderiam aumentar o interesse nas ações extensionistas, mesmo para professores que atuam em outras Instituições de Ensino
Não sou chamado.	Edital simplificado e contínuo – ESS (Apêndice I).
Percebo que as ações de extensão são preferencialmente organizadas por professores veteranos.	Edital simplificado e contínuo – ESS (Apêndice I). Adoção da Metodologia Enactus.
Pandemia e empecilhos causados por curso noturno.	Edital simplificado e contínuo – ESS (Apêndice I).
Dificuldade e falta de apoio gerencial.	Atualizar os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC para incluir as atividades extensionistas como obrigatórias. Adoção da Metodologia Enactus, apresentada no capítulo 11 deste livro.

Fonte: *Brainstorming* e autores, 2022.

Por fim, ressalta-se que é necessário, também, investir na preparação do corpo docente das diversas graduações da universidade que poderiam ser estimulados a olhar suas respectivas disciplinas sob a ótica dos ODS, razão pela qual recomenda-se fortemente a adesão da PUC-SP ao Selo Universidades ODS a fim de promover institucionalmente a incorporação da Agenda 2030 nos projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, J. C. (2020). *Desenvolvimento sustentável: das origens à agenda 2030*. Petrópolis, Vozes.
- BARROS NETO, João Pinheiro de; HUGUES, Pedro Javier Aguerre; CRUZ, Myrr Thânia de Souza; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen; KUNIYOSHI, Marcio Shoití; CAFFARO, Alice Junqueira Terra (2022). *Relatório final de projeto de extensão 21731/2021 – Ampliando as fronteiras da extensão: práticas de extensão em empreendedorismo social e desenvolvimento sustentável*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRASIL (2014). Ministério da Educação. *Lei n. 13.005/2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior, 18 dez.
- BRASIL (2021). Ministério da Educação. *Resolução nº 5*. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração. Brasília, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior, 14 out.
- CASSIMIRO, M. do R. et al. (1983). *Universidade oportuna: reflexão sobre a universidade e seu envolvimento com a comunidade*. Goiânia, UFG.
- COOPER, D. R. e SCHINDLER, P. S. (2016). *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre, AMGH.
- FÁVERO, M. de L. de A. (2019). *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro, UFRJ.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (2018). *Agenda 2030: ODS - metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Brasília/DF, Ipea, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). *Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (A/70/L.1)*. Rio de Janeiro, Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (Unic Rio).

- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2021). *Deliberação do Conselho Universitário (Consun) nº 02: Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024*. São Paulo, PUC-SP.
- PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (2022). *Plano de incentivo a projeto de extensão (PIPEXT); edital PIPEXT 11927/2022*. São Paulo, PUC-SP; Assessoria de Pesquisa.
- SOUSA, A. L. L. (2010). *A história da extensão universitária*. Campinas, Alínea.
- TOALDO, O. (1977). *Estratégia de operacionalização da extensão universitária como instrumento de formação humana*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.
- YAMANAKA, T. B. et al. (2020). “A agenda 2030: uma agenda global para o desenvolvimento sustentável”. In: SARTORI, M. A.; TAVARES, S. M. N. e PINATO, T. B. *Objetivos de desenvolvimento sustentável: práticas para o alcance da agenda 2030*. São Bernardo do Campo, Metodista, pp. 10-22.

APÊNDICE I: Edital Contínuo Simplificado

Modelo de Edital Contínuo Simplificado *Formulário Eletrônico*

Instruções: Este Edital seria elaborado em um formulário eletrônico permanentemente aberto, no qual o professor completaria os campos. O próprio “Relatório Final” seria a impressão do formulário, uma vez que as ações realizadas iriam sendo incluídas à medida em que forem sendo executadas. Ao término do projeto, encerra-se o formulário e conclui-se o projeto.

Título: _____

Categoria (assinalar conforme o caso*)

☐ Ação: conjunto de atividades ou tarefas que levam a um resultado observável ou a um evento que pode ser dado como realizado em um plano de ação.

☐ Atividade: conjunto de tarefas que resultam em um trabalho realizado, podendo ser observado e/ou medido em termos de percentual executado.

☐ Projeto: empreendimento que tem por finalidade produzir algo novo, com início e fim definidos, conduzido em função de objetivos claros, em função de um problema, oportunidade ou interesse de um grupo ou uma organização. Podem ser classificados quanto ao tamanho, complexidade e grau de sua incerteza.

* <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/?l=glossario.asp>

ODS (indicar com quais ODS o projeto contribui):

Professor(a):

Curso:

Alunos(as) e cursos envolvidos:

Descrição do projeto/ação/atividade (o que será realizado):

Objetivos e metas do projeto/ação/atividade:

Público-alvo:

Estratégias (ex.: parcerias, voluntariado, doações etc.):

Cronograma ou duração:

Recursos e suas fontes:

Indicadores (quantitativos e qualitativos, desde que mensuráveis):

Relato das atividades realizadas:

Upload de documentos (fotos, registros, tabelas etc.):

Projeto concluído? SIM/NÃO

Obs.: o professor não precisaria digitar, os campos terão autopreenchimento indo buscar as informações nos sistemas de cadastro da Universidade.

Sobre os autores

Alice Junqueira Terra Caffaro: Mestrado em Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad pela Universidad de Chile. Pesquisadora vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Consultora especialista em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). E-mail: alicejtc@gmail.com

Amer Abdul Basset El Khatib: Graduado em Medicina pelo Centro Universitário Lusíada. Possui Especialização em Cirurgia Geral pelo Hospital Guilherme Álvaro (Santos). Pós-graduando em Gestão Hospitalar pelo Centro Universitário São Camilo. Atualmente é chefe do departamento de Cirurgia Geral do Hospital Guilherme Álvaro e diretor técnico do Complexo Hospitalar Irmã Dulce. E-mail: amer.khatib@hotmail.com

Andrea Valéria Steil: Doutora em Engenharia de Produção, professora dos Programas de Pós-graduação: 1) Psicologia; 2) Engenharia e Gestão do Conhecimento, ambos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Conhecimento, Aprendizagem e Memória Organizacional (Klom). E-mail: andrea.steil@ufsc.br

Carlos Alberto Xavier do Nascimento: Doutorado em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Professor e pesquisador da Universidade Federal de Goiás (UFG) nas áreas de marketing de serviços, varejo, empreendedorismo e educação a distância. E-mail: cnascimento3@yahoo.com.br

Cleber Suckow Nogueira: Bacharel e mestre em Administração pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Pós-graduado MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), especialista em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP) e especialista em Micropolítica da Gestão e Trabalho em Saúde pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor titular do Centro Universitário São Judas Tadeu (Campus Unimonte). Atualmente é secretário municipal de saúde de Praia Grande/SP. Membro do Gegies/CRA-SP e do Gepad/CRA-SP. E-mail: suckow@uol.com.br

Douglas de Matteu: Doutor em Business Administration Ph.D pela Florida Christian University/EUA. Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas. CEO IAPERFORMA*. Membro do Gegies/CRA-SP e do Gepad/CRA-SP. E-mail: douglas@iaperforma.com.br

Edmir Kuazaqui: Coordenador do Grupo de Excelência em Relações Internacionais e Comércio Exterior (Gerice) do Conselho de Administração do Estado de São Paulo (CRA/SP). Professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e Coordenador de MBAs da Universidade Paulista (Unip). Consultor Presidente da Academia de Talentos. Membro do Gegies/CRA-SP e do Gepad/CRA-SP. E-mail: ekuazaqui@uol.com.br

Eloisa Elena Ramos Dias Shinohara: Doutora em Administração pela Uninove Mestre em Gestão de Sistemas de Saúde (Uninove), administradora. E-mail: eloisa.elena@hotmail.com

Emilio Michele Cirillo: Doutor em Educação, mestre em liderança, MBA em Liderança e Estratégia Organizacional, bacharel em Administração de Empresas, professor na Universidad de la Empresa – UDE (Uruguai). E-mail: emiliomcirillo@gmail.com

Gabriela Cozer Bandeira: Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Especializada em Fashion Business pelo Instituto Marangoni Paris. E-mail: gabrielaband@hotmail.com

Gertrudes Aparecida Dandolini: Doutora em Engenharia de Produção, professora do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Inteligência, Gestão e Tecnologia para a Inovação (IGTI/EGC). E-mail: gertrudes.dandolini@ufsc.br

Helenita Rodrigues da Silva Tamashiro: Pós-doutorado em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP). Doutora em Administração pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Pesquisadora nas áreas de comportamento do consumidor, varejo de serviços, sustentabilidade, produção e consumo consciente. Professora dos cursos de Gestão Empresarial, Manutenção e Produção da Faculdade de Tecnologia Deputado Waldyr Alceu Trigo (Fatec Sertãozinho). E-mail: helenita.tamashiro@fatec.sp.gov

Igor André Bastos Carneiro: Ph.D. em Public Policy and Administration pela Walden University, Estados Unidos e Head de Parcerias e Negócios do Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas. E-mail: igor.carneiro@wfp.org

João Pinheiro de Barros Neto: Pós-doutorado, doutorado e mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor assistente doutor na Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FEA/PUC-SP). Membro do Gegies/CRA-SP e do Gepad/CRA-SP. E-mail: professorbarros@hotmail.com

Jorge Eduardo Noro: Pós-doutorado em Administração pela Universidad Católica de Santa Fé (Argentina) e professor pesquisador na Universidad Tecnológica Nacional – UTN (Argentina). E-mail: norojorge@gmail.com

José Mário Cardoso Neri: Tecnólogo em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia Deputado Waldeyr Alcui Trigo (Fatec Sertãozinho). E-mail: marionery17@gmail.com

Julieta Kaoru Watanabe-Wilbert: Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento e pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos em Inteligência, Gestão e Tecnologia para a Inovação (IGTI/EGC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: researcher.wilbert@protonmail.com

Kyzze Correia Fontes: Graduada em Fisioterapia pela Universidade Tiradentes de Sergipe, mestra em Gestão e Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especialista em Gestão de Saúde Pública e da Família pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (Fanese). Atualmente é tutora de ensino da Unicamp no curso de Gestão de Saúde Pública. E-mail: kyzze.fontes@gmail.com

Letícia Maria de Almeida Amato: Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Profissional da área de Trade Marketing com foco em E-commerce. E-mail: leticia.amato@hotmail.com

Lilian Forasteiro Dias: Doutoranda em Ciências da Educação, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario/Santa Fé, Argentina. E-mail: lilianforasteiro@hotmail.com

Luciane Cristina Rissi: Mestre em Gestão de Sistemas de Saúde pela Uninove. MBA em Gestão de Projetos e MBA em Designer Instrucional. E-mail: lucianerissi@hotmail.com

Manoel Francisco Guaranha: Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP), professor titular e pesquisador da Universidade de Santo Amaro (Unisa). E-mail: manoel.guaranha@gmail.com

Marcio Shoiti Kuniyoshi: Doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (USP), professor, pesquisador e chefe do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FEA/PUC-SP). E-mail: m_kuniyoshi@pucsp.br

Mariana Ribeiro Jansen Ferreira: Doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP), professora assistente doutora e pesquisadora na Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FEA/PUC-SP). E-mail: mrferreira@pucsp.br

Marleany Garcia Barros Mohallem: Graduada em Medicina pelo Centro Universitário de Volta Redonda, especialista em Cirurgia Geral pelo Hospital Beneficência Portuguesa de Santos. Pós-graduada em Auditoria e Compliance em Saúde pelo Centro Universitário São Camilo e pós-graduanda em Gestão Pública em Saúde pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: marleanymohallem@hotmail.com

Mayra Belopede Calado: Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Profissional da área de Marketing. E-mail: mayra.belopede@hotmail.com

Myrt Thânia de Souza Cruz: Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Assistente Doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Diretora Adjunta na Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais (FEA/PUC-SP). E-mail: myrt@pucsp.br

Oswaldo da Silva: Mestre em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (Unisa), professor, pesquisador e coordenador do curso de Administração EaD da Unisa. E-mail: prof.osvaldosilva@gmail.com

Paulo Márcio de Assis Jacinto: Doutorando em Direito Constitucional, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina. E-mail: paulomarciojac@gmail.com

Pedro Javier Aguerre Hughes: Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor e pesquisador na Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FEA/PUC-SP). E-mail: pedroaguerre@uol.com.br

Robson Paz Vieira: Mestre em Ciência e Tecnologia em Saúde pela Universidade Mogi das Cruzes (UMC), professor, pesquisador e coordenador de curso na Universidade Paulista (Unip). Membro do Gegies/CRA-SP e do Gepad/CRA-SP. E-mail: robson.vir@terra.com.br

Rogério dos Santos Moraes: Pós-doutor em Engenharia de Produção, Universidade Metodista Piracicaba (Unimep). Professor, coordenador e pesquisador da Faculdade Anhanguera. E-mail: roger.dos.santos.morais@gmail.com

Sonia Francisca de Paula Monken: Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, MBA em Administração pela Fundação Getulio Vargas (FGV), administradora hospitalar, assistente social, consultora e diretora da IDH Saúde. Membro do Gepad/CRA-SP. E-mail: sfmonken@gmail.com

Teresinha Covas Lisboa: Pós-doutorado em Administração pela Florida Christian University (FCU) e doutorado em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente titular da Universidade Paulista (Unip), Presidente do Fundo de Apoio à Pesquisa e Extensão (Fapesa), sócia-diretora da TCL Consultoria e Assessoria S/C Ltda. Membro do Gegies/CRA-SP e do Gepad/CRA-SP. E-mail: teresinhacovas@uol.com.br

Valéria Aparecida Martins Ferreira: Mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos cursos de Gestão Empresarial, Manutenção e Produção da Faculdade de Tecnologia Deputado Waldyr Alceu Trigo (Fatec Sertãozinho). E-mail: vazanferdini@gmail.com

Agradecimentos

Agradecemos à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) pelo apoio institucional concedido por meio de seus planos de incentivo à pesquisa vinculados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

Especialmente, ao Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq) que financiou este livro.

Ao Plano de Incentivo a Projetos de Extensão (PIPEXT) que viabilizou os projetos de pesquisa que deram origem aos capítulos 11 e 12.

Ao Conselho Regional de Administração de São Paulo (CRA-SP) pela defesa da qualidade dos cursos, da profissão e da pesquisa na área da Administração no Estado de São Paulo, incentivando a construção do conhecimento administrativo por meio do Centro do Conhecimento e dos Grupos de Excelência que pesquisam temas específicos de interesse da Ciência da Administração.



Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
PUC-SP


CRA-SP
CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DE SÃO PAULO
A SERVIÇO DA ADMINISTRAÇÃO

Plano de Incentivo a Projetos de Extensão
PIPEXT
PUC-SP



O livro *Pesquisas aplicadas em Administração: contribuições de Instituições de Ensino Superior* propõe-se a demonstrar a importância da pesquisa científica para a área da Administração e faz isso ao reunir e compartilhar conhecimentos e resultados de trabalhos recentes que, certamente, gerarão debates e podem até fomentar novas pesquisas. Ao longo desta construtiva jornada, o leitor encontrará temas bastante diversos, que partem de uma pesquisa sobre recompensas e comprometimento organizacional, motivação e satisfação no trabalho até a avaliação dos fatores que atuam sobre projetos de extensão universitária.

Adm. Alberto Whitaker
Presidente do CRA-SP

