

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

REVISTA ANGRAD

Volume 10

Número 2

**Rio de Janeiro
Abril/Maio/Junho
2009**

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

Revista Angrad / Associação Nacional dos cursos de Graduação em Administração. v. 10, n. 2, (Abril/Maio/Junho 2009) – Rio de Janeiro: ANGRAD, 2009 – trimestral

1. Administração – Periódico

ISSN – 1518 - 5532

Projeto Gráfico e Editoração: Caroline Iadach de Oliveira Lima

Revisão Editorial: Caroline Iadach de Oliveira Lima

Tiragem: 2000

Impressão: Gráfica Vanesul

Data de Impressão: 13 de Outubro de 2009

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

A Revista Angrad, completa um volume a cada ano e é distribuída gratuitamente aos seus associados. As Associações podem ser feitas por meio do Portal www.angrad.org.br e os números anteriores estarão disponíveis, enquanto durarem os estoques.

Conselho Editorial da Revista ANGRAD

Prof. Antonio de Araujo Freitas Junior
FGV-EBAPE

Profa. Eda Castro Lucas de Souza
UNB

Prof. Hudson Fernandes do Amaral
UFMG

Prof. João Becker
UFRGS

Profa. Manolita Correia de Lima
ESPM

Profa. Maria da Graça Pitiá Barreto
UFBA

Profa. Maria Tereza Fleury
USP

Prof. Mário César Barreto Moares
UDESC

Prof. Omar Acktuff
HEC - Canadá

Prof. Pedro Lincoln
UFPE

Prof. Roberto Costa Fachin
PUC-MG

Prof. Roberto Moreno
PUC-RJ

Profa. Silvia Roesch
London School of Economics - Inglaterra

Profa. Silvia Vergara
FGV-EAESP

Profa. Sônia Dahab
UNL - Universidade Nnova de Lisboa -
Portugal

Profa. Tânia Fischer
UFBA

Prof. Walter Fernando Araújo de Moraes
FBV- Recife/PE

Corpo Editorial Científico

Antonio Carlos Coelho
UFC

Carlos Osmar Bertero
FGV-EAESP

Eliane P. Zamith Brito
FGV-EAESP

Marcelo Gattermann Perin
PUC – RS

Martinho Isnar R. de Almeida
USP

Piotr Trzesniak
UNIFEI

Sônia Maria Rodrigues Callado Dias
FBV

Tomás de Aquino Guimarães
UNB

Gestão ANGRAD - 2007/2009

Conselho Diretor

Presidente: Prof. Antônio de Araújo Freitas Júnior
Vice-Presidente Nacional: Profa. Míria Miranda de Freitas Oleto
Vice-Presidente de Administração e Finanças: Prof. Agamênon Rocha Souza
Vice-Presidente de Ensino: Prof. Mário César Barreto Moraes
Vice-Presidente de Científico: Profa. Maria da Graça Pitiá Barreto
Vice-Presidente de Relações Institucionais: Prof. Joaquim Celso Freire da Silva
Vice-Presidente de Marketing: Prof. Hamil Adum filho

Conselho Fiscal

Prof. Evandro Luiz Echeverria
UNIC – MT
Prof. Fernando Meirelles
FGV-EAESP
Profa. Nádia Kassouf Pizzinatto
UNINOVE – SP
Suplente: Prof. Sérgio Lazzarini
IBMEC – SP

Conselho Consultivo

Prof. Mauro Kreuz
FAJ – SP
Prof. Rui Otávio B. de Andrade
UNIGRANRIO – RJ
Prof. Alexander Berndt
ADHOMINES – SP

Equipe ANGRAD

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

Editorial

Está em curso no Brasil uma mudança significativa na área de Administração relacionada aos seus periódicos científicos. Além do aumento do número é crescente a busca por aperfeiçoamento dos veículos. Um ponto a ser notado também é o aumento de periódicos especializados. Neste sentido, a Revista ANGRAD está se posicionando como um veículo especializado em ensino e pesquisa em Administração. Isso significa que seu conteúdo privilegiará trabalhos que abordam o ensino, a aprendizagem, e o fazer pesquisa em Administração. Em outros países existem periódicos com foco em ensino e aprendizagem em Administração, tais como: *Journal of Management Education*; *Management Learning*; *Academy of Management Learning and Education*, ou relacionados à teoria de pesquisa em ciências sociais como, por exemplo, o *International Journal of Social Research Methodology*, ou o *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, ou ainda o *International Journal of Qualitative Methods*. Considerando que somos o periódico da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, a ênfase será nas questões de ensino e aprendizagem na graduação, sem desprezar conteúdos que foquem a pós-graduação e os cursos técnicos. Por outro lado, esta separação por níveis de formação não será tão evidente nas discussões sobre pesquisa.

Escrever sobre ensino e aprendizagem para uma área específica é desafiador, pois ao mesmo tempo em que devemos estar atentos para as mudanças na conceituação dos temas, temos que tratar de como estas mudanças podem ser transmitidas da maneira mais eficiente possível. Adicionam-se a isso a multiplicidade de formatos e propostas de ensino existentes, as diferenças individuais de alunos e professores, as questões culturais, sociais e tecnológicas. O tema metodologia de pesquisa não é menos complexo e desafiador, principalmente se considerarmos sua interface com a filosofia. Enfim, temos um terreno bastante fértil para explorar e cujos frutos esperamos venham ajudar a nossa comunidade acadêmica a ganhar musculatura.

A mudança da revista está ocorrendo gradualmente, porque temos que manter o compromisso com os autores que tinham depositado seus compuscritos para o processo de revisão antes da proposta de mudança ocorrer. Temos também a questão de estimular nossos estudiosos a pensarem em estudos com este novo enfoque, o que leva tempo. Desta forma, nos próximos números teremos trabalhos que tratam de temas gerais em Administração e outros já no novo foco proposto. Neste número, temos vários artigos que tratam de questões relacionadas ao ensino. O primeiro artigo, que tem autoria de Claudio Pitassi e Valter Moreno Júnior, relata uma investigação sobre o conteúdo e o papel das disciplinas obrigatórias de Sistemas de Informação nos cursos de graduação em Administração. Os autores fazem uma indagação a respeito do papel do conhecimento em Sistema de Informação na formação dos gestores. No segundo artigo, Márcia Rehfeldt, Milton Zaro e Maria Isabel Timm apresentam uma experiência com alunos de um curso de graduação em Administração, que testou o efeito do uso de modelos matemáticos na capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções e a capacidade de pensar estrategicamente.

Solange Plebani e Maria José Domingues autoras do terceiro artigo identificaram quais os métodos de ensino mais utilizados e qual a eficácia atribuída pelos professores a tais métodos. A pesquisa ocorreu com docentes do curso de graduação em Administração de Empresas da Universidade Regional de Blumenau. As autoras verificaram que os métodos de ensino mais utilizados ainda são aqueles centrados na transmissão da informação pelo docente, mostrando uma discrepância entre o praticado pelos docentes e o recomendado na literatura, em termos de eficiência no aprendizado. Ainda dentro da temática de ensino em Administração, o quarto artigo objetivou identificar os fatores influentes para a formação empreendedora. Assim, Vânia Nassif, Derly do Amaral, Clóvis Pinto, Maria Thereza Soares e Rodrigo Prando apontam uma série de aspectos que necessitam ser revistos pelas Instituições de Ensino para um projeto pedagógico comprometido com a formação empreendedora.

O ensaio teórico de Mariana de Souza, Alexandre Carrieri e Daniel Pinheiro é o quinto artigo deste número e trata das mudanças ocorridas nas relações de trabalho nas últimas décadas, com foco no processo de substituição do conceito de qualificação profissional para o conceito de competências. Este material poderá ser útil aos professores em sala de aula como literatura sobre o tema. Nós gostaríamos que a exemplo destes autores outros fizessem revisões teóricas em profundidade, como forma de contribuímos com os professores, em especial, aqueles localizados em regiões do país, onde o acesso à literatura é mais difícil.

O sexto artigo identifica os fatores que caracterizam o assédio moral no trabalho. O trabalho apresenta uma pesquisa realizada com funcionários de uma prestadora de serviço de tele atendimento. Este estudo pode ser usado também para discutirmos mais amplamente o conceito de Responsabilidade Corporativa e também pensarmos criticamente o papel das regras que regulamentam o setor de atuação da empresa.

No artigo seguinte, Ana Maria Gati-Wechsler e Alva Torres Junior, tratam do conceito de empresa enxuta aplicado a uma empresa produtora de calçados atuando no Nordeste Brasileiro. A revisitação do tema se deu em razão do tipo de produto pesquisado e também pelo cruzamento dos papéis de produção com o de inovação. O último trabalho, de autoria de João Paulo Bittencourt, Jane Lara da Costa e Nério Amboni, relata um caso diferenciado de estudo de comportamento de consumidor. Nele os autores discutem a influência do professor universitário no comportamento de compra de seus alunos. Os resultados nos alertam sobre o fato de os estudantes pesquisados reconhecerem a influência dos professores que eles julgam competentes nas suas escolhas de compra, evidenciando o papel ativo que o professor pode ter na difusão da cultura de consumo responsável.

Desejamos a todos boa leitura e esperamos encontrá-los aqui em breve.

Eliane Pereira Zamith Brito

SUMÁRIO

- 09** **O PAPEL DAS DISCIPLINAS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**
Claudio Pitassi e Valter de Assis Moreno Júnior
- 33** **MODELAGEM MATEMÁTICA E AS NECESSIDADES
PROFISSIONAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Milton Antonio Zaro e Maria Isabel
Timm
- 53** **A UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO: UMA ANÁLISE EM
UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**
Solange Plebani e Maria José Carvalho de Souza Domingues
- 73** **FORMAÇÃO EMPREENDEDORA: ASPECTOS CONVERGENTES
E DIVERGENTES SOB A ÓTICA DE ALUNOS, PROFESSORES,
PAIS E EMPREENDEDORES**
Vânia Maria Jorge Nassif, Derly Jardim do Amaral, Clóvis Cerretto
Pinto, Maria Thereza Rubin Camargo Soares e Rodrigo Augusto
Prando
- 97** **DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: UMA
DISCUSSÃO DAS MUDANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE
TRABALHO NO CONTEXTO BRASILEIRO**
Mariana Mayumi Pereira de Souza, Alexandre de Pádua Carrieri e
Daniel Calbino Pinheiro

- 117** **ASSÉDIO MORAL EM ORGANIZAÇÕES MECANICISTAS:
EFEITOS EM UM CALL CENTER**
Rubens de França Teixeira e Eloisa Batistuti
- 139** **APLICAÇÃO DO CONCEITO DE PRODUÇÃO ENXUTA E
INOVAÇÃO DE PRODUTOS EM UMA EMPRESA CALÇADISTA
BRASILEIRA**
Ana Maria Gati-Wechsler e Alvair Silveira Torres Junior
- 161** **A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NO COMPORTAMENTO DE
COMPRA DO ALUNO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**
João Paulo Bittencourt, Jane Iara Pereira da Costa e Nério
Amboni

O PAPEL DAS DISCIPLINAS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLAUDIO PITASSI
VALTER DE ASSIS MORENO JÚNIOR
IBMEC - RJ

RESUMO

Este estudo faz uma reflexão sobre o conteúdo e o papel das disciplinas obrigatórias de Sistemas de Informação (SI) nos cursos de graduação em Administração. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com uso dos métodos de pesquisa documental e *survey*. Seus objetivos incluem um levantamento dos conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias de SI; a captura das percepções dos docentes quanto ao papel dessas cadeiras; a discussão das competências que um Administrador deve dominar para obter os benefícios dos SI; a proposição do conteúdo de uma disciplina introdutória de SI nos cursos de Administração. Os resultados obtidos revelaram uma grande diversidade de abordagens nas disciplinas de SI, lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento das competências em SI necessárias ao futuro gestor, e divergências na percepção dos discentes a respeito do papel das cadeiras de SI nos cursos. Como contribuição inicial ao debate, o presente artigo lança algumas reflexões sobre possíveis consequências dos resultados obtidos na pesquisa para a formação dos gestores, e apresenta sugestões de tópicos e competências de SI que deveriam ser abordados nas disciplinas obrigatórias de SI dos cursos de graduação em Administração do país.

Palavras-chave: tecnologias da informação, sistemas de informação, cursos de administração, competências em Sistemas de Informação.

ABSTRACT

This study reflects about the content and the role of core Information Systems (IS) disciplines in Business Administration undergraduate courses. It is a descriptive and exploratory research, based on documental and survey methods. Its main objectives include an evaluation of core IS disciplines offered in Business Administration courses; teachers' perceptions regarding the role of those; the competencies should a manager possess to be able to capture the benefits of IS. The results show a great diversity of approaches in IS disciplines, gaps regarding the development of IS competencies for managers, and a significant divergence in teachers' perceptions about the role of those disciplines within the courses. As an initial contribution for the debate, the article offers some reflections regarding possible consequences in students' future performance as managers and it presents suggestions of topics and competencies which should be considered in IS core disciplines of undergraduate Business Administration courses in Brazil.

Keywords: Information Technology (IT), Information Systems (IS), Business administration courses, Information Systems competencies.

INTRODUÇÃO

Apesar da elevada concordância entre acadêmicos e executivos a respeito da importância dos Sistemas de Informação (SI), que se traduz no uso cada vez mais intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas organizações (PITASSI; MACEDO-SOARES, 2001) e na sociedade em geral (CASTELLS, 1999), as implantações de SI nas empresas vêm recorrentemente apresentando resultados aquém do esperado (MARCHAND; HYKES, 2006). Advoga-se que a raiz desse insucesso pode estar na forma como projetos de SI são conduzidos pelos departamentos de Tecnologia da Informação (TI), a qual leva, inexoravelmente, a um baixo envolvimento dos gestores de negócio e no predomínio de um pensar majoritariamente tecnicista (MARCHAND; HYKES, 2006). Dada a necessidade crescente de alinhamento entre as estratégias e operações das áreas de negócio e de TI nas empresas (SOUZA; JÓIA, 2008), ascende o desafio para as organizações contemporâneas de aproximar não só a TI do negócio, como também o negócio da TI. Para tanto, é imprescindível que os gestores de negócios desenvolvam competências básicas em TI, de forma a

contribuir significativamente com o planejamento e execução de projetos, e a operação eficaz dos recursos tecnológicos desenvolvidos e adquiridos (BRODECK; RIGONI; CANEPA, 2007; BASSELLIER, BENBASAT; REICH, 2003; KANTER, 2004).

Não sem razão, na configuração das estratégias organizacionais, as TICs são consideradas um elemento central, que devem merecer uma atenção cada vez maior dos administradores contemporâneos (ALBERTIN, 2001). Por conseguinte, no que tange ao ensino de Administração, cumpre desenvolver nos discentes as competências que os habilitem a apoiar na captura dos benefícios potenciais de SI para as organizações. De fato, tal demanda está refletida nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (CNE/CES, 2005) atualmente em vigor, as quais instituem os conteúdos relativos às TICs e aos sistemas de informação como parte integrante dos projetos pedagógicos e estrutura curricular dos cursos. Entretanto, não foi possível encontrar na literatura estudos que avaliassem como tal requisito vem sendo atendido, na prática, pelos cursos de Administração no Brasil.

A pesquisa retratada no artigo tem caráter exploratório e descritivo, envolvendo pesquisa documental, telemática e uma *survey*, respondida pelos docentes de SI das principais escolas de Administração do país. Os principais objetivos deste artigo são os seguintes, considerando cursos de Administração: levantar os conteúdos programáticos das disciplinas de SI, oferecidas; apresentar a percepção dos docentes quanto ao papel das cadeiras e quanto aos resultados do ensino de SI; discutir que competências um administrador de empresas deve dominar para que ele possa apoiar as organizações a capturar os benefícios potenciais dos SI, delimitando-as frente às competências de um profissional da área de SI; e apresentar uma proposta de conteúdo do programa de uma disciplina introdutória de SI e dos métodos de ensino de SI.

Na próxima seção será apresentado um referencial teórico em busca das principais questões que vêm sendo tratadas pelos pesquisadores no que diz respeito ao estudo de SI em Administração (ADM). Na terceira seção será apresentada a metodologia da pesquisa, destacando os métodos utilizados em cada fase. Na quarta e quinta seção, os principais resultados são, respectivamente, apresentados e discutidos, procurando-se evidenciar a percepção dos discentes a respeito do ensino de SI em seus cursos. Na última seção serão apresentadas as conclusões e as recomendações dos autores da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar da importância do tema, não foram encontrados, nos principais veículos de divulgação acadêmicos brasileiros na área de negócios, estudos que tivessem por foco o ensino de SI na graduação em Administração. As buscas realizadas nesta pesquisa se concentraram nas bases de dados Scielo e EBSCO, assim como nos diversos periódicos e congressos da ANPAD, procurando combinações e variações dos verbetes “sistemas”, “tecnologia”, “ensino”, “disciplina” e “graduação” nos títulos dos trabalhos. Por conseguinte, o referencial teórico aqui apresentado, no que diz respeito diretamente ao ensino de SI em Administração, tem por base apenas artigos estrangeiros.

Antes de apresentar as principais referências na literatura científica que abordam os conteúdos das disciplinas de SI oferecidas nos cursos de Administração de Empresas, cabe uma breve discussão dos pré-requisitos que compõem o perfil de um gestor habilitado a capturar valor da TI. Estas estão presentes, em maior ou menor grau, na literatura de SI com abordagem gerencial. Dentre tais competências, aqui denominadas fundamentais, três serão destacadas a seguir: pensamento sistêmico, visão de processos de negócio, e gestão da informação e do conhecimento.

Pensamento Sistêmico

À medida que o ambiente de negócios se torna cada vez mais complexo, e a flexibilidade um objetivo organizacional a ser perseguido, é preciso reforçar a visão de SI como um sistema social complexo, que envolve questões tecnológicas, comportamentais e organizacionais (CLARKE, 2001). As visões tradicionais de TI, muito em voga quando esta tecnologia atuava basicamente na automação de rotinas e nos processos transacionais, foram traduzidas em posturas rígidas, que hiper-valorizaram a padronização de processos e o engessamento da modelagem do negócio (BROWN; HAGEL III, 2005). De fato, é possível que esta postura esteja diretamente relacionada aos constantes conflitos entre as áreas de TI e as áreas de negócios.

Muito embora teóricos de SI enfatizem que informação pode ser resumidamente definida como tudo o que possa ser digitalizado (SHAPIRO; VARIAN, 1999) e sem querer negar as dramáticas consequências da digitalização para a sociedade, o ambiente de negócios e as organizações (NEGROPONTE, 1995), defende-se que, do ponto de vista semiótico, que a informação está intimamente ligada aos significados e a cultura de um

agrupamento humano. Se o objetivo último de um SI é usar a TI para gerar e compartilhar informação e conhecimento para quem “vive” nas organizações, é preciso aprofundar a discussão do que consiste, de fato, gerenciar a informação. Do contrário, corre-se o risco de cair em uma visão tecnicista e reducionista, que desconsidere os aspectos humanos do tema SI (PITASSI; LEITÃO, 2002).

Visão de Processos de Negócio

Toda organização pode ser entendida como uma coleção de processos, por meio dos quais ela atinge seus objetivos de negócio (Gonçalves, 2000a, 2000b; De Sordi, 2008b). Há muito se defende que o desenho do negócio, ou a revisão dos processos por meio da TI, será uma das principais competências requeridas dos gestores nas próximas décadas (KEEN, 1991; BARTH, 1999; EHIE, 2002). Dado que atualmente quase todos os processos de negócio envolvem o suporte de algum tipo de TI (cf. Laurindo, Rotondaro, 2006), participar na implantação de um SI reverte-se em uma das formas mais efetivas de conhecer como uma organização trabalha (STAIR, REYNOLDS, 2006).

Porém, as constantes mudanças e a grande incerteza que caracterizam o ambiente de negócios contemporâneo exigem que o gestor supere a visão de padronização de processos que dominou os modelos de negócio focados no controle interno dos recursos (QUINN *et al*, 2004). Os administradores preparados para os desafios da economia do conhecimento devem adotar, no lugar da rigidez, o pressuposto de que todo o processo pode e deve ser alterado, com vistas à consecução das metas e objetivos organizacionais. A evolução da TI é entendida como um dos principais mecanismos desencadeadores destas mudanças (DE SOORDI, 2008b; LAURINDO; ROTONDARO, 2006). De fato, a própria avaliação do valor agregado por investimentos em SI deve ter por base seus efeitos nos processos de negócio da empresa (MELVILLE; KRAEMER; GURBAXANI, 2004).

Gestão da Informação e do Conhecimento

Nas últimas décadas, a informação foi alçada à condição de recurso-chave para o sucesso na Economia do Conhecimento (CASTELLS, 1999; DE SORDI, 2008a; NEGROPONTE, 1995). Uma das principais responsabilidades de um gestor na organização contemporânea é apoiar a conversão de dados em informação integrada e de qualidade, alavancando o

conhecimento dominado pelos atores organizacionais. Para tanto, ele deve compreender como as modernas TICs podem, por meio de SI, contribuir para a coleta, armazenamento, processamento, e divulgação de informação, mas também para estabelecer e fomentar relacionamentos produtivos entre os indivíduos da própria organização e entre estes e os diversos públicos externos com que compartilham interesses. Nesse cenário, deve-se dar especial atenção aos sistemas e processos que apoiam a geração de conhecimento (ex. sistemas especialistas e de apoio à decisão, ferramentas de mineração de dados, de geração e simulação de cenários) e suportam a criação e operação de comunidades virtuais (ex. wikis, blogs, fóruns). Deve-se ressaltar que isso não implica o abandono dos fundamentos de bancos de dados, que constituem a base essencial das discussões e análises dos tópicos acima delineados. É imprescindível, por exemplo, que os gestores compreendam as implicações para a operação do negócio das alternativas envolvidas na criação de bases e modelos de dados, e que entendam, portanto, a importância de sua participação em tais processos.

Apresentadas as competências fundamentais em SI que o gestor deve dominar, volta-se então à análise do referencial teórico extraído da literatura a respeito do ensino de SI em cursos de Administração. Na última década, observou-se nas discussões sobre a educação em Administração um razoável consenso quanto à necessidade de se preparar profissionais que aliem bons conhecimentos de TICs a uma sólida formação em negócios (CELSI; WOLFINBARGER, 2001; EARL; FEENY, 2000; EHIE, 2002; KUNG; YANG; ZHANG, 2006; MILLER; HOLMES; MANGOLD, 2007; PLICE; REINIG, 2009). O desenvolvimento de administradores com esse perfil teria por base o ensino com uma abordagem interdisciplinar, calcada no estudo de processos de negócio transversais às tradicionais áreas funcionais das empresas (CELSI; WOLFINBARGER, 2001; EHIE, 2002).

Embora a importância de competências relacionadas à documentação, análise e melhoria de processos tenha sido reconhecida em outras áreas, como Ciências Contábeis (BARTH, 1999; ANN JONES; LANCASTER, 2001; EHIE, 2002), numa pesquisa realizada junto a grandes empregadores estadunidenses, identificou a falta de uma visão orientada a processos como uma das principais críticas aos formandos provenientes de escolas de negócios. Vale lembrar que, nos Estados Unidos, são os cursos de graduação em Administração com ênfase em Sistemas de Informação Gerencial (SIG), que prioritariamente devem desenvolver competências voltadas para a criação e gestão de processos de negócio que incorporem modernas tecnologias da informação (EHIE, 2002, p.151-152).

Pesquisas conduzidas nos EUA recentemente junto a cursos com ênfase em SIG revelaram a existência de uma oferta contendo disciplinas obrigatórias e eletivas com foco em temas como bancos de dados, redes de computadores/comunicação de dados, desenvolvimento de sistemas, programação, gestão de sistemas de informação, e comércio eletrônico (EHIE, 2002; KUNG; YANG; ZHANG, 2006; STEPHENS; O'HARA, 2001). Contudo, até o final dos anos 1990, a vasta maioria dos cursos de graduação em Administração incluía apenas uma disciplina obrigatória voltada para a aplicação e gestão das TICs nas organizações (STEPHENS; O'HARA, 2001; KUNG; YANG, ZHANG, 2006). A análise realizada por Stephens e O'Hara (2001) de 39 cursos certificados pela Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) detectou considerável consistência entre os tópicos cobertos em tal disciplina, porém uma grande diversidade de formas de avaliação e pesos dados a cada uma delas.

Ehie (2002) sugere que os programas de graduação em Administração incluam duas disciplinas obrigatórias na área de Sistemas de Informação: Introdução a Aplicativos de Microcomputador, com foco no aumento da produtividade através do uso de aplicativos de escritório; e Sistemas de Informação Gerenciais, que cobriria os conceitos essenciais de sistemas de informação, tecnologia da informação, aplicativos, e desenvolvimento de SI. De acordo com o autor, a segunda disciplina explicaria “como a informação é utilizada pelas organizações, e como ela apoia e estimula a geração de melhorias relacionadas à qualidade, tempestividade, e vantagem competitiva” (p. 155). De forma geral, o conteúdo proposto por Ehie é congruente com o sugerido por Stephens e O'Hara (2001), que organizaram a disciplina em cinco módulos: fundamentos de TI (*hardware, software, telecomunicações e bancos de dados*); desenvolvimento e integração de sistemas; tipos de sistemas de informação corporativos (ex. ERP, comércio eletrônico, suporte à decisão, MIS); uso estratégico de TI nas empresas (ex. Sistemas interorganizacionais, alianças estratégicas, melhoria de processos de negócios, questões éticas); e gestão de TI (ex. Infraestrutura e arquitetura, avaliação de desempenho).

Num esforço mais amplo, pesquisadores e docentes de todo o mundo têm contribuindo, por meio de entidades, tais como a *Association for Computing Machinery* (ACM) e a *Association for Information Systems* (AIS), para a elaboração de um currículo-padrão para cursos com ênfase em Sistemas de Informação. Desde 1995, as duas associações têm publicado, de forma conjunta, propostas do que seria uma estrutura curricular ideal, com carga horária e conteúdo de disciplinas (KUNG; YANG; ZHANG, 2006).

Na proposta mais recente de estrutura curricular da ACM/AIS (2009), que ainda está em desenvolvimento, consta uma disciplina introdutória na área de Sistemas de Informação que pode ser obrigatória para todos os alunos do curso de Administração. O Quadro 1 compara os conteúdos de duas propostas de cursos defendidas em duas referências.

Quadro 1: Comparação dos conteúdos sugeridos para os cursos

ACM/AIS (2009)	Stephens e O'Hara (2001)	Ehie (2002)
Componentes e infraestrutura de SI (<i>hardware, software, telecomunicações, dados e conhecimento, pessoal, serviços, parceiros, instalações</i>)	✓	✓
O papel dos SI nas organizações (profissionais de TI, valor e qualidade da informação, vantagem competitiva e SI)	✓	✓
Globalização (mudança e TI, estratégias globais e TI, exclusão digital)		
Avaliação de SI (impactos nos processos de negócio; paradoxo da produtividade; e avaliação de investimentos em SI)	✓	
Internet e WWW (Internet, intranets e extranets, comércio eletrônico, e-governo, Web 2.0)	✓	✓
Segurança de Sistemas de Informação (ameaças e medidas, planejamento e gestão de segurança)		
Inteligência de Negócios (tomada de decisão, gestão da informação e geração de conhecimento)		
Sistemas Aplicativos (funcionais, de suporte aos executivos, gerenciais e operacionais, suporte à decisão, inteligentes)	✓	✓
Visualização da informação (<i>visual analytics</i> , painéis de informação, sistemas de informação geográficos – GIS)		
Sistemas de informação corporativos (ERP, SCM, CRM)	✓	✓
Desenvolvimento e aquisição de recursos de SI (ciclo de vida de desenvolvimento, <i>outsourcing</i> , aquisição externa)	✓	✓
Ética em SI (privacidade, acurácia, propriedade, e acessibilidade da informação, crimes, guerra e terrorismo cibernéticos)	✓	

Dos doze tópicos obrigatórios da disciplina de SI proposta pelas ACM/AIS, seis já apareciam nas propostas de Stephens e O'Hara (2001) e Ehie (2002). Para outros quatro, a saber, globalização, segurança em SI, inteligência de negócios e visualização da informação, há divergências nos conteúdos recomendados. Alguns aspectos podem explicar, em parte, esse fato: a defasagem cronológica das propostas, fazendo com que o conteúdo defendido pelas ACM/AIS reflita melhor as tendências atuais do uso das TICs no ambiente organizacional. Por exemplo, o tema gestão de conhecimento mereceu maior destaque nas pesquisas na área de ADI no EnANPAD a partir de 2005, quando comparado às pesquisas apresentadas nos congressos de 2000 a 2004. As ACM/AIS refletem as preocupações dos profissionais de SI, para os quais as questões técnicas relacionadas às TICs têm maior relevância do que para os gestores de negócio. Isto pode explicar a maior ênfase dada pelas Associações à questão de segurança em SI. Por último, não se pode descartar a hipótese dos conteúdos divergentes serem, de alguma forma, tratados como subitens de outros conteúdos, refletindo diferenças mais sutis de classificação entre os autores.

METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva na medida em que apresenta as práticas adotadas por algumas das principais instituições de ensino do país no que tange às disciplinas relacionadas a SI. Descreve-se também a percepção de seus docentes sobre a contribuição dessas práticas para a formação dos administradores e para a efetividade do papel que eles desempenharão na captura dos benefícios da TI para as empresas. A pesquisa é exploratória por levantar evidências sobre possíveis lacunas na formação de SI dos alunos de Administração. Essas lacunas podem subsidiar o debate subsequente, visando à adequação do conteúdo da disciplina de SI, inclusive no que diz respeito à relação do ensino de SI com o ensino das demais disciplinas da grade curricular do curso de Administração nas instituições de ensino superior brasileiras. Em princípio, foi realizada uma análise dos conteúdos e objetivos das disciplinas obrigatórias de SI de alguns dos principais cursos de graduação oferecidos no Brasil, com base em informação disponível nos *web sites* e material de divulgação das respectivas instituições de ensino. A partir desse levantamento, preparou-se um questionário com questões abertas e fechadas, o qual foi enviado no primeiro semestre de 2009 para os coordenadores dos cursos selecionados e os docentes das disciplinas de SI.

Além de aprofundar a informação coletada anteriormente, o questionário tinha por objetivo averiguar como os agentes diretamente envolvidos no ensino de SI vêem a contribuição das práticas que adotam para a formação de nossos administradores.

Para selecionar as instituições para compor a amostra da pesquisa dois critérios foram adotados: i) a média obtida pelos alunos do curso de Administração da instituição no ENADE de 2006; e ii) a quantidade de artigos de seus docentes aceita para a divisão acadêmica de Administração da Informação (ADI) do EnANPAD, entre 1997 e 2008. O primeiro critério tem por foco a qualidade do curso em si, conforme aferida nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC). Apenas cursos que obtiveram médias iguais ou superiores a 4,0 foram considerados potenciais participantes desta pesquisa. O segundo critério tenta aferir, embora, reconheça-se, de antemão, imperfeitamente, o grau de participação do corpo docente de cada instituição nos debates acadêmicos sobre os temas mais atuais e relevantes em SI e as direções seguidas nas pesquisas nesse campo no Brasil. É razoável esperar que tal debate e, por conseguinte, as visões dos pesquisadores que dele participam, influenciem, no médio e longo prazo, as definições de conteúdo das disciplinas de SI nos cursos de Administração do país. A implantação do segundo critério se apoiou na pesquisa realizada por Lunardi, Rios e Maçada (2005), tendo sido acrescentado ao levantamento original os artigos publicados no período de 2005 a 2008.

Do total de docentes e coordenadores para os quais o questionário do estudo foi enviado, 33 efetivamente responderam, sendo 16 na condição de professores diretamente em sala de aula e 17 na condição de coordenadores ou diretores de curso. Destaca-se que, quando o respondente desempenhava os papéis de professor e coordenador, optou-se por considerá-lo na sua posição de coordenador. As perguntas fechadas foram estruturadas de acordo com a Escala Likert de cinco pontos e as respostas avaliadas por meio de técnicas estatísticas elementares. Já os trechos das respostas dos participantes às questões abertas foram selecionados na medida em que pudessem corroborar os resultados obtidos nas respostas às questões com maior divergência de opiniões.

RESULTADOS

A informação disponível nos *web sites* e material de divulgação dos cursos de Administração contemplados neste estudo revelaram uma grande

diversidade de nomenclaturas e conteúdos nas disciplinas obrigatórias de SI oferecidas (ex.: Gestão da Informação; Introdução aos Sistemas de Informação; Administração de Sistemas de Informação; Sistemas Integrados de Gestão; Gestão Estratégica de TI; Tecnologia da Informação; Comércio Eletrônico; e Informática). Os seguintes tópicos eram geralmente cobertos nas disciplinas introdutórias de SI dos cursos de Administração pesquisados:

- Conceitos e componentes básicos dos Sistemas de Informação, tais como *hardware*, *software*, base de dados, e redes;
- Gestão da informação, com foco na disponibilidade adequada de informação para a tomada de decisão e para a geração de conhecimento;
- Gestão da TI vista como ativo estratégico, capaz de mudar sistemas econômicos, modelos de negócios, processos e estruturas organizacionais;
- Gestão de SI nos níveis estratégico, tático e operacional, destacando o papel do gestor de garantir à organização um portfólio de aplicativos adequados aos desafios do negócio;
- Regras da Economia da Informação, destacando como elas diferem das regras do mundo físico e analógico.

Além disso, algumas disciplinas adotavam abordagens de ensino com características mais empreendedoras, requerendo a criação de portais e *sites* de comércio eletrônico. Foram observadas, em alguns casos, a presença de práticas de programação e a criação de bases de dados estruturadas.

Foi detectada uma razoável variação no número de disciplinas obrigatórias em SI oferecidas em cada curso pesquisado. Por exemplo, a FURG oferecia além da disciplina introdutória “SI nas Organizações”, as disciplinas “Modelagem e Decisão” e “Gestão da Informação”. Outras faculdades optam por incluir apenas uma disciplina obrigatória em suas estruturas curriculares e oferecer disciplinas eletivas para os alunos que queiram se aprofundar na área, por exemplo, o IBMEC-RJ oferecia além da disciplina obrigatória em SI, as seguintes eletivas: Infraestrutura de SI; Sistemas Integrados de Gestão; Inteligência de Negócios; Desenvolvimento de SI; Programação Orientada a Objetos; e Macros em Excel.

A análise dos dados coletados pelos questionários revelou um alto grau de consenso entre os participantes quanto à importância de os cursos de graduação e pós-graduação em Administração oferecerem ao menos uma disciplina obrigatória de SI (97% dos respondentes posicionaram-se dessa

forma). Contudo, 38% dos participantes indicaram que, com base em sua vivência na discussão e preparação das grades curriculares e dos conteúdos programáticos, o papel dessas disciplinas nos cursos de Administração não estava claro. O Quadro 2 apresenta trechos das respostas dos participantes às questões abertas do questionário para corroborar esses e os demais resultados mencionados abaixo.

Quadro 2: Resultados e Exemplos das Questões Abertas

Resultado	Trechos ilustrativos das respostas às questões abertas
O papel das disciplinas obrigatórias de SI nos cursos de Administração não está claro	<p>“É tratada pelo curso de Administração como uma disciplina acessória. Sabe-se que é importante, mas não exatamente por que, e também, tanto faz.”</p> <p>“De modo geral, alunos e, não raro, professores, confundem conceitos de sistemas de informação com aprender a ferramenta X.”</p>
Não há consenso sobre a adequação dos atuais conteúdos da disciplina de SI para a formação do administrador	<p>“Entendo que a disciplina... está de acordo com o acima exposto [capacitação adequada dos alunos], dentro da sua função de administrador.”</p> <p>“Pequena carga horária da disciplina, pouca conexão com outros conteúdos do curso de Administração.”</p> <p>“Faltam discussões mais profundas sobre ERP’s, <i>e-commerce</i>, etc., além da experimentação, em laboratório, de diferentes tipos de SW.”</p>
Não há consenso sobre o engajamento e motivação dos alunos nas disciplinas de SI	<p>“O conteúdo é mais que adequado e mesmo arrojado, mas o ânimo não é de mesmo nível... o que fazer?”</p> <p>“O aluno tem uma curiosidade sobre o assunto, pois de uma forma geral, ele o considera importante. Por outro lado, não se tratando de sua maior área de interesse, acabam por não se dedicar ao tema.”</p> <p>“A maioria [dos alunos] não quer aprender sistemas de informação, mas sim como se programa em PHP, Flash e coisas no gênero, o que, definitivamente, não deve ser objeto de uma disciplina de SI.”</p> <p>“Devido à heterogeneidade e à dificuldade de se estabelecer um programa que atenda a todas as necessidades discentes, uma parcela significativa deles sempre ficará insatisfeita.”</p>

Quando questionados se acreditavam que o conteúdo atual da disciplina de SI em suas instituições estava capacitando o futuro gestor a tirar proveito dos benefícios potenciais da TI para as organizações, os respondentes ficaram divididos. Os participantes que discordavam da adequação do conteúdo (46% do total) criticaram aspectos tais como: a carga horária insuficiente da disciplina; a falta de integração com outras cadeiras do curso de Administração; e a falta ou, em outros casos, o excesso de profundidade com que tópicos mais técnicos são abordados.

Em relação ao questionamento sobre a percepção dos respondentes a respeito do grau de satisfação e motivação dos alunos com os conteúdos ministrados nas disciplinas de SI, as opiniões dos respondentes, mais uma vez, ficaram divididas: 36% discordaram que os alunos estejam satisfeitos; 28% entenderam que há aspectos que os motivam e outros que os desmotivam; e 36% concordaram que os conteúdos atingem o objetivo da disciplina. Dentre os problemas levantados, destacam-se a heterogeneidade dos discentes em termos de interesses, conhecimentos de TI, e experiência profissional. Vale também ressaltar a dificuldade dos docentes em encontrar soluções para a falta de engajamento de seus alunos. Nas palavras de um deles: “[...] vejo o problema, mas também não sei a resposta. Depois, se você descobrir em sua pesquisa, por favor, me avise!”

Tabela 1: Conteúdo Sugerido para a Disciplina de SI em Administração

Tópicos Sugeridos	Respostas	% do Total
Gestão da TI vista como ativo estratégico, capaz de mudar sistemas econômicos, modelos de negócios, processos e estruturas organizacionais	29	87,9
Gestão da informação e do conhecimento, aprofundando os aspectos culturais e organizacionais na transformação de dados em informação e em conhecimento	24	72,7
Gestão de processos, retratando as organizações como coleção de processos, destacando os benefícios da revisão de processos e o papel da SI como habilitadora desta revisão	24	72,7
Pensamento sistêmico, com ênfase na compreensão dos SI como sistemas sociais complexos, adaptativos e dinâmicos	24	72,7
Administração de SI, destacando o papel do gestor de garantir à organização um portfólio de aplicativos adequados aos desafios do negócio	23	69,7
Métodos de ensino que estimulem nos alunos a capacidade de desenvolver negócios na internet, tais como portais e sites de comércio eletrônico	13	39,4
Regras da Economia da Informação, destacando como elas diferem das regras do mundo físico e analógico	11	33,3
Práticas de programação e de desenvolvimento de bases de dados estruturadas	8	24,2
Definição dos conceitos e componentes básicos dos sistemas de informação, tais como <i>hardware</i> , <i>software</i> , base de dados, etc.	6	18,2

Por fim, aproximadamente 75% dos respondentes concordaram que acham relevante para a qualidade do curso de Administração que se faça um esforço pela revisão do conteúdo programático das disciplinas de SI, no sentido de torná-lo mais atraente para os alunos e mais efetivo para a prática do futuro gestor. Para identificar as linhas gerais que orientariam tal revisão, os autores deste estudo solicitaram aos participantes que indicassem quais conhecimentos e abordagens, dentre as diversas alternativas listadas no questionário da pesquisa, deveriam ser enfatizados numa disciplina obrigatória de SI na graduação em Administração. A lista de alternativas foi elaborada com base na análise dos programas das cadeiras contempladas nesta pesquisa, conforme descrito anteriormente, independentemente dos conteúdos previamente identificados na revisão da literatura. Com isso, tentou-se minimizar a possibilidade de contaminação das respostas dos participantes por idéias oriundas de outros países e que possivelmente não fossem aplicáveis ao contexto nacional. Tal medida possibilitaria uma comparação da visão dos docentes e coordenadores de cursos brasileiros sobre o ensino de SI em Administração com as perspectivas encontradas no exterior. A Tabela 1 consolida os dados obtidos.

Para evitar que as respostas ficassem restritas às práticas atuais dos respondentes, foi também solicitado que estes sugerissem outros temas e abordagens de ensino além das que constavam no questionário. As sugestões recebidas foram sintetizadas nos itens listados abaixo. O primeiro deles foi mencionado por três participantes, enquanto os demais foram citados por apenas um.

1. Conceitos e práticas com produtos de mercado de sistemas corporativos integrados, inter e intraorganizacionais (ex. BI, ERP, SCM, CRM);
2. Tecnologias colaborativas, indutoras de transformações nos processos de trabalho e no desenho das organizações;
3. Governança de TI, com foco na aquisição de recursos e gestão de contratos de TI;
4. Práticas voltadas para a criação de empresas totalmente virtuais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Drucker (1998) afirma que se espera que o gestor apóie os profissionais de diferentes campos de conhecimento coexistindo na organização, para que

estes desenvolvam e implantem soluções sistêmicas, como forma de criar condições para a empresa buscar os melhores resultados a partir dos recursos disponíveis. Isso poderia ajudar a enxergar antecipadamente oportunidades e levar a escolhas de maior impacto nos resultados. Dentre esses recursos, as TICs têm recebido um destaque cada vez maior nas estratégias de negócio, demandando cada vez mais atenção dos administradores contemporâneos (ALBERTIN, 2001).

Clarke (2002) depreende da argumentação de Drucker que para um profissional de Administração mais do que os aspectos tecnológicos, é relevante entender as questões organizacionais e humanas envolvidas na seleção e implantação de SI. O autor destaca o papel deste profissional para que o resultado final da organização seja obtido, sendo a geração de conhecimento ou a revisão dos processos de negócio habilitados pelos SI um ponto chave. Isso não impede que os cursos que assim o desejarem possam oferecer disciplinas introdutórias, de aplicativos de automação de escritórios, tais como MS Office e BOffice, ou eletivas, que visem aprofundar aspectos técnicos da TI. No entanto, ela ressalta a importância de a formação básica do administrador incluir pelo menos uma disciplina obrigatória, na qual tais temas, de cunho eminentemente gerencial, sejam tratados com a profundidade necessária. Os resultados desta pesquisa levantam dúvidas, entretanto, sobre a adequação das práticas atualmente adotadas, no âmbito do ensino de SI, em cursos de graduação em Administração de excelência reconhecida no Brasil.

As respostas espontâneas às perguntas em aberto de uma parte expressiva dos respondentes revelaram o desconforto com a falta de clareza do papel das disciplinas obrigatórias de SI na graduação em Administração. Apontam também para a grande relevância, atribuída por esses participantes, ao empreendimento de um esforço de alinhamento dos saberes de SI e da forma como eles são desenvolvidos em nossos cursos. De fato, foram detectadas diferenças significativas nas abordagens adotadas pelos docentes diretamente envolvidos na formação dos futuros administradores. Por exemplo, ainda se observam argumentos em defesa de abordagens técnicas e reducionistas, *vis-à-vis* enfoques mais gerenciais, muito embora estes estivessem majoritariamente presentes nas abordagens recomendadas. Independentemente das diferenças específicas entre os cursos, devem-se pesar as consequências gerais da própria existência de discrepâncias significativas nas abordagens adotadas. É possível, por exemplo, que tal variação leve à colocação de administradores no mercado de trabalho que não tenham as competências em SI necessárias para atuar de forma eficiente

e eficaz em questões e contextos organizacionais nos quais a TI esteja presente.

Por outro lado, a falta de uma visão unificada por parte de docentes e coordenadores pode dificultar a legitimação, na comunidade acadêmica, da importância do ensino obrigatório de SI nos cursos de Administração. Consequentemente torna-se mais difícil a obtenção de apoio político e recursos institucionais no sentido de promover mudanças não só no programa e métodos de ensino das disciplinas de SI, como também na forma como estas se integram às demais disciplinas das estruturas curriculares dos diversos cursos. Além disso, na medida em que a comunidade docente de Administração entende o campo de estudo de Sistemas de Informação como secundário para a formação dos administradores, as barreiras enfrentadas para engajar e motivar os alunos quanto às disciplinas obrigatórias de SI são reforçadas. Tal visão provavelmente alimenta a perpetuação de uma desconexão entre os temas específicos abordados em sala de aula em cada cadeira e as questões de TI. Esta desconexão por sua vez torna mais difícil para os alunos compreenderem a real contribuição dos SI para a operação e gestão dos processos de negócio das empresas e obtenção de vantagem competitiva. A esse efeito, somam-se também os impactos das deficiências de conhecimento e experiência profissional dos discentes, o desinteresse intrínseco dos alunos por sua própria formação, e os problemas de desempenho dos docentes em sala, conforme citado pelos participantes da pesquisa.

É importante destacar que, em parte, as discrepâncias percebidas nas práticas adotadas nas instituições investigadas podem ser atribuídas ao caráter vago das Diretrizes Curriculares atualmente em vigor quanto às competências a serem desenvolvidas em SI. A própria diversidade observada na pesquisa em relação à nomenclatura das cadeiras obrigatórias de SI é um indicador dessa mesma lacuna. Faz-se oportuno, portanto, buscar um consenso em relação à forma como cadeiras obrigatórias de SI devem ser inseridas na estrutura curricular de um curso de Administração de Empresas. É oportuno também ter um consenso sobre o conteúdo básico coberto em tais disciplinas e a forma como este deve ser lecionado, contemplando também a sua formalização junto à comunidade brasileira de pesquisa e ensino em Sistemas de Informação. Nota-se, nas iniciativas de entidades como AIS e ACM, o mesmo objetivo, talvez em função de problemas bastante similares aos vivenciados em nosso país.

Como um primeiro passo nessa direção, o presente artigo defende que deve haver pelo menos uma disciplina obrigatória e central do curso de

graduação em Administração com foco na gestão dos sistemas de informação e das tecnologias que os apoiam. Embora se sugira o título “Gestão de Sistemas de Informação” para tal disciplina, não é recomendável separar a gestão das TICs da discussão de SI, já que tais tecnologias podem mudar completamente os processos de negócio da organização, criando novas ameaças ou oportunidades para a consecução de suas estratégias. Na opinião dos autores, esta disciplina teria um enfoque multidisciplinar e abrangeria conhecimentos fundamentais ou pré-requisitos discutidos brevemente no referencial teórico, tais como pensamento sistêmico, gestão de processos e gestão da informação.

Com o domínio, adequado ao seu nível de formação, desses conhecimentos introdutórios e sabendo mesclá-los e vinculá-los ao objetivo fim da disciplina, acredita-se que o aluno estaria preparado para se aprofundar nos temas mais diretamente afeitos à gestão de SI nas organizações. Reconhece-se, no entanto, que a ênfase dada aos tópicos introdutórios dependerá da grade curricular e do Projeto Pedagógico de cada curso. Por exemplo, naqueles em que já é oferecida uma disciplina de gestão de processos, não seria necessário detalhar os principais conceitos e metodologias, mas reforçar o entrelaçamento do tema com a Gestão de SI. Contudo, é importante destacar que seria importante assegurar que os alunos chegassem à disciplina de Gestão de SI com conhecimentos básicos prévios sobre as áreas e funções tipicamente encontradas nas empresas tais como, Finanças, Contabilidade, Marketing, Recursos Humanos e Operações. Algum nível de experiência profissional, adquirida em estágios, por exemplo, seria também recomendável. Tais subsídios permitiriam aos docentes de SI relacionar mais claramente os temas tratados em sala de aula aos conceitos estudados em outras disciplinas do curso. Por sua vez, isso facilitaria a compreensão do aluno sobre a importância das questões de TIC para a sua atuação como futuro gestor, aumentando, provavelmente, o seu interesse pela disciplina. Por conseguinte, sugere-se que a cadeira obrigatória de SI seja oferecida a partir do 5º semestre do curso.

A análise dos resultados da presente pesquisa indica uma aderência razoável entre as propostas de conteúdo encontradas na literatura (ACM/AIS, 2009; EHIE, 2002; STEPHENS; O’HARA, 2001) e a visão dos docentes dos cursos aqui contemplados. A primeira discrepância significativa está na baixa prioridade atribuída pelos docentes para os conceitos e componentes essenciais dos SI (*hardwares, software, bancos de dados, redes, etc.*), que são incluídos nas três referências estrangeiras. A segunda diz respeito a temas relativos à Ética e impactos sociais da TI, que

aparecem nas referências, mas não foram citados pelos participantes do estudo. As duas diferenças parecem decorrer da visão dos docentes de que a disciplina deve ter um foco preferencialmente gerencial, ou seja, diretamente conectado ao desempenho das empresas e aos seus objetivos de negócio. Nesse caso, questões mais amplas (impactos sociais) ou muito específicas (aspectos técnicos da TIC) seriam preteridas, especialmente quando a carga horária disponível na disciplina já é considerada insuficiente. Tal priorização pode também estar ligada ao perfil típico dos alunos da disciplina nas graduações em Administração no país. Vários participantes enfatizaram a rejeição de seus discentes a um tratamento mais técnico dos temas em SI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Os autores desta pesquisa entendem que os objetivos descritos na introdução deste artigo foram atingidos e destacam, a seguir, os principais. O levantamento dos conteúdos programáticos das disciplinas de SI oferecidas na época da pesquisa em Administração e das percepções dos discentes quanto aos resultados que estão sendo alcançados na capacitação em SI dos seus alunos permitiu identificar importantes lacunas na formação em SI nos cursos em Administração de Empresas. Este achado pode explicar, em parte, o baixo envolvimento que os gestores têm demonstrando quando se trata de questões relacionadas ao uso de TI nas organizações.

Também permitiu entender que os administradores devem ter seus conhecimentos alicerçados na visão sistêmica dos impactos da TI e na gestão das questões organizacionais daí decorrentes, particularmente naquelas relacionadas à cultura organizacional. É importante reconhecer, entretanto, que será requerido deles um domínio de conceitos básicos e conhecimentos técnicos específicos à área, que lhes dê competência para reconhecer os direcionadores da evolução da TI e entender como isto se relaciona ao uso dela nas organizações. Esta formação poderá colaborar nos processos decisórios sobre a escolha entre alternativas disponíveis e na condução de projetos para a implantação da alternativa escolhida. O profissional de SI, por seu turno, deve, necessariamente, ter conhecimento ancorado em aspectos técnicos. É reconhecido, no entanto, que a ênfase na compreensão dos processos de negócio pelo profissional de SI, que os cursos desta área têm buscado, poderá trazer ganhos para a efetividade da gestão de TI nas organizações, na medida em que isto facilitará o diálogo com os gestores da área de negócio.

Em relação aos potenciais impactos dos saberes hoje discutidos em Administração, a pesquisa revelou uma distinção significativa nas abordagens dos programas das disciplinas de SI e uma expressiva diferença na abordagem dos professores que hoje ministram essa disciplina. É possível que tal variação, caso persista, leve à colocação de administradores no mercado de trabalho que não tenham as competências em SI adequadas ao ambiente de negócios contemporâneo, e contribua para manter as barreiras hoje enfrentadas para engajar e motivar os alunos das disciplinas obrigatórias de SI.

Como contribuição prática para o debate sobre o ensino de SI em Administração, este artigo propõe, então, a inclusão dos seguintes tópicos na disciplina introdutória de SI dos cursos de graduação em Administração. Ressalta-se, desde já, que, em função das limitações de espaço, não cabe dentro do escopo deste artigo uma discussão mais detalhada do conteúdo proposto.

- Componentes básicos dos sistemas computacionais e principais conceitos em SI, enfatizando-os como sistemas sociais complexos, adaptativos e dinâmicos.
 - A evolução da indústria de TI, ressaltando como o seu impacto na sociedade, nas organizações e relações de trabalho, e nos modelos de negócio foi se alterando até o estágio atual.
 - Arquitetura, infraestrutura e tipos de SI, discutindo os custos, riscos, benefícios e impactos no sistema organizacional, de forma conectada aos processos de negócio e aos objetivos e estratégias da organização.
 - Gestão de conhecimento, com ênfase nos mecanismos que a TI coloca à disposição do gestor para ajudá-lo a transformar dados em informação, e para estimular a geração e o compartilhamento de conhecimento.
 - Comércio eletrônico e soluções baseadas nas tecnologias da internet e World Wide Web, destacando os arranjos de colaboração e os novos modelos de negócio habilitados pela internet, tais como organizações virtuais.
 - Governança e estrutura da área de TI, reforçando o papel indelegável do gestor de negócio nas decisões, principalmente estratégicas e táticas, envolvendo o uso da TI nas organizações.
 - Principais questões envolvidas na seleção, aquisição, projeto, desenvolvimento, implantação e operação de SI, enfatizando o papel dos usuários, gestores, consultores e patrocinadores ao longo do ciclo de vida dos sistemas.
-

Um dos pontos revelados no cruzamento das evidências da pesquisa diz respeito ao equilíbrio adequado entre as práticas em laboratório, o domínio dos conceitos técnicos, e a discussão de casos de ensino em SI. No que tange às práticas em laboratório, e sem querer sugerir que o docente deva limitar-se a essas possibilidades, sugere-se que sejam realizadas principalmente em dois momentos do programa: i) ao se tratar da gestão da informação e do conhecimento, por meio de exercícios voltados para a criação e utilização de bases de dados simples com ferramentas de automação de escritório (por exemplo, *MS Office* e *BROffice*), e enfatizando como as escolhas feitas se refletem na qualidade, velocidade e flexibilidade para a obtenção de informação relevante para a decisão gerencial; e ii) ao se discutir as tecnologias da intranet e *World Wide Web* e os modelos de negócio que nelas se apoiam, por meio de exercícios com foco no funcionamento das comunicações via internet e criação de empresas virtuais, portais ou *sites* que estejam de acordo com planos de negócios pré-definidos. Dependendo da disponibilidade de recursos nas instituições de ensino, pode-se também realizar práticas que ilustrem a operação e benefícios de sistemas integrados de gestão, tais como ERP, CRM, SCM e BI, os quais seriam tratados no terceiro tópico listado acima.

Entende-se que caberia ainda examinar se não seria mais apropriado, dada a relevância que a TI tem tomado nas organizações contemporâneas, incluir outras disciplinas obrigatórias na grade curricular dos cursos de Administração, a exemplo do que ocorre com as áreas de Finanças ou Marketing. De qualquer forma, reconhece-se que a forma como isso ocorreria deve estar em consonância com as particularidades do Projeto Pedagógico de cada curso, desde que o conteúdo mínimo, definido pela continuidade dos debates na comunidade acadêmica, fosse assegurado.

Os autores deste artigo reconhecem que o número de cursos selecionados para a pesquisa, assim como o seu perfil, impede a generalização das conclusões apresentadas sobre a visão de docentes e coordenadores em relação ao ensino de SI. Reforça-se, assim, a necessidade de se realizar pesquisas mais amplas, em âmbito nacional, para confirmar e aprofundar os tópicos aqui tratados. Ainda assim, entende-se que a pesquisa apresentada neste artigo pode auxiliar os cursos de graduação em Administração na revisão de seu Projeto Pedagógico e do conteúdo das disciplinas de SI que porventura oferecerem. A formação de administradores profissionais com competências em tais áreas de conhecimento poderá

contribuir para melhorar significativamente o desempenho das organizações brasileiras, frente aos desafios da era da economia em rede.

REFERÊNCIAS

- ACM/AIS. *IS Curriculum Wiki*. Disponível em: <<http://blogsandwikis.bentley.edu/iscurriculum/>>. Acesso em: 20 abr. 2009.
- ALBERTIN, L. A. Valor estratégico dos projetos de tecnologia da informação. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 3, p. 42-50, 2001.
- ANN JONES, R.; LANCASTER, K. A. S. Process mapping and scripting in the Accounting Information Systems (AIS) Curriculum. *Accounting Education*, v.10, n. 3, p. 263-278, 2001.
- BARTH, C. (ed.). *Counting more, counting less: transformations in the management accounting profession*. Montvale: Institute of Management Accountants, 1999.
- BASSELLIER, G.; BENBASAT, I.; REICH, B. H. The influence of business managers' IT competence on championing IT. *Information Systems Research*, v. 14, n. 4, p. 317-336, 2003.
- BNET. Web services authentication still a home-grown affair. *Business Wire*, 2009. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0EIN/is_2005_June_13/ai_n13808910/>. Acesso em: 20 abr. 2009.
- BRODBECK, A. F.; RIGONI, E. H.; CANEPA, P. C. V. Uma análise do nível de maturidade do alinhamento estratégico entre negócio e Tecnologia de Informação. *Anais do XXXI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 2007.
- BROWN, J. S.; HAGEL III, J. *From push to pull: the next frontier of innovation*. The McKinsey Quartely. Outubro 2005.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CELSI, R.; WOLFINBARGER, M. Creating renaissance employees in an era of convergence between Information Technology and business strategy: a proposal for business schools. *Journal of Education for Business*, v. 76, n. 6, p. 308-312, 2001.

- CLARKE, S. *Information systems strategic management: an integrative approach*. Londres: Routledge, 2001.
- CNE/CES. *Resolução no. 4 do Conselho Nacional de Educação*. 13 de julho de 2005.
- DE SORDI, J. O. *Administração da informação*. São Paulo: Saraiva, 2008a.
- DE SORDI, J. O. *Gestão por processos*. São Paulo: Saraiva, 2008b.
- DRUCKER, P. F. *A profissão do administrador*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- EARL, M.; FEENY, D. How to be a CEO in the information age. *Sloan Management Review*, v. 41, n. 2, p. 11-23, 2000.
- EHIE, I. C. Developing a Management Information Systems (MIS) curriculum: perspectives from MIS practitioners. *Journal of Education for Business*, v. 77, n. 3, p.151-158, 2002.
- GONÇALVES, J. E. L. As Empresas são grandes coleções de processos. *Revista de Administração de Empresas*, v. 40, n. 1, p. 6-19, 2000a.
- GONÇALVES, J. E. L. Processos, que processos? *Revista de Administração de Empresas*, v. 40, n. 4, p. 8-19, 2000b.
- KANTER, J. An IT Manifesto for business managers. *Information Strategy: The Executive's Journal*. v. 20, n. 3, p. 6-13, 2004.
- KEEN, P. G.W. *Shaping the future: business design through Information Technology*. Boston: Harvard Business School Press, 1991.
- KUNG, M.; YANG, S. C.; ZHANG, Y. The changing Information Systems (IS) curriculum: a survey of undergraduate programs in the United States. *Journal of Education for Business*, v. 81, n. 6, p. 291-300, 2006.
- LAURINDO, J. B. F; ROTONDARO, R. G. (Ed.) *Gestão integrada de processos e da tecnologia da informação*. São Paulo: Atlas, 2006.
- LUNARDI, G. L.; RIOS, L. R.; MAÇADA, A. C. F. Pesquisa em Sistemas de Informação: uma análise a partir dos artigos publicados no Enanpad e nas principais revistas nacionais de Administração. *Anais do 29º Encontro da ANPAD*. Brasília, 2005.
- MARCHAND, D. A.; HYKES, A. Design to fail: why IT-enabled business projects underachieved? *Perspectives for Managers*, n. 138, 2006.
-

MELVILLE, N.; KRAEMER, K.; GURBAXANI, V. Review: Information Technology and organizational performance: an integrative model of IT business value. *MIS Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 283-322, 2004.

MILLER, F. L.; HOLMES, T. L.; MANGOLD, W. G. Integrating Geographic Information Systems (GIS) applications into the marketing curriculum. *Marketing Education Review*, v. 17, n. 3, p. 49-63, 2007.

NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PITASSI, C.; LEITÃO, S. P. Tecnologia da Informação e mudança: Uma abordagem crítica. *Revista de Administração de Empresas*, v. 42, n. 2, p. 77-87, 2002.

PITASSI, C.; MACEDO-SOARES, T. D. L. V. A. the strategic relevance of Information Technology for the Business to Business organization. *Proceedings of Balas Conference*. San Diego: University of San Diego, 2001.

PLICE, R. K.; REINIG, B. A. Leveraging alumni and business community relations to assess the Information Systems curriculum. *Journal of Education for Business*, v. 84, n. 3, p. 142-150, 2009.

QUINN, R.; THOMPSON, M.; FAERMAN, S.; MCGRATH, M. *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004.

SHAPIRO, C.; VARIAN, H. R. *Information rules: A strategic guide to the network Economy*. Boston: Harvard Business School Press, 1999.

SOUZA, J. G. A.; JÓIA, L. A. Proposição de um modelo conceitual teórico de alinhamento estratégico de Tecnologia da Informação. *Anais do XXXII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 2008.

STAIR, R. M.; REYNOLDS, G. W. *Princípios de Sistemas de Informação*. São Paulo: Thomson, 2006.

STEPHENS, C. S.; O'HARA, M. T. The core Information Technology Course at AACSB-accredited schools: consistency or chaos? *Journal of Education for Business*, v. 76, n. 4, p. 181-184, 2001.

DADOS DOS AUTORES

CLAUDIO PITASSI

(claudio.pitassi@gmail.com)

Doutor em Administração de Empresas pelo IAG da PUC/RJ, Mestre em Administração de Empresas pela Claremont Graduate School, Pós-graduado em Finanças pelo IBMEC e pela Fundação Dom Cabral e Pós-graduado em Economia Industrial pelo IEI da UFRJ. Atualmente, é consultor na área de estratégia e inovação tecnológica e professor do IBMEC - Rio. Suas áreas de pesquisa são Tecnologia da Informação, Redes Estratégicas, Gestão de Tecnologia e Inovação e Logística.

VALTER DE ASSIS MORENO JÚNIOR

(vmoreno@ibmecrj.br)

Graduado em Engenharia Eletrônica pelo ITA, Mestre em Engenharia de Produção pela UFF pós-graduado em Engenharia Econômica pela UERJ e Ph.D. em Business Administration pela University of Michigan. Atualmente é Coordenador do curso de graduação em Administração e Professor Pesquisador do Mestrado em Administração das Faculdades Ibmec do Rio de Janeiro. Tem ampla experiência profissional nas áreas de Sistemas de Informação e Gestão de Processos de Negócio. Tem interesse em como o impacto das tecnologias da informação nas organizações, a aceitação de sistemas de informação por seus usuários, e a implantação da gestão por processos nas empresas.

MODELAGEM MATEMÁTICA E AS NECESSIDADES PROFISSIONAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

MÁRCIA JUSSARA HEPP REHFELDT
UNIVATES

MILTON ANTONIO ZARO
MARIA ISABEL TIMM
UFRGS

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar uma prática de modelagem matemática realizada na disciplina de Pesquisa Operacional da UNIVATES com alunos do curso de Administração. A pesquisa é parte integrante da tese de doutoramento defendida no programa de Informática na Educação da UFRGS em 2009. Durante um semestre de 2008, os alunos descreveram situações-problema empresariais relacionadas à programação linear e modelaram a respectiva situação. Cada aluno desenvolveu, no mínimo, dois modelos matemáticos e dois mapas conceituais, sendo os primeiros no início da pesquisa, e os outros ao final. Por meio de mapas e modelos matemáticos, foi possível observar algumas evidências em relação às exigências profissionais do administrador, como a capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, bem como a capacidade de pensar estrategicamente e introduzir modificações no processo produtivo. As mudanças observadas nos mapas, especificamente o aumento do número de conceitos, não estão refletidas nas evoluções dos modelos matemáticos. A correlação entre o aumento do número de restrições e variáveis e o aumento no número de conceitos não é significativa.

Palavras-chave: modelos matemáticos, mapas conceituais, situações-problema, exigências profissionais.

ABSTRACT

This article aims at relating a mathematic modeling practice performed in the subject of Operational Research at UNIVATES with students of the Business Administration course. The research is part of a doctoral dissertation defended within the Informatics in Education Program at UFRGS in 2009. During a semester in 2008, the students described enterprise problem situations related to a linear programming and modeled the respective situation. Each student developed at least two mathematic models and two conceptual maps, the first ones at the beginning of the research, and the others at the end. Through the maps and mathematic models it was possible to observe some evidences with respect to the business administrator's professional requirements, such as the capacity of recognizing and defining problems and developing solutions, as well as the capacity of thinking strategically and introducing modifications into the productive process. The changes observed in the maps, specifically the increase of the number of concepts were not reflected in the mathematic model evolutions. The correlation between the increase of the number of restrictions and variations, and the increase of the number of concepts was not significant.

Keywords: Mathematics models, conceptual maps, problem situations, professional requirements.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E TEORIZAÇÃO

O Centro Universitário UNIVATES, situado na cidade de Lajeado - RS oferece o curso de Administração com cinco linhas de formação específica, a saber: Administração de empresas, Análise de Sistemas, Comércio Exterior, Negócios Agroindustriais, Gestão em Turismo. Na matriz curricular do referido curso, constam, entre outras disciplinas, Matemática, Fundamentos de Estatística, Cálculo de Finanças e Pesquisa Operacional, as quais se fundamentam em conhecimentos da área da matemática. Especificamente, Pesquisa Operacional é ofertada no sexto semestre, quando, supostamente, os alunos já cursaram em torno de 70% dos créditos, tendo como único pré-requisito a disciplina de Matemática, na qual são estudadas funções em geral, matrizes, determinantes, sistemas lineares e introdução à programação linear.

Os discentes do curso de Administração são, na grande maioria, trabalhadores de empresas da região do Vale do Taquariⁱ, que atuam nos

ramos calçadista, moveleiro, alimentício, agrícola, serviços (bancos, prefeituras, transportes, entre outros). O vale abrange 36 municípios. Estes discentes têm idade média de 25 anos, segundo os dados coletados pela pesquisa e eles cursam 2,62 disciplinas por semestre, de acordo com os dados de registro da universidade UNIVATES, o que implica sete a oito anos de estudos para a conclusão da graduação. Eles frequentam o curso superior no período noturno.

Observações empíricas de uma das autoras, referentes ao ensino da matemática ao longo dos últimos anos na Instituição, mostraram que esses alunos usualmente não percebem a aplicabilidade da disciplina, seja pessoalmente ou profissionalmente. Tampouco compreendem o sentido da disciplina em seu currículo acadêmico. No entanto, experiências profissionais mostram que eles estão imersos em problemas e que necessitam da matemática para resolvê-los. Entende-se que situações-problema empresariais, vivenciadas cotidianamente nos locais de trabalho, caracterizam-se como oportunidades para aprender e aplicar a matemática. Supõe-se que modelos matemáticos possam ser empregados como ferramentas de apoio à decisão e contribuir cientificamente na gestão organizacional das empresas, tornando-as mais competitivas.

Os estudos de Rehfeldt, Zaro e Timm (2007) e Pivatto (2007) realizados na região do Vale do Taquari apontam que a matemática vem sendo utilizada para auxiliar na tomada de decisões em empresas e que ela pode contribuir na solução de problemas. Pivatto (2007) realizou um estudo acerca da minimização do custo da ração na granja de suínos de propriedade familiar com o auxílio do *software* LINDO (*Linear, Interactive and Discrete Optimizer*). Utilizou os resultados para modificar a fórmula da ração, reduzindo assim os custos nas fases de desenvolvimento dos animais, o que possibilitou ao produtor maior lucratividade nos negócios. Da mesma forma, os trabalhos de conclusão de curso de Administração de Schneider (2008), Neuberger (2008), Jaeger (2008) e Schwarzer (2008) apontam soluções e estratégias para as situações-problema encontradas nas respectivas empresas em que realizaram seu estágio curricular, todas apoiadas no uso do *software* LINDO.

O estudo de situações-problema é defendido por diversos autores, entre eles a educadora Biembengut (2003), que sugere a modelagem matemática como uma alternativa para despertar o interesse dos alunos por determinados tópicos da matemática. A modelagem dá uma oportunidade ao aluno de estudar pela pesquisa, desenvolvendo assim um aguçado senso crítico. Na área administrativa, a modelagem matemática pode auxiliar

alunos-trabalhadores a tomarem decisões baseadas em argumentos quantitativos toda vez que uma nova situação-problema assim o exigir. Segundo Kanitz (2007), o conhecimento humano é multiplicado por dois a cada nove meses, o que pode causar obsolescência se o que for aprendido não puder ser aplicado a novas situações. Para Kanitz, (2007, p. 18):

Hoje, o conhecimento humano é de curta duraçãoⁱⁱ, poderíamos até dizer descartável, usado duas ou três vezes e jogado fora, quando não faz mais sentido guardá-lo. Isso os obrigará a repensar e a gerar novo conhecimento, porque provavelmente o futuro precisará de soluções nunca vistas. [...] O importante é vocês aprenderem a criar conhecimento, e não somente a usar o conhecimento do passado. Eu utilizo o termo administrativo "conhecimento *just in time*". Vocês [referindo-se aos alunos aprovados no vestibular] terão muitos problemas a resolver, e terão de saber como analisá-los, gerando uma solução ou "conhecimento" apropriado, que não necessariamente servirá para o resto da vida. Daqui a alguns anos, a situação será outra, requerendo nova análise e solução. [...] O que eu peço a vocês, calouros de 2007, é que se concentrem em como gerar conhecimento. Como observar, como identificar variáveis relevantes, os personagens vitais do problema e os interesses. Como analisar alternativas e tomar decisões.

O aluno precisa não apenas adquirir a habilidade de modelar matematicamente uma situação-problema, mas adaptá-la toda vez que a nova situação exigir. Assim, ele vai modificando seus modelos, bem como as soluções que destes advêm. Essa modificação pode ocorrer toda vez que o aluno - profissional da Administração - se defrontar com novas informações pertinentes à situação-problema, ou então quando ele as abstrair como parte do problema. Para Ausubel (1968, 2003), uma das bases teóricas da tese e deste estudo, crianças mais velhas e os adultos, como no caso dos graduandos de administração, adquirem novos conhecimentos pela assimilação de conceitos, pois:

se podem descobrir os atributos de critérios dos novos conceitos através da utilização, em novas combinações, de referentes existentes (palavras, bem como imagens), disponíveis na estrutura cognitiva da criança. Embora se devam utilizar auxiliares empíricos concretos para se facilitar a assimilação de conceitos nas crianças do ensino primário, também é possível, com crianças mais velhas, utilizar outros conceitos relevantes existentes nas estruturas cognitivas das mesmas, para se

acelerar o processo de definição dos atributos de critérios dos novos conceitos (AUSUBEL, 2003, p. 92).

De acordo com Moreira e Masini (1982), mudanças gerais na aquisição de conceitos têm relação com a dimensão concreto-abstrata do desenvolvimento cognitivo e podem ser agrupadas em três estágios: (1) pré-operacional – quando a criança limita-se à aquisição de conceitos primários; (2) operacional-concreto – quando a aquisição de conceitos ocorre em um nível mais alto de abstração e origina significados de conceitos mais abstratos; (3) operações lógico-abstratas – quando os conceitos secundários complexos e da mais alta ordem podem ser relacionados diretamente, sem auxílio empírico-concreto à estrutura cognitiva, e os produtos emergentes da conceituação são refinados por verbalização, para levar a ideias genéricas genuinamente abstratas, precisas e explícitas.

Ainda para Ausubel (2003), quando os conceitos possuem nomes, como no caso dos objetos ou acontecimentos particulares, entende-se que podem ser situações-problema reais, é mais rápido manipular, compreender e transferir aqueles que possuem nome daqueles que não o possuem, no caso de situações imaginárias. Os nomes dos conceitos são adquiridos pela aprendizagem representacional significativa depois de terem adquirido os significados dos próprios conceitos. No entanto, esse processo de aquisição de conceitos depende

da existência de uma situação de aprendizagem significativa e da relação dos atributos específicos potencialmente significativos do conceito com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, de uma forma não-arbitrária e substantiva (AUSUBEL, 2003, p. 2).

Dito de outra forma, quando um aluno de administração tem presente em sua estrutura cognitiva uma situação-problema empresarial com dados reais, vivenciados em seu cotidiano é mais fácil manipulá-la do que se as situações contêm apenas dados fictícios ou imaginários. Além disso, estas situações-problema facilitam ao aluno estabelecer relações entre o que ele já sabe e o que deveria saber – princípio da aprendizagem significativa.

Estabelecer combinações entre novas e velhas informações é uma das habilidades que o administrador precisa desenvolver para exercer sua função no cotidiano profissional. Portanto, adaptar um novo problema a um já conhecido, desenvolver a capacidade de transferir conhecimento de uma situação para outra, em diferentes modelos organizacionais, são algumas das

competências exigidas dos profissionais da área de Administração. Entende-se que a resolução de situações-problema pode contribuir na formação dessas habilidades e competências e auxiliar na análise de futuras situações empresariais que o administrador possa encontrar em seu ambiente de trabalho.

Em situações da aprendizagem, objetivando avaliar o que os alunos entendem por um determinado conceito, pode-se utilizar mapas conceituais. Segundo Faria (1995), um mapa conceitual é um esquema gráfico para representar a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado, representado pela rede de conceitos e proposições relevantes deste conhecimento. Da mesma forma, Moreira e Masini (1982) definem mapas como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte de uma disciplina. Complementarmente, Novak e Gowin (1996) mencionam que mapas conceituais são organizadores gráficos que representam relações significativas entre conceitos na forma de proposições.

Dutra et al (2006a, p. 1), com base em Novak e Gowin (1984), afirmam que

o mapa conceitual é uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Os conceitos centrais aparecem dentro de caixas, nos nós do grafo, enquanto as relações entre os conceitos são especificadas através de frases de ligação nos arcos que unem os conceitos.

Quando dois ou mais conceitos são conectados por frases de ligação criando uma unidade semântica, forma-se uma proposição.

Como já dito anteriormente, as situações-problema podem ser percebidas como oportunidades para aprender e aplicar matemática. A necessidade de estudar modelos matemáticos é corroborada pela legislação que regulamenta o curso de Administração. A resolução 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior, publicada no Diário Oficial da União, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, nas quais é especificado, entre outros, o perfil desejado do formando, as competências, habilidades e os conteúdos necessários para graduar um aluno em administração.

Com base nesse documento, o Centro Universitário UNIVATES elaborou o projeto pedagógico do curso de Administração. Quanto ao perfil do formando, consta:

O curso de Administração da UNIVATES [...] propõe-se a formar um profissional:

- com forte embasamento teórico sobre os temas da administração, com condições de transferir os conhecimentos teóricos para a prática;
- capaz de tomar decisões, sendo um condutor de pessoas, por meio do exercício da liderança, utilizando para isso a habilidade de negociação e diálogo;
- capaz de ver, compreender e analisar criticamente a complexidade organizacional a partir do entendimento da inter-relação entre o todo e as partes;
- capaz de executar com competência as funções da Administração;
- capaz de trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, de relacionar a sua área com as demais;
- dotado de espírito empreendedor, ético e cômico da importância da sua profissão para o desenvolvimento da região em que atua (CENTRO, 2007, p. 23).

Nas competências e habilidades, é expresso:

- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão;
- desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos contextos organizacionais e sociais;
- ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura a mudanças e

consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

▪ desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

▪ desenvolver capacidade de elaborar, implantar e consolidar projetos em organizações;

▪ desenvolver capacidade para atuar nas áreas de Administração Financeira Orçamentária, Administração Estratégica; Administração de Materiais, Produção e Logística, Administração de Vendas e de Marketing, Administração de Recursos Humanos e Administração de Sistemas de Informações;

▪ desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais;

▪ desenvolver consciência e percepção de que, além de seus compromissos morais e éticos com indivíduos, clientes, organizações e sociedade, cabe-lhe o compromisso de interesse social como agente de transformação (CENTRO, 2007, p. 24-25).

Nos conteúdos curriculares, lê-se:

A matriz curricular do curso de Administração compõe-se de quatro aspectos fundamentais, quais sejam: a) o grupo de disciplinas que visam contemplar os conteúdos que atendam as exigências nos campos da formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e conteúdos de formação complementar; b) os estágios curriculares obrigatórios; c) as atividades complementares; e d) o trabalho de curso. [...]

I – Conteúdos de Formação Básica: conteúdos relacionados a estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, sociológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos, contábeis e ciências jurídicas.

II – Conteúdos de Formação Profissional estão relacionados com as áreas específicas envolvendo teorias da administração e das organizações, administração de recursos humanos, mercado, marketing, produção, logística, finanças, orçamento, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.

III – Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias - abrangem pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias.

IV – Conteúdos de Formação Complementar são conteúdos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (CENTRO, 2007, p. 35-37).

Segundo estas diretrizes, modelos matemáticos devem estar contemplados na organização curricular do projeto pedagógico do curso de Administração.

Nesse cenário, realizou-se a pesquisa apresentada parcialmente aqui. Pretende-se mostrar algumas comparações entre modelos matemáticos iniciais e finais elaborados pelos alunos, bem como alguns mapas conceituais finais e iniciais. Também serão tecidos comentários acerca das possíveis correlações entre o aumento de conceitos nos mapas conceituais e o aumento do número de variáveis e restrições nos modelos matemáticos quando alunos do curso de Administração constroem modelos matemáticos ao longo de um semestre. Portanto, os objetivos desta pesquisa foram:

- a. Acompanhar a construção do conhecimento pelos alunos verificando o estabelecimento de relações entre o processo de modelagem matemática e a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel;
- b. Comparar modelos matemáticos iniciais e finais dos alunos ao longo de um semestre;
- c. Acompanhar a produção de mapas conceituais iniciais e finais, observando mudanças no conceito de modelo matemático, bem como a conscientização dos alunos acerca do uso de modelos matemáticos para sua formação profissional;
- d. Comparar os modelos matemáticos com os mapas conceituais para avaliar possíveis correlações entre o aumento do número variáveis e restrições e o aumento no número de conceitos.

As hipóteses levantadas foram:

- a. O modelo matemático final apresenta maior número de variáveis e restrições, se comparado ao inicial;
 - b. O mapa conceitual final de modelo matemático tem mais conceitos e frases de ligação se comparado ao inicial. Por meio deste, é possível observar evidências da conscientização do aluno acerca do uso de modelos matemáticos para sua formação profissional;
 - c. Há correlação entre o aumento do número de variáveis e restrições e o acréscimo de conceitos nos mapas conceituais.
-

CONSTRUÇÃO DE MODELOS MATEMÁTICOS E MAPAS CONCEITUAIS

Durante o semestre, na disciplina Pesquisa Operacional, uma das atividades realizadas foi a descrição de situações-problema empresariais com sua respectiva modelagem e solução. Outra foi a elaboração de um mapa conceitual acerca do conceito “modelo matemático”. Ao longo do semestre, estes resultados foram reavaliados pelos alunos. Ao final, os alunos postaram seu modelo matemático e seu mapa conceitual no ambiente virtual TelEducⁱⁱⁱ, utilizado pela UNIVATES como apoio ao ensino presencial.

Assim, cada aluno desenvolveu, no mínimo, dois modelos matemáticos e dois mapas conceituais, sendo os primeiros no início da pesquisa e os outros ao final. Esses modelos matemáticos foram chamados de modelo matemático inicial e modelo matemático final e mapa conceitual inicial e mapa conceitual final.

No início do segundo semestre de 2008, 101 alunos estavam matriculados na disciplina de Pesquisa Operacional– 52 desses alunos estudando as terças-feiras à noite, e 49 as quintas-feiras. Deste total, 10 cancelaram sua matrícula e 3 desistiram antes do final do semestre. Ainda frequentaram a disciplina 16 alunos de outros cursos, como Engenharia da Produção, Sistemas de Informações e curso superior de Gestão Logística, e os demais 14 são outros alunos, que não completaram todas as atividades propostas para esta pesquisa. Desta forma, a amostra para este estudo constituiu-se de 58 indivíduos, sendo 45% alunos de Administração de empresas, 8% que optaram por Análise de Sistemas, 28% por Comércio Exterior e 19% por Negócios Agroindustriais, sendo 43% do grupo do sexo feminino e 57% do sexo masculino. As idades variaram de 18 a 48 anos, com média de 25 anos. Todos os participantes da pesquisa eram alunos-trabalhadores e atuavam nos ramos bancário, financeiro, administrativo, logística, vendas, compras no setor primário - mais especificamente em agronegócios. O tempo de serviço nas empresas em que atuavam profissionalmente variava de menos de um ano a até mais de 30 anos, caracterizando-se como um grupo de discentes no qual alguns possuíam muita experiência e outros eram recém-ingressos no mercado de trabalho. Quanto ao percentual de disciplinas concluídas, a maioria dos alunos já havia completado mais de 70% do curso.

A seguir, descreve-se a metodologia de construção de cada instrumento usado na pesquisa.

OS MAPAS CONCEITUAIS E DOS MODELOS MATEMÁTICOS DOS PESQUISADOS

Os mapas conceituais iniciais acerca do conceito “modelo matemático” dos 58 alunos da amostra do curso de Administração foram elaborados no início do mês de setembro de 2008. Os discentes não possuíam experiência na representação de mapas, tampouco conheciam sua finalidade. Portanto, foi elaborado com os mesmos um mapa conceitual colocando-se como conceito central “bola”, por ser um tema sobre o qual todos os alunos tinham conceitos formados. A partir deste exemplo, os alunos foram desafiados a elaborar um mapa conceitual versando sobre modelo matemático. A orientação dada aos alunos para a construção do mapa, de acordo com Dutra *et al* (2006), foi embasada em duas regras simples. A primeira regra versava sobre a necessidade de haver um verbo na ligação entre as duas palavras-chave (conceitos); e a segunda regra era que o conjunto conceito (um)-verbo-conceito (dois), formaria uma sentença completa com sentido. Esse mapa foi devolvido aos alunos no final do semestre, e solicitou-se que os mesmos fizessem uma avaliação de seu mapa, modificando, excluindo e/ou incluindo novos conceitos e relações.

Os modelos matemáticos iniciais dos alunos do curso de Administração na disciplina de Pesquisa Operacional foram construídos no mês de setembro, coincidindo seu início com a elaboração do primeiro mapa conceitual. As concepções partiram de alguns problemas resolvidos em sala de aula e integraram o conjunto de organizadores avançados, bem como das situações-problema das empresas nas quais os alunos atuavam profissionalmente. Um organizador avançado é um mecanismo pedagógico que ajuda a implantar estes princípios, estabelecendo uma ligação entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que precisa saber, caso necessite apreender novos materiais de forma mais ativa e expedita (AUSUBEL, 2003, p. 11).

Esse modelo matemático inicial também foi modificado à medida que o semestre avançava e, ao final do mesmo, os alunos postaram o modelo matemático final na ferramenta *portfólio* do ambiente virtual TelEduc, que é o local do ambiente virtual TelEduc onde o aluno pode inserir (publicar) seus arquivos, páginas HTML e o resultado das atividades propostas. Aos alunos foram permitidas alterações das situações-problema, mas a maioria deles permaneceu com a mesma, ampliando-a e observando-a mais detalhadamente.

RESULTADOS: MODELOS MATEMÁTICOS E MAPAS CONCEITUAIS

Os dois conjuntos (pares de mapas e pares de modelos matemáticos) foram analisados e os resultados são apresentados nesta seção. Nos mapas foram observados o número inicial de conceitos, o número de conceitos no mapa final e a porcentagem de aumento nos conceitos. Nos modelos matemáticos, as observações partiram do número de variáveis do modelo inicial, do número de variáveis do modelo final, da porcentagem de aumento nas variáveis, do número de restrições do modelo inicial, do número de restrições do modelo final e da porcentagem de aumento nas restrições.

Tabela 1: Variações por categoria de situação-problema no total de alunos

	Categoria que permaneceu com a mesma situação-problema		Categoria que alterou sua situação-problema	
	Variáveis	Restrições	Variáveis	Restrições
Aumentou	47%	61%	71%	79%
Igual	50%	34%	29%	21%
Diminuiu	3%	5%	0%	0%

Com relação à análise dos modelos matemáticos finais, a maioria destes tinha um número maior de variáveis e restrições se comparada aos iniciais. Entre os alunos que mudaram de situação-problema, esses índices foram mais representativos. O percentual de crescimento foi maior no número de restrições se comparado com as variáveis, conforme aponta na Tabela 1.

Também foi possível observar que os parâmetros dos modelos matemáticos se tornaram mais precisos para os alunos que aumentaram o número de restrições e variáveis. Isso ocorre porque o modelo matemático traduz sua respectiva situação-problema, como pode ser visto no Quadro 1, comparando-se o mapa inicial com o final de um dos alunos. Este aluno atua profissionalmente como auxiliar administrativo em uma escola privada do Vale do Taquari.

Com relação aos mapas conceituais iniciais, estes já apontavam diferentes concepções, como pode ser visto a seguir nos mapas iniciais de dois alunos.

Quadro 1: Situação-problema inicial e final do aluno 56

Situação-problema inicial

Um colégio particular tem 3 turmas de Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) cujo total de alunos é 51. Na mesma instituição há 3 turmas de Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano), com um total de 59 alunos. A capacidade de alunos para essas três turmas seria de no máximo 90 em cada nível. O custo para manter as turmas de Ensino Médio é de R\$12.928,00, e as de Ensino Fundamental é de R\$9.944,00, e as receitas são atualmente de R\$13.271,00 e R\$11.275,00 respectivamente. Qual seria a melhor combinação para otimizar o resultado, sem aumentar o custo?

Situação-problema final

O Colégio [...] tem três turmas de Ensino Médio: 1º ano (17 alunos), 2º ano (17 alunos) e 3º ano (16 alunos) cuja soma total é 50 alunos. A escola trabalha também com três turmas de Ensino Fundamental: 1º ano (21 alunos), 2º ano (19 alunos) e 3º ano (20 alunos), tendo um total de 60 alunos. A capacidade de alunos para essas três turmas seria de no máximo 30 alunos/turma. O valor da mensalidade para o Ensino Médio é de R\$320,00, e para o Ensino Fundamental é de R\$250,00. O custo para manter as turmas de Ensino Médio é de R\$15.000,00 e as de Ensino Fundamental é de R\$10.500,00. Qual seria a melhor combinação, de modo a otimizar o resultado, pelo qual a instituição pretende ter, em cada turma, o número mínimo de 20 e o máximo 30 alunos, e, dentro dessas restrições, gerar uma receita de no mínimo R\$34.000,00 a um custo de R\$30.000,00?

Quanto aos mapas finais, a maioria destes tinha mais conceitos e frases de ligação se comparados aos iniciais. Os novos conceitos incluídos estavam relacionados à gestão, à tomada de decisão e à área administrativa, em geral. Os mapas conceituais evoluíram diferentemente, de aluno para aluno, como pode ser visto nos mapas conceituais finais dos mesmos alunos anteriormente citados.

Face aos resultados observados com relação aos mapas (iniciais e finais), pode-se concluir que os alunos os representaram de diferentes formas, com subsunçores diferentes. Os subsunçores são estruturas de conhecimento específico numa determinada área, num determinado momento. As modificações foram percebidas de forma diferente, bem como evoluíram diferentemente. Os mapas evoluíram mais do que se modificaram, principalmente com a inserção de conceitos relacionados à gestão.

Para observar a terceira hipótese deste estudo, que trata da correlação entre modelos matemáticos e mapas conceituais, foram construídas tabelas contemplando o aumento do número de variáveis e aumento do número de restrições nos modelos matemáticos, e aumento do número de conceitos. O intuito de colocar lado a lado os percentuais de

aumento no número de conceitos dos mapas conceituais, bem como do número de variáveis e restrições, é estabelecer o coeficiente de correlação de Pearson (r) que indica o índice de relação entre variáveis, que pode ser positiva ou negativa. Para Crespo (1995) se $0,6 \leq |r| \leq 1$, há forte correlação entre as variáveis; se $0,3 \leq |r| < 0,6$, há uma correlação relativamente fraca e se $0 < |r| < 0,3$, nada se pode concluir sobre a relação entre as variáveis.

Assim, foram consideradas como variáveis o percentual de aumento no número de conceitos nos mapas (X), o percentual de aumento no número de variáveis dos modelos matemáticos (MMI, MMF) (Y) e o aumento no número de restrições dos modelos matemáticos (MMI,MMF) (Z). Cruzando-se as variáveis X e Y , o índice de correlação é $-0,02582$. Estatisticamente, este índice representa uma correlação muito fraca e praticamente nada é possível afirmar. Ao comparar as variáveis X e Z , o coeficiente é $-0,11834$. Da mesma forma que a correlação anterior, esta também não é significativa. Isso leva a inferir que não se pode concluir que alunos que aumentaram seus conceitos nos mapas em percentuais mais significativos também tenham aumentado na mesma proporção o número de variáveis do modelo matemático, nem o número de restrições.

Diferentemente dos índices anteriores, quando as variáveis Y e Z foram comparadas, o índice cresce para $0,487381$. Estatisticamente há uma correlação, embora seja considerada fraca. Ou seja, pode-se afirmar que alunos que aumentaram o número de variáveis também aumentaram o número de restrições.

Diante desses resultados estatísticos, não há indícios para estabelecer relação entre o aumento no número de conceitos no mapa e o acréscimo no número de variáveis do modelo matemático, tampouco entre o aumento do número de conceitos do mapa e o acréscimo no número de restrições. No entanto, há uma correlação relativamente fraca entre o aumento do número de restrições e o aumento do número de variáveis. Pode-se postular que a representação de mapas conceituais e a abstração de situações-problema, bem como sua representação através de um modelo matemático, possam ser habilidades distintas. Para corroborar esta afirmação, torna-se necessário um novo estudo, que não é foco deste artigo.

Figura 1: Mapa conceitual inicial do aluno 26

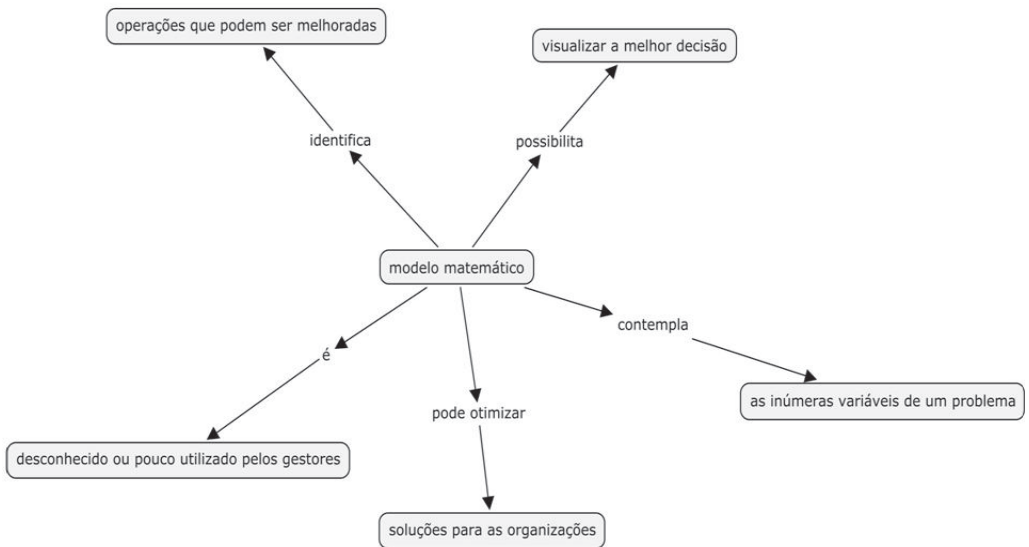


Figura 2: Mapa conceitual inicial do aluno 21

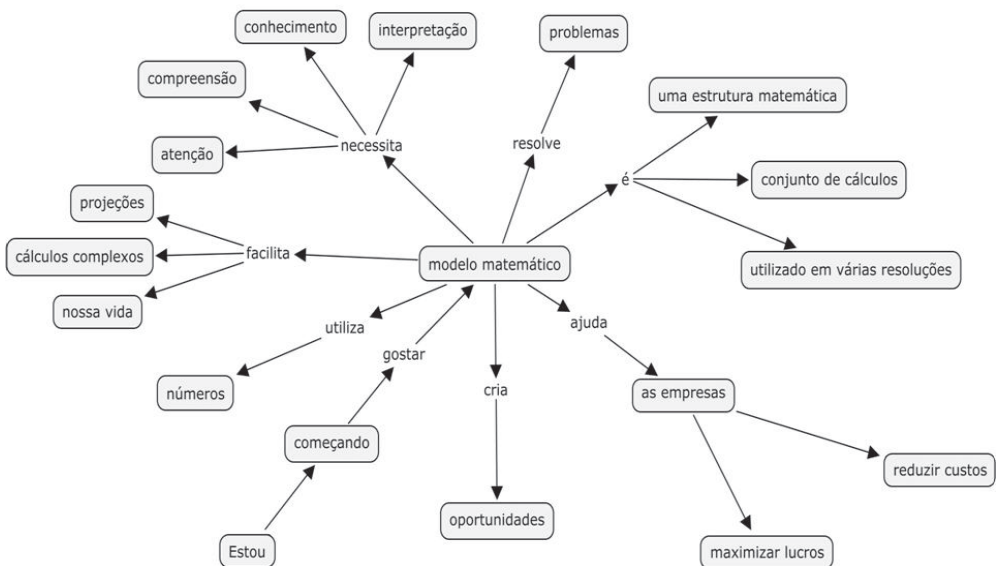


Figura 3: Mapa conceitual final do aluno 26

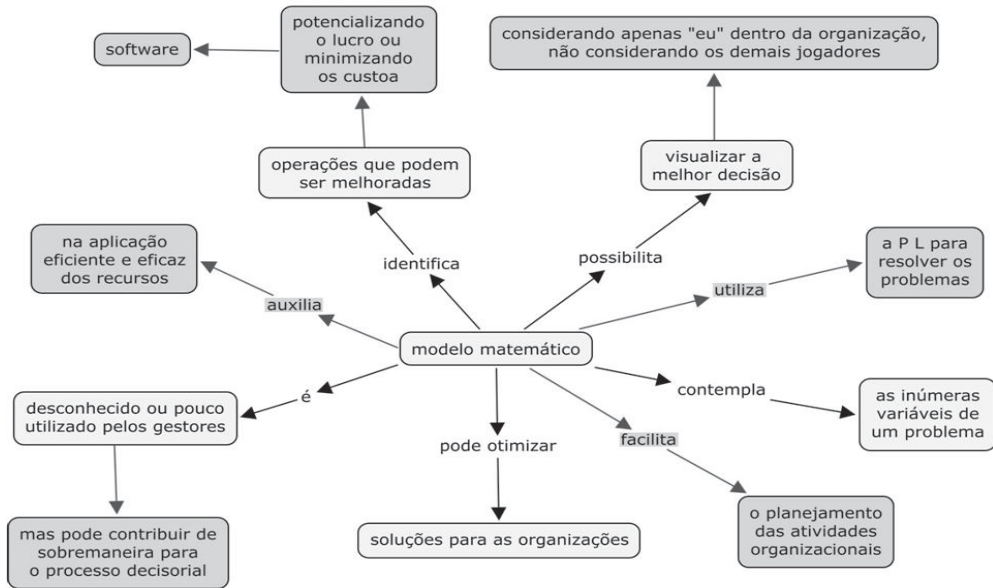
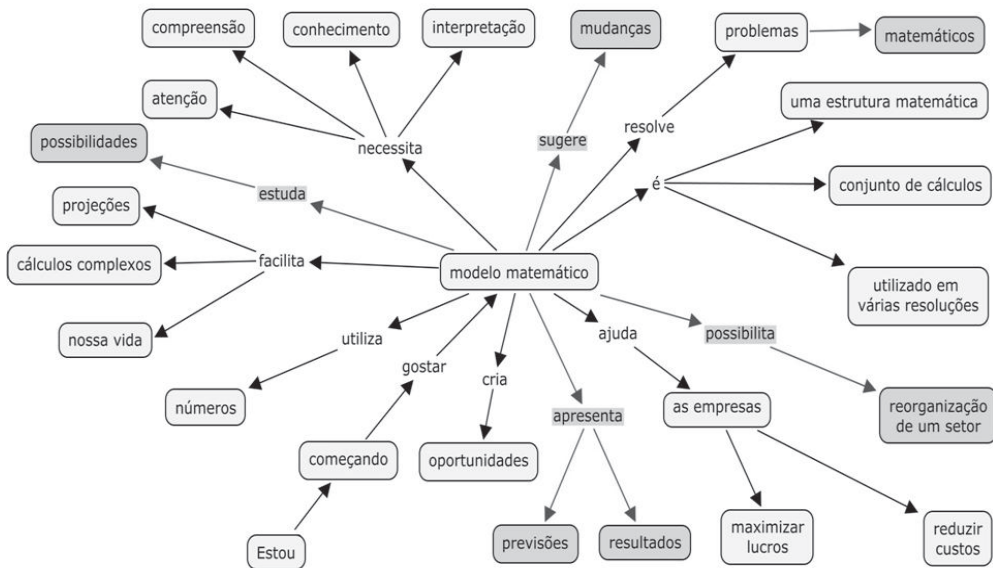


Figura 4: Mapa conceitual final do aluno 21



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente de modelagem matemática favoreceu a observação de aprendizagem significativa da programação linear (BARBOSA, 2001). Os modelos matemáticos finais evoluíram, na maioria dos casos, apresentando mais variáveis e restrições, assim como os mapas conceituais finais. Por meio dos mapas e modelos matemáticos, também foi possível observar algumas evidências em relação às exigências profissionais do administrador, como a capacidade de reconhecer e definir problemas e equacionar soluções, e a capacidade de pensar estrategicamente e introduzir modificações no processo produtivo. No entanto, cabe ressaltar que os mapas, assim como os modelos matemáticos, ilustram o conhecimento que o aluno possui. Por isso, são diferentes, possuem níveis diferentes e refletem a idiosincrasia no processo ensino-aprendizagem (MOREIRA, 2005; BIEMBENGUT, 2003).

As mudanças observadas nos mapas, especificamente o aumento do número de conceitos, não estão refletidas nas evoluções dos modelos matemáticos. A correlação entre o aumento do número de restrições e variáveis e o aumento no número de conceitos não é significativa. Cabe apresentar uma proposta de pesquisa para corroborar ou não tais afirmações e sugere-se avaliar se os subsunçores necessários para representar conceitos em mapas e modelos matemáticos são diferentes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. *Bolema*, n. 15, p. 5-23, 2001. Disponível em: <<http://joneicb.sites.uol.com.br/bolema.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

BIEMBENGUT, M. S. *Modelagem matemática no ensino*. São Paulo: Contexto, 2003.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES. *Projeto pedagógico: Curso de Administração*. Lajeado: UNIVATES, 2007.

CRESPO, A. A. *Estatística fácil*. São Paulo: Saraiva, 1995.

- DUTRA, Í. M. et al. Blog, wiki e mapas conceituais digitais no desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem com alunos do Ensino Fundamental. *Novas tecnologias na Educação*, v. 4, n. 2, 2006.
- FARIA, W. *Mapas conceituais: Aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo: EPU, 1995.
- JAEGER, C. S. *Brindes com a marca Sicredi: proposta de um modelo matemático para minimizar os custos e planejar o estique na cooperativa de crédito de Lajeado*. Monografia de graduação, curso de Administração, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2008. 120 f.
- KANITZ, S. Parabéns, calouros de 2007. *Revista Veja*. 40, n. 7, p. 18, 2007.
- MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. *Revista Chilena de Educação Científica*, v. 4. n. 2, p. 38-44, 2005.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: A teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- NEUBERGER, R. *O mix de produtos que maximiza o lucro da empresa metalúrgica OTN*. Monografia de graduação, curso de Administração, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2008. 138 f.
- NOVAK, J. D.; B. GOWIN, D. B. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas; Ithaca, Nova York: Cornell University Press, 1996.
- PIVATTO, H. *Um modelo matemático aplicado à suinocultura na granja Pivatto*. Monografia de graduação, curso de Administração, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2007. 105 f.
- REHFELDT, M. J. H.; ZARO, M.; TIMM, M. I. Modelagem matemática: Uma experiência no ensino superior com alunos do curso de administração. In: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. *Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática*. Belo Horizonte, 2007. 1 CDROM.
- SCHNEIDER, C. A. *Aplicação de um modelo matemático na empresa Sônia Maria Montanheri & Cia LTDA*. Monografia de graduação, curso de Administração, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2008. 78 f.
- SCHWARZER, C. *A utilização da pesquisa operacional na Servimaq Serviços agrícolas: Um estudo de caso*. Monografia de graduação, curso de Administração, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2008. 123 f.
-

NOTAS

ⁱ Região situada no centro do estado do Rio Grande do Sul, a 150 Km de Porto Alegre, com 4821Km² de área e 316.298 habitantes.

ⁱⁱ Em alguns aspectos, a autora julga que a afirmação não é verdadeira, como no caso de conhecimentos da física e da matemática. O teorema de Pitágoras, por exemplo, é uma verdade de longa data. Por outro lado, as soluções de situações-problema dos administradores nas empresas precisam constantemente ser revisadas, uma vez que a maioria é resolvida heurísticamente. Ele é nesse sentido que o conhecimento pode ser entendido de curta duração.

ⁱⁱⁱⁱ O ambiente virtual TelEduc, utilizado pela UNIVATES, foi desenvolvido pela UNICAMP. É utilizado por diversas instituições, tanto para o desenvolvimento de cursos à distância quanto para o apoio ao ensino presencial. Ele permite organizar as ferramentas em módulos, disponibilizando: agenda; ferramentas de conteúdo; ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona; portfólio; ferramentas de avaliação e geração de exercício; e o gerenciamento do curso. Apresenta interfaces distintas para o aluno e o professor.

DADOS DOS AUTORES

MÁRCIA JUSSARA HEPP REHFELDT

(mrehfeld@univates.br)

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Centro Universitário UNIVATES.

MILTON ANTONIO ZARO

(zaro@ibtec.org.br)

Doutor em Engenharia Metalúrgica pela UFRGS e pós-doutor pela UFSC. Atualmente é professor/pesquisador (aposentado) convidado da UFRGS, no PGIE - PG em Informática na Educação e Coordenador do Laboratório de Pesquisa em Biomecânica do IBTeC - Instituto Brasileiro do Couro Calçado e Artefatos, Novo Hamburgo – RS.

MARIA ISABEL TIMM

(betatimm@ufrgs.br)

Doutorado em Informática na Educação pela UFRGS. Atualmente coordena o setor de pesquisa e desenvolvimento em Tecnologia Educacional e Ensino à Distância do Centro de Supercomputação (CESUP) da UFRGS.

A UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO: UMA ANÁLISE EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

SOLANGE PLEBANI

MARIA JOSÉ CARVALHO DE SOUZA DOMINGUES

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU/FURB

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar quais os métodos de ensino mais utilizados e qual a eficácia atribuída pelos professores a tais métodos, aplicados no curso de graduação em Administração de Empresas na Universidade Regional de Blumenau - FURB. A pesquisa realizada foi descritiva, do tipo *survey* e o instrumento para coleta de dados foi um questionário estruturado, aplicado aos 40 professores do referido curso. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva. Como principal resultado, verificou-se que os métodos de ensino mais utilizados ainda são aqueles centrados na transmissão da informação pelo docente e na figura do mesmo, utilizando-se como meio a aula expositiva. Este resultado contrapõe a crença dos respondentes sobre a maior eficácia dos métodos mais participativos, no ensino da Administração. Como contribuição, o trabalho evidencia uma provável discrepância entre a literatura e a prática, em relação aos métodos de ensino aplicados nos cursos superiores, e leva a uma reflexão sobre a necessidade promover ações didático-pedagógicas no sentido de reduzir tais discrepâncias.

Palavras chave: Métodos de ensino, ensino de administração, processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research aimed to identify the most used teaching methods and what is the effectiveness assigned to teachers, in an undergraduate business Administration course of a University of the Southern region of Brazil. A survey was conducted and the research subjects were 40 teachers of the referred course. A structured questionnaire was elaborated to data collecting. Data were analyzed through descriptive statistics, and as main results it was found that lectures is the most used teaching method, using a class exhibition, although the respondents believe that participative techniques are more effective to teach subjects related to management. As a contribution, the work shows the discrepancy between literature and practice, in relation to the teaching methods applied to undergraduate courses, and proposes a discussion on the matter, in order to reduce the discrepancies founded.

Keywords: Teaching methods, learning process.

INTRODUÇÃO

É cada vez maior a exigência quanto às competências dos administradores. Isso é uma consequência do crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, do aumento de profissionais com nível superior no mercado de trabalho, dos processos de globalização e internacionalização corporativos, e do aumento da competitividade no mercado.

No Brasil, desde que legislação com relação à abertura de IES (Instituições de Ensino Superior) ficou flexível, a oferta de cursos de graduação em administração de empresas aumentou significativamente, o que exigiu um contingente de professores muito maior do que esse mercado comportava até então. Os cursos de administração estão entre os que apresentam o maior número de alunos matriculados. Desta forma, cabe refletir sobre quão preparados para a docência esses professores estão.

Pignatari (2007) afirma que os cursos de formação de professores para o magistério no ensino superior dão pouca ênfase à formação, no que se refere à capacitação à docência. O estudo do autor foi realizado em 19 IES reconhecidas por sua excelência, de médio e grande porte, privadas e públicas. Das IES pesquisadas, apenas uma considera essa disciplina obrigatória, nove a disponibilizam opcionalmente e as demais não a oferecem.

Atualmente, na era da tecnologia da informação, a principal tarefa do professor universitário, não é apenas transmitir informação, pois esta está disponível e é facilmente acessada pelos alunos. O grande desafio hoje é ensinar o aluno a aprender a aprender; é desenvolver competências e prepará-los para um mundo em constante transformação. Assim, o conhecimento dos conteúdos é um dos menores desafios enfrentados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. As competências para o ensino estão diretamente vinculadas à capacidade que o professor mostra para relacionar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem e em desenvolver situações de ensino exitosas. (PERRENOUD, 2000).

Relacionar conteúdos a objetivos e estes a estratégias de aprendizagem encaixa-se num contexto amplo de planejamento educacional, que na universidade envolve o planejamento político-pedagógico, o plano de curso, o de disciplina, e os planos de ensino. Os objetivos compõem o elemento central do planejamento, e a partir deles é possível traçar as estratégias (métodos de ensino) mais adequadas para alcançá-los. Os métodos de ensino utilizados na educação superior são os mais variados, sendo estes encontrados em livros que abordam conteúdos como: estratégias de ensino-aprendizagem, didática, metodologia do ensino superior, entre outras. O professor, por sua livre escolha, pode fazer uso de diferentes métodos a fim de atingir os objetivos propostos para a disciplina.

Apesar do grande número de métodos de ensino disponíveis, é muito comum professores universitários dominarem e utilizarem apenas um método de ensino, a aula expositiva (GIL, 1998; SOUZA et al, 2004; FISCHER, 2006). Recentemente os eventos têm trazido artigos que relatam experiências de métodos baseados em recursos estéticos, como discutem Davel, Vergara e Ghadiri (2007), Davel (2004), Furtado, Garcia e Vasconcelos (2008). Baseando-se nesta afirmativa, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar quais os métodos de ensino mais aplicados, dentro da classificação de métodos apresentada por Marion (2007), no ensino da Administração de Empresas na FURB (Universidade Regional de Blumenau). Como objetivos específicos buscou-se avaliar qual a ordem de eficácia atribuída pelos professores aos principais métodos de ensino utilizados no curso de administração; comparar a intensidade do uso dos métodos de ensino com a ordem de eficácia atribuída; identificar se existe correlação entre o uso dos métodos e a participação ou não na disciplina de metodologia do ensino superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os métodos de ensino constituem um ponto fundamental do planejamento da disciplina e do planejamento das aulas. No plano de disciplina eles são apresentados de forma global, como uma referência daquilo que o professor aplicará para alcançar os objetivos gerais do semestre ou do ano letivo; já no plano de aula eles são apresentados de forma detalhada e estão totalmente vinculados aos objetivos específicos propostos. O planejamento (disciplina e aula) envolve a definição de objetivos, conteúdos, métodos de ensino, recursos instrucionais e a avaliação.

Uma vez que o professor tem claro quais os objetivos específicos da aula, ou seja, quais capacidades seus alunos devem desenvolver até o final da execução do plano, torna-se fácil e prazerosa a seleção dos diversos métodos à sua disposição. Cada método de ensino pode construir o conhecimento de forma distinta, enfocando o desenvolvimento de uma ou mais habilidades. Assim, se vários professores utilizarem um mesmo plano de aula, mas com métodos diferentes, os resultados alcançados pelos alunos também serão diferentes. A eficiência do método é confirmada quando a sua escolha é adequada aos objetivos, sendo importante que o professor tenha a definição clara deles no momento da seleção dos métodos, pois a sua eficiência depende do relacionamento adequado entre eles. (BORDENAVE, PEREIRA, 2000).

Segundo Teixeira (2001), os métodos mais usados no ensino de administração de empresas são: aula expositiva, ciclo de palestras, resumo de leitura, estudo de casos, *role-play*, filmes educativos e vídeotapes, discussão em grupo, grupo “T”, jogos de empresa e simulação com computador. Marion (2007) analisou os nove primeiros métodos apresentados, substituindo o método de simulação com computador pelo método de seminários. O método de simulação com computador foi agrupado por Marion (2007) com o método de jogos de empresa, pois este incorpora as simulações gerenciais. A seguir, apresenta-se uma breve descrição de cada método de ensino, segundo a classificação adotada por Marion (2007), exceto quanto ao método de filmes educativos e vídeotapes, que não é abordado nesta pesquisa como método, e sim como um recurso instrucional em conjunto com os demais recursos sugeridos por Gil (1998). O Quadro 1 apresenta estes métodos com uma breve descrição.

Quadro 1: Descrição dos métodos de ensino

Método	Descrição
Aula expositiva	A aula expositiva caracteriza-se pela exposição oral dirigida pelo professor aos alunos.
Ciclo de palestras	É um conjunto de palestras e apresentações por meio da exposição oral proferidas por especialistas que abordam diferentes assuntos em uma área ou disciplina específica. Na maioria das vezes contam com auxílio de recursos audiovisuais.
Resumo de leitura	Também conhecido como resumo pedagógico, é o trabalho de resumir os elementos mais importantes de um texto.
Estudo de caso	Este método consiste na oferta de casos a grupos de alunos que farão uma análise dos dados e responderão a um conjunto de perguntas previamente elaboradas.
Role-play (jogo de papéis)	Este método consiste em uma dramatização, na qual os alunos assumem papéis e, pela improvisação, formulam suas falas e comportamentos direcionando toda a cena. Os alunos são orientados por um objetivo previamente definido e por um roteiro que apresenta as circunstâncias em que as cenas estão envolvidas. O professor finaliza a dramatização com uma discussão com os alunos.
Grupo “T”	O objetivo deste método é compartilhar emoções individuais em resposta a comentários e atitudes de membros do grupo. Os participantes aprendem como seus comentários e ações podem despertar certas emoções nas pessoas e desenvolvem mecanismos para lidar com tais reações. Este método também é conhecido como treinamento de sensibilidade ou grupo de treinamento.
Jogos de empresa	Também conhecido por simulação de negócios empresarial e gerencial, ou jogos de negócios, este método permite ao aluno colocar em prática os conhecimentos teóricos já adquiridos. O principal objetivo é capacitar o aluno gerencialmente, proporcionando o desenvolvimento das relações interpessoais, análise de informações, tomada de decisão e negociação. Os jogos de empresa em geral são realizados com auxílio de <i>softwares</i> e, em muitos casos, constituem disciplina específica dos cursos de administração.
Discussão em grupo	Este método é usado isoladamente ou em conjunto com outros métodos, especialmente o da aula expositiva. É composto por um conjunto de diferentes técnicas que objetivam encorajar a participação do aluno. Dentre as diversas técnicas aplicáveis, alguns exemplos são: realização de perguntas, discussão em duplas, mini debates, painel integrado, grupo de verbalização e observação (GV/GO) entre outros.
Seminários	O professor distribui temas que serão pesquisados por grupos de alunos que posteriormente apresentarão os resultados/conhecimentos por meio de exposições ou de conversação.

O método da aula expositiva é o mais utilizado pelo professor universitário. Apesar de este método apresentar uma série de variações, se

ele for utilizado isoladamente torna-se muito restrito, uma vez que permite pouca ou nenhuma interação da parte do aluno. Apesar das críticas, a aula expositiva é um dos métodos mais econômicos que existe, além de adequar-se a grande parte dos conteúdos (LOWMAN, 2004; GIL, 1998). Desta forma, para que o professor obtenha melhores resultados, é importante trabalhar conjuntamente a aplicação de variados recursos instrucionais e outros métodos de ensino, como, por exemplo, a discussão em grupo, propiciando melhores resultados. “O conteúdo muito bem planejado, entretanto, terá pouco ou nenhum impacto sobre os estudantes se não for bem apresentado. Para alcançar todo o potencial de uma aula, o professor deve usar variedade e energia em sua voz, expressividade em seu rosto e nos movimentos, e enriquecimento visual, para manter o público cativo e estimulado e ajudar a lembrar o que já foi dado” (LOWMAN, 2004, p.155).

Ainda, como complementação de uma aula expositiva, ou como um método aplicado a uma ou várias aulas especificamente, o método de seminários é uma alternativa que permite ao professor explorar a potencialidade do aluno em várias dimensões, como organização, pesquisa, liderança, análise crítica e apresentação. Os seminários são segundo Gil (1998), um dos métodos mais adequados aos objetivos do ensino superior.

No Brasil, nos últimos anos, os professores têm utilizado novos métodos de ensino, desenvolvidos e testados internacionalmente. Nesta pesquisa apresentamos o estudo de caso desenvolvido por Harvard. Nele, há grupos de treinamento que surgiram nos Estados Unidos e que vem sofrendo evoluções ao longo do tempo, e os jogos de empresas que, segundo Teixeira (2001), surgiram na década de 1970 e atualmente são conhecidos como simulações, pois são aplicados utilizando-se *softwares* específicos.

Os jogos de empresa é um dos métodos mais modernos e contribui significativamente para a formação cognitiva e afetiva do aluno, aproximando o conhecimento teórico da universidade às práticas organizacionais do mundo real. Ainda, este método pode enriquecer os métodos de grupo T e o método de estudo de caso (LOPES; SOUZA, 2004).

O estudo de caso privilegia a ação e a interação, destacando o trabalho em equipe, a negociação, a análise e a tomada de decisão. “Onde quer que seja aplicado, o método de caso tem sido bem sucedido em ensinar a aplicar as ideias ao mundo real, em razão da forte identificação pessoal que os estudantes sentem com os tomadores de decisão retratados e os problemas que eles enfrentam” (LOWMAN, 2004, p.196).

O método de grupo de treinamento, que é mais conhecido por sua evolução - *team building* é muito aplicado em treinamentos empresariais.

Segundo Newstrom e Scannell (1998), o *team building* não é tão simples acontecer sozinho, necessitando de um líder ou facilitador, que auxilia e conduz o aprendizado do grupo. Esse facilitador observa as reuniões e apresenta ao time observações sobre os comportamentos apresentados bem como suas consequências, questionando-os e estimulando-os para a resolução de problemas. O objetivo é obter abertura para novas alternativas, além de adquirir maior consciência sobre o comportamento e sobre as consequências de suas ações.

O método de resumo de leitura é complementar a todos os demais, permitindo que o aluno exercite esquemas como análise de dados, interpretação, escrita, análise crítica, interação e conhecimento de novos assuntos, bem como o desenvolvimento de conclusões. A leitura é fundamental para um processo de aprendizagem significativa do aluno de ensino superior. A leitura de obras literárias, que embasam cada disciplina, permite ao aluno empregar capacidades como generalizar ou sintetizar, discriminar ou analisar, e abstrair, as quais ampliam seu conhecimento e habilidades. Como o brasileiro não tem o hábito da leitura, dificultando o trabalho dos professores da graduação, o método de resumo de leitura facilita o contato do aluno com a leitura, bem como pode criar o hábito desta.

Recursos instrucionais

Os recursos instrucionais contribuem para tornar a aula mais agradável, manter a atenção do aluno e facilitar o processo de ensino e aprendizagem com as demonstrações de esquemas ilustrados, vídeos, imagens, fotos, música entre outros. Eles permitem ao aluno o emprego da visão como um esquema complementar de aprendizagem. Existe uma variedade muito grande de recursos instrucionais, sendo que nesta pesquisa aplicam-se apenas aqueles citados por Lowman (2004) e apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Descrição dos recursos instrucionais

Folhas auxiliares	Documentos, esquemas, fórmulas, folhetos de apresentações, entre outros impressos
Quadro negro e <i>flip-charts</i>	-
Retroprojetores	Visualização de transparências
Computadores e exposições multimídia	<i>PowerPoint</i> , vídeo e áudio
Filmes	DVD

Dentre os recursos citados, sem dúvida os relacionados às TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) são aqueles que mais permitem ao professor criar situações significativas de aprendizagem

Com o uso da internet, dos vídeos, das animações, das apresentações, dos jogos e da interatividade, o professor abre um universo de informação e de novas possibilidades de aprendizagem já conhecidas pelos alunos das universidades.

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 1999, p.139).

Os métodos de ensino e o desenvolvimento de competências

De acordo com Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir de forma eficaz, em determinadas situações, colocando em ação diversos recursos cognitivos, dentre eles o conhecimento. O desenvolvimento das competências transcende a transmissão dos conhecimentos, estando totalmente relacionado com a forma com que o aluno se relaciona, apropria e consegue aplicá-lo.

Marion (2007) relacionou as estratégias de ensino-aprendizagem no ensino de administração apontadas por Teixeira (2001) e ao desenvolvimento das competências gerenciais definidas por Quinn (1984, 1988). As competências gerenciais são apresentadas em oito papéis, desempenhados por aqueles que ocupam uma posição de liderança, e ainda são relacionadas a 24 diferentes competências, agrupadas em três competências para cada papel desempenhado pelos administradores. O Quadro 3 apresenta esta relação. Dessa forma, Marion (2007) apresenta em seu estudo quais os métodos de ensino mais adequados ao desenvolvimento de competências gerenciais. A análise de cada método de ensino foi feita considerando o conceito mais amplo de competências, definido por Parry (1996) como: “um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos, e pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.”

Quadro 3: Relação de papéis e competências gerenciais

Papéis	Competências
Mentor	Compreensão de si mesmo; Comunicação eficaz; Desenvolvimento dos empregados.
Facilitador	Construção de equipes; Uso do papel decisório; Administração de conflitos.
Monitor	Monitoramento do desempenho individual; Gerenciamento do desempenho e processos coletivos; Análise de informações com pensamento crítico.
Coordenador	Gerenciamento de projetos; Planejamento do trabalho; Gerenciamento multidisciplinar.
Diretor	Desenvolvimento e comunicação de uma visão; Estabelecimento de metas e objetivos; Planejamento e organização.
Produtor	Trabalho produtivo; Fomento de um ambiente de trabalho produtivo; Gerenciamento do tempo e do estresse.
Negociador	Construção e manutenção de uma base de poder; Negociação de acordos e compromissos; Apresentação de idéias.
Inovador	Convívio com a mudança; Pensamento criativo; Gerenciamento da mudança.

Fonte: Marion (2007, p. 97-98).

Este estudo seguiu uma avaliação de cada uma das três competências chave em cada papel gerencial. Para cada método de ensino o autor avaliou a formação de cada uma das competências com base nos três elementos de formação, que são:

- Saber – relacionado ao conhecimento adquirido, representado no Quadro 4 pela letra C (conhecimento).
- Saber agir – relacionado às atitudes, representado no Quadro 4 pela letra A (atitudes).
- Saber fazer – relacionado às habilidades, representado no Quadro 4 pela letra H (habilidades).

Dessa forma, para cada um dos papéis chegou-se a um resultado, conforme exemplo no quadro 4.

Quadro 4: Resultados: papel monitor

Papel Monitor	Monitoramento do desempenho individual	Gerenciamento desempenho e processos coletivos	Análise das informações com pensamento crítico	Pontuação
Expositivo	C	C	CHA	5
Ciclo de Palestras	CA	C	CHA	6
Resumo de Leituras	C	C	CH	4
Casos	CHA	CHA	CHA	9
<i>Role Play</i>	CA	CA	NA	4
Grupo "T"	HÁ	HÁ	NA	4
Jogos de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
Filmes Educativos	C	C	C	3
Discussão em Grupo	C	C	CHA	5
Seminários	CH	C	CHA	6

Fonte: Marion (2007, p. 100).

Ao final da avaliação de todos os papéis, foram somados os pontos de cada método de ensino chegando ao resultado dos melhores para a formação de competências gerenciais conforme apresentado no Quadro 5. O resultado percentual apresentado refere-se à “potencialidade mínima do método desenvolver competências nos seus diferentes atributos” (MARION, 2007, p. 103).

Quadro 5: Percentual alcançado por método (ordem decrescente)

	Pontuação	% atingido
Jogos de Empresas	68	94%
Casos	64	89%
<i>Role Play</i>	58	81%
Seminários	56	78%
Discussão em Grupo	50	69%
Grupo "T"	32	44%
Ciclo de Palestras	30	42%
Resumo de Leituras	28	39%
Expositivo	26	36%

Fonte: Marion (2007, p. 103).

A eficácia do ensino tem forte relação com a escolha e aplicação adequada dos diferentes métodos. Assim, é indispensável que o professor domine diferentes métodos como forma de enriquecer suas aulas, contribuir para o melhor desempenho do profissional formado no mercado de trabalho e, conseqüentemente, enobrecer o ato de ensinar.

Os professores acostumados a uma atuação baseada no modelo tradicional, ou seja, a exposição oral, com o professor no centro do processo, na memorização dos conhecimentos e na disciplina do aluno, tem dificuldades em compreender a abordagem educacional de formação de competências. “A formação de competências exige certa “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas.” (PERRENOUD, 1999, p. 54.)

MÉTODO

Esta pesquisa é de caráter descritivo, pois se objetivou examinar um problema, avaliar e descrever as suas características (COLLIS; HUSSEY, 2005). O tipo de pesquisa adotado foi *survey* descritiva com a qual se pretendeu descobrir qual a frequência de aplicação dos métodos de ensino pelos professores no curso de administração da FURB. Collis e Hussey (2005) afirmam que uma *survey* descritiva pode ser utilizada quando se deseja descobrir atitudes e opiniões sobre determinadas questões, podendo ser executada pela aplicação de entrevistas ou questionários.

Como instrumento de coleta de dados foi desenvolvido e aplicado um questionário composto por perguntas fechadas. Oito perguntas foram destinadas à coleta de dados demográficos dos respondentes. Os métodos de ensino foram ordenados pelos respondentes pelo grau de eficácia e eles também indicaram a frequência da aplicação de cada método de ensino e recursos instrucionais. A aplicação do questionário foi realizada por distribuição individual nas dependências da universidade e por e-mail.

A população que compõe esta pesquisa é formada pelos professores do departamento do curso de Administração da FURB e que lecionam nesse curso. O departamento possui 40 professores, contudo, aqueles que lecionam no curso são 38. Sendo assim, a população da pesquisa é de 38 professores, cuja totalidade foi consultada nesta pesquisa.

O método utilizado para a análise de dados foi a tabulação das respostas no *software* MS-Excel, com a posterior realização da mensuração de frequências de aplicação dos métodos de ensino e dos recursos instrucionais, além da análise da importância dos métodos considerados mais e menos eficazes.

RESULTADOS

O questionário aplicado aos 38 professores do curso de Administração da FURB e que lecionam nesse curso teve um retorno de 84,21%, contudo a questão referente à ordenação dos métodos de ensino foi considerada válida em apenas 63,15% dos casos. O perfil dos professores que responderam a pesquisa apresenta 74,19% com formação em Administração de Empresas, onde 6,25% possuem apenas especialização, 78,13% possuem mestrado, e 15,63% doutorado. Ainda, 37,5% dos professores são do gênero feminino e 62,5% masculino. Com relação à disciplina Metodologia de Ensino Superior, 81,25% dos pesquisados a realizaram.

Tabela 1: Eficácia atribuída pelos professores aos métodos de ensino

	Mais eficaz	Eficácia intermediária	Menos eficaz
Aula Expositiva	54,17%	29,17%	16,67%
Ciclo Palestras	16,67%	45,83%	37,50%
Resumo Leitura	16,67%	33,33%	50,00%
Estudo Caso	45,83%	45,83%	8,33%
<i>Role-Play</i>	16,67%	20,83%	62,50%
Grupo T	4,17%	25,00%	70,83%
Jogos Empresa	45,83%	29,17%	25,00%
Discussão em Grupo	70,83%	16,67%	12,50%
Seminários	29,17%	54,17%	16,67%

Cada professor pesquisado atribuiu uma ordem de eficácia para os nove métodos de ensino pesquisados, em que 1 corresponde ao método mais eficaz, e 9 ao método menos eficaz. Os métodos de ensino foram avaliados inicialmente de forma isolada, e levantou-se o percentual das ordens atribuídas a cada um deles. Posteriormente foram criadas classes para as

ordenações, de 1 a 3 (mais eficazes), de 4 a 6 (eficácia intermediária) e de 7 a 9 (menos eficazes). Os percentuais foram somados em cada uma das classes e são apresentados na Tabela 1.

É possível perceber que os métodos considerados mais eficazes são a aula expositiva, o estudo de caso, os jogos de empresa e a discussão em grupo. Entre os métodos de eficácia intermediária aparecem o estudo de caso, o ciclo de palestras e de seminários. O resumo de leitura, o *role-play* e o grupo T ficaram entre os menos eficazes. Dentre os mais eficazes, aparece a discussão em grupo em primeiro lugar, seguida pela aula expositiva que, como descrito por Lowman (2004) e Gil (1998), é o método mais utilizado no ensino superior. Contudo, devido à sua restrição, é fundamental aplicá-lo conjuntamente a outros métodos, como a discussão em grupo. Deve-se ressaltar que a opção para resposta no questionário constou claro que a opção lá oferecida era aula expositiva e não aula dialógica expositiva, pois são métodos bem diferentes. Desta forma, o resultado é ainda mais preocupante, pois a literatura ressalta que o método expositivo é o menos eficaz por não permitir a dialética, tão apregoada pelos principais teóricos da pedagogia, e confirmado pelos trabalhos atuais de Furtado, Garcia e Vasconcelos (2008) e Fischer (2006), entre outros. O método do estudo de caso também merece destaque, visto que tem sido um método estimulado em eventos da área da administração como o EnANPAD (ROESCH, 2007).

Tabela 2: Comparativo da importância dos métodos de ensino na formação de competências gerenciais e a eficácia atribuída a eles pelos professores

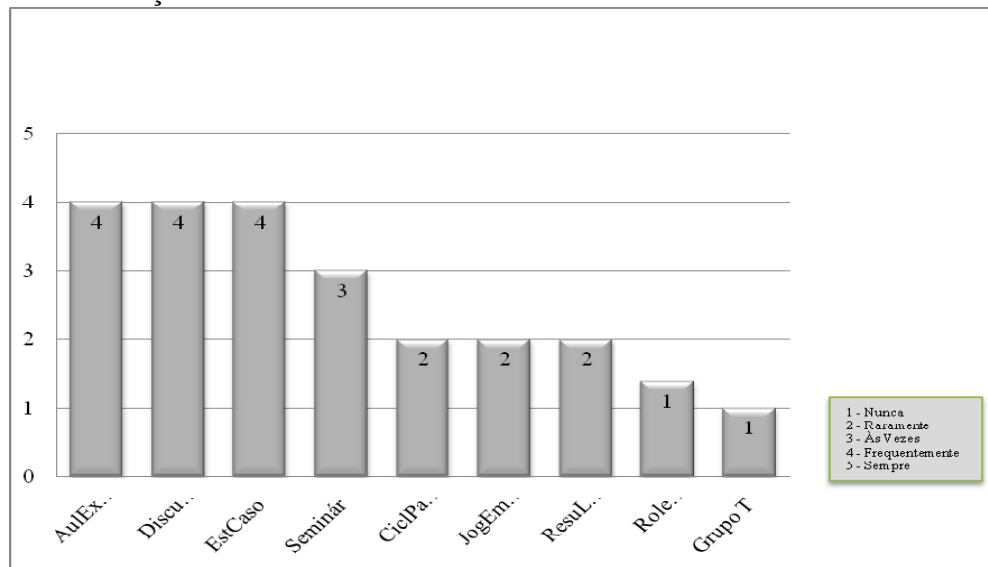
Método	Importância na formação de competências gerenciais (MARION, 2007)	Eficácia atribuída pelos professores	Diferença
Jogos de empresa	1	4	-3
Estudo de caso	2	3	-1
<i>Role-play</i>	3	9	-6
Seminários	4	6	-2
Discussão em grupo	5	2	3
Grupo T	6	8	-2
Ciclo de palestras	7	4	3
Resumo de leitura	8	8	0
Aula expositiva	9	1	8

Para identificação da ordem de eficácia atribuída aos métodos de ensino pelos professores, foi construída uma tabela de referência cruzada contendo os métodos de ensino e a ordem de eficácia. Para a definição da ordem de cada método foi selecionada aquela com maior frequência de respostas, sendo que, nos casos em que duas ordenações receberam o mesmo número de referências, foi extraída a média das duas ordens. Além disso, a Tabela 2 apresenta a diferença entre a importância do método para a formação de competências gerenciais e a ordem de eficácia atribuída pelos professores.

Os dados mostram que apenas o resumo de leitura teve eficácia igual à importância da formação de competências gerenciais estudadas por Marion (2007), de acordo com a atribuição dada pelos professores. Com relação aos métodos da aula expositiva, do ciclo de palestras e da discussão em grupo, os professores atribuíram maior eficácia do que a importância atribuída na pesquisa de Marion (2007). Com relação aos métodos grupo T, jogos de empresa, seminários, estudo de caso e *role-play* foi atribuído eficácia menor à da pesquisa de formação de competências.

O Gráfico 1 mostra a frequência do uso dos métodos de ensino pelos professores pesquisados. A escala Likert foi aplicada conforme referências da Tabela 3.

Gráfico 1: Frequência do uso dos métodos de ensino no curso de Administração da FURB



Dentre os métodos de ensino mais utilizados pelos professores, em um cálculo estatístico da mediana de todas as respostas, identificou-se a aula expositiva, a discussão em grupo, o estudo de caso e os seminários. Cabe ressaltar que, conforme Gil (1998), o método de seminários é um dos mais adequados ao ensino superior, e ainda de acordo com Marion (2007), este aparece na quarta posição em relação à importância na formação de competências, coincidindo com a quarta posição em relação à frequência de uso pelos professores da FURB. Entretanto, podemos perceber que os professores adotam com maior frequência os métodos de ensino que eles acreditam atingir maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com Lopes e Souza (2004) e Hazoff Junior e Sauer (2008), o método de jogos de empresa enriquece o ensino da administração articulando teoria e prática, além de contribuir no uso conjunto com outros métodos, como o estudo de caso. Contudo, o Gráfico 1 mostra que o método de jogos de empresa, considerado também pelos professores com alta eficácia, apresenta fraca intensidade de uso, de forma que, para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, a intensificação do seu uso se faz necessária.

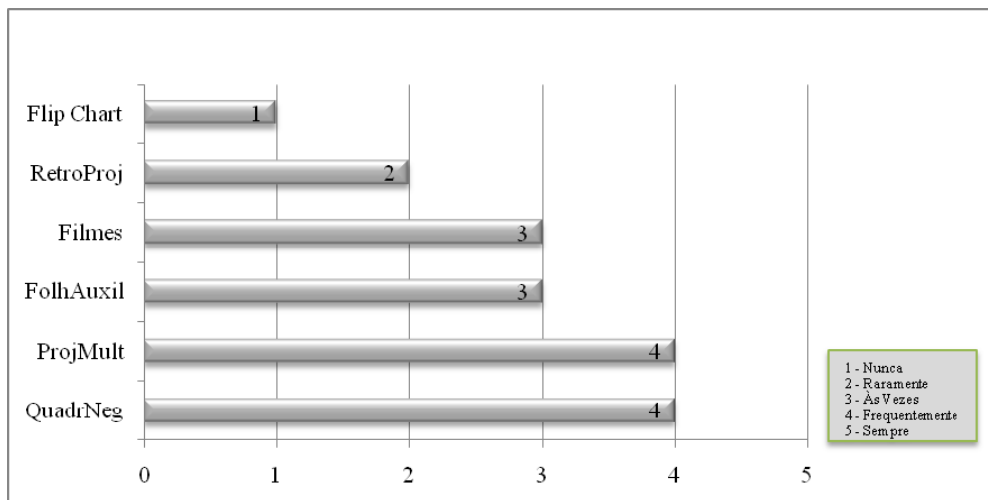
Tabela 3: Referência das respostas para as questões sobre os métodos de ensino e recursos instrucionais

Identificação nos gráficos	Escala aplicada no questionário	Referência à escala
5	Sempre	Todos os dias
4	Frequentemente	Uma a três vezes por semana
3	Às vezes	Até 5 vezes por mês
2	Raramente	Até 5 vezes no semestre
1	Nunca	-

O uso dos recursos instrucionais de forma adequada contribuiu, em conjunto com a aplicação dos métodos de ensino, para um processo de ensino-aprendizagem significativo, além de favorecer a participação do aluno (LOWMAN, 2004).

Com relação aos recursos instrucionais, entre os mais adotados pelos professores são o quadro negro, o projetor multimídia, os filmes, e as folhas auxiliares. Para a construção deste gráfico também foi adotado o cálculo da mediana.

Gráfico 2: Frequência do uso dos recursos instrucionais de ensino no curso de Administração da FURB



Os professores foram questionados sobre o tempo empregado semanalmente para o preparo das aulas, a quantidade de horas-aula semanais ministradas e o tempo (em anos) que lecionam. Utilizando o software estatístico SPSS procurou-se identificar se havia alguma correlação entre o tempo destinado ao preparo das aulas e o uso de determinado método de ensino, mas não foi encontrada correlação. Contudo, em uma análise de regressão linear considerando as variáveis tempo que leciona semanalmente e tempo de preparo, ocorreu uma correlação de 62,4%, portanto, quanto mais tempo o professor leciona na semana, maior o tempo que ele utilizará para preparar as aulas.

Na realização da análise de regressão linear e exponencial não foi encontrada correlação entre a utilização dos métodos de ensino e a realização da disciplina de metodologia do ensino superior.

CONCLUSÃO

O uso adequado dos métodos conforme os objetivos dos planos de ensino, bem como o olhar atento para aqueles que realmente auxiliam no desenvolvimento das competências gerenciais, é importante para a formação do administrador. Desse modo os professores, com a aplicação dos métodos

mais adequados, contribuem para uma formação de maior qualidade da mão de obra para o mercado de trabalho, assim como diferenciam suas IES promovendo uma formação moderna e adequada às exigências atuais.

Os resultados mostram que os métodos de ensino mais aplicados pelos professores do curso de Administração da FURB são a aula expositiva, o estudo de caso, a discussão em grupo e os seminários.

Quanto à eficácia atribuída aos métodos de ensino pelos professores, a tradicional aula expositiva ganha destaque em conjunto com métodos inovadores, como o estudo de caso e os jogos de empresas. Todavia, ficou evidente que os professores tem conhecimento e aplicam métodos de ensino, bem como compreendem a sua importância. Os métodos de estudo de caso e jogos de empresa são considerados, por Marion (2007), os que mais contribuem para a formação das competências gerenciais, portanto, a pesquisa mostra um cenário favorável à melhor formação de competências com a utilização destes métodos.

Pode ser que os respondentes tenham considerado os métodos de ensino, *role-play* e grupo T como os menos eficazes, pelo fato de não os desconhecem, apesar de 81,25% dos entrevistados terem realizado a disciplina de metodologia do ensino superior. Esses dois métodos de ensino não necessitam de recursos técnicos e instrucionais adicionais para sua aplicação e podem ser considerados em várias disciplinas tais como Recursos Humanos, Marketing, Vendas, Teoria Geral da Administração, Qualidade. Como sugestão, seria interessante realizar cursos de aperfeiçoamento, nos quais os professores podem ter contato com novos métodos de ensino, como o caso do *role-play* e grupo T, além de conhecer aqueles que mais contribuem para a formação do administrador.

Com relação à comparação dos métodos comparando a ordem de importância no desenvolvimento de competências gerenciais com a ordem de eficácia atribuída pelos professores, o método da aula expositiva é o que apresenta maior diferença, sendo apontado como o de menor importância por Marion (2007) e de maior eficácia pelos professores. O método da aula expositiva, quando utilizado apenas pela exposição oral do professor aos alunos, é criticado pela reduzida interação propiciada, baixando o nível de interesse dos alunos, além de não considerar os vários estilos de aprendizagem existentes. Contudo, se aplicado adequadamente, incluindo a utilização de recursos instrucionais ilustrativos, a discussão, a recitação, o laboratório e as pontuações, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem (LOWMAN, 2004, p. 136). Uma inferência que pode ser feita sobre os resultados da pesquisa é que o uso do método de discussão em

grupo na mesma intensidade que o da aula expositiva pode ser considerado um modelo de aula expositiva dialogada. Contudo, pesquisas adicionais neste sentido são necessárias.

Finalizando, no caso dos professores de Administração da Furb não foi encontrada correlação entre o uso dos métodos de ensino e a participação na disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Ainda, há uma consonância entre o que eles consideram como métodos mais eficazes e aqueles que eles aplicam com maior frequência. Adicionalmente, percebe-se a tendência de que quanto mais aulas são realizadas mais tempo é empregado no planejamento do ensino. Entretanto, pode-se levar em consideração que, ao planejarem as aulas, consideram a criação de oportunidades de ensino-aprendizagem dentro dos métodos nos quais acreditam.

Embora os resultados não tragam novidades com relação ao ensino de Administração, mostram a necessidade de práticas, discussões, e pesquisas sobre os métodos de ensino e o uso destes métodos para o aumento da qualidade dos cursos de Administração e, conseqüentemente, dos egressos desses cursos. Verifica-se quão distantes estão a teoria e a prática no ensino de Administração nos casos analisados.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DAVEL, E. et al Revitalizando a relação ensino-aprendizagem em administração por meio de recursos estéticos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2004, Curitiba. *Anais do XXVIII EnANPAD*. Curitiba: ANPAD, 2004.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. (Orgs.). *Administração com arte: Experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2007.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 10, n. 4, p. 193-197, 2006.

-
- FURTADO, R. A.; GARCIA, L. M.; VASCONCELOS, G. M. R. "Anna e o Rei": a Utilização de um Filme como Recurso Didático para uma Discussão Mais Aprofundada de Cultura nas Organizações. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do XXXII EnANPAD*. Rio de Janeiro, ANPAD, 2008.
- GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1998.
- HAZOFF JUNIOR, W.; SAUAIA, A. C. A. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 12, n. 3, p. 631-658, 2008.
- LOPES, P. C.; SOUZA, P. R. B. Jogos de Negócios como ferramentas para a construção de competências essenciais às organizações. In: FEA-USP – Seminários em Administração... *Anais do VII SEMEAD*. São Paulo: FEA-USP, 2004.
- LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARION, A. L. C. *Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2007.
- NEWSTROM, J. W.; SCANNELL, E. E. *The big book of presentation games: Wake-em-up tricks, icebreakers, and other fun stuff*. McGraw-Hill Professional, 1998.
- PARRY, S. The quest for competencies, *Training and Development*, v.33, n.7, p. 48-56, 1996.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de B. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de P. Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIGNATARI, M. F. *Estudo sobre aprendizagens no ensino superior sob a ótica de profissionais na área de administração*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.
- QUINN, R.E. Applying the competitive values approach to leadership: toward an integrative model. In: HUNT, J.G.; STEWART, R.; SCHRIESHEIM, C.; HOSKING, D. (Eds). *Managers and Leaders: An International Perspective*. New York: Pergamon, 1984.
-

QUINN, R.E. *Beyond Rational Management: Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 1988.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, v.11, n. 2, p. 213-234, 2007.

SOUZA, E. C. L.; SOUZA, C. C. L.; ASSIS, S. A. G.; ZERBINI, T. Métodos e técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino do empreendedorismo em IES brasileiras. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004, Curitiba. *Anais do XXVIII EnANPAD*. Curitiba, ANPAD, 2004.

TEIXEIRA, G. *Métodos de ensino usados em administração: características e aplicações*. São Paulo: FEA-USP, 2001. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>>. Acesso em: abr. 2008.

DADOS DOS AUTORES

SOLANGE PLEBANI

(solange@wheb.com.br)

Possui graduação em Pedagogia pela FURB, especialização em Gestão Empresarial pelo INPG e também em Gestão Estratégica de Marketing pela mesma instituição. É mestranda em Administração na FURB. Atualmente é diretora comercial da Wheb Sistemas, em Blumenau. Tem experiência nas áreas de Sistemas de Informação, Gerenciamento de Projetos, Gerenciamento de Tecnologia da Informação, Marketing, Vendas e Treinamentos.

MARIA JOSÉ CARVALHO DE SOUZA DOMINGUES

(mariadomingues@furb.br)

Possui Graduação e Mestrado em Ciências da Administração pela UFSC, e doutorado em Engenharia de Produção também pela UFSC.

Atualmente é professora titular da Universidade Regional de Blumenau/FURB e atua nos Programas de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da administração e contabilidade, formação do administrador e contabilista e gestão universitária.

FORMAÇÃO EMPREENDEDORA: ASPECTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES SOB A ÓTICA DE ALUNOS, PROFESSORES, PAIS E EMPREENDEDORES

Vânia Maria Jorge Nassif

Universidade Presbiteriana Mackenzie e Faccamp

Derly Jardim do Amaral

Clóvis Cerretto Pinto

Maria Thereza Rubin Camargo Soares

Rodrigo Augusto Prando

Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar os fatores influentes para a formação empreendedora e que auxiliem na construção de um projeto pedagógico de uma universidade comprometida com a formação empreendedora. Adotou-se uma abordagem qualitativa, classificada como exploratória. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: sessões de grupos de foco com alunos e pais de alunos, questionário não estruturado para professores e entrevistas semi-estruturadas com empreendedores estabelecidos na região. Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo e apontam para a necessidade de: revisão e incremento do projeto pedagógico, com práticas que favoreçam o desenvolvimento da visão empreendedora; alinhamento entre o que se ensina em sala de aula e o que se vive no cotidiano profissional; e metodologias que integrem teoria e prática por meio de atividades extensionistas e incentivo à pesquisa. Depreende-se que a formação empreendedora não é um atributo exclusivo da Instituição de Ensino Superior, não obstante possuir um papel preponderante para essa formação.

Palavras-chave: formação empreendedora; projeto pedagógico, universidade.

ABSTRACT

This study aims to identify the influential factors for entrepreneurial training and to assist in the construction of a pedagogical project of a university, committed to the entrepreneurial training. It was used a qualitative approach, classified as exploratory research. The data collection techniques used were: sessions of focus groups with students and parents, non-structured questionnaire with teachers, semi-structured interviews with established entrepreneurs on site. Data was subjected to content analysis and results pointed out the need to revise and enhance the project with pedagogical practices that promote the development of entrepreneurial vision; align what is taught in the classroom and practiced in the daily work; methodologies that integrate theory and practice, through extension activities and incentive research. It appears that the entrepreneurial training is an attribute exclusive of the universities, despite their prominent role in the matter.

Keywords: entrepreneurial training, pedagogical project, university.

INTRODUÇÃO

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo e no Brasil estão fazendo uma revolução silenciosa nos paradigmas organizacionais e, sobretudo, na educação. A escola no Brasil, de maneira geral, cultua o paradigma tradicional, ou seja, o continuísmo dos modelos burocráticos, cartesiano e mecanicista de educação, em detrimento das práticas inovadoras, criativas e empreendedoras exigidas na atualidade.

Os apontamentos desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação e Cultura - MEC demonstram a necessidade de se repensar o projeto pedagógico com vistas a propiciar um ensino mais dinâmico, considerando que a universidade é o *locus* para a concretização e construção do conhecimento e o professor o gestor para viabilizá-los.

Com base nessas reflexões, os objetivos que nortearam o desenvolvimento do presente estudo foram o de identificar quais são os fatores influentes para a formação empreendedora e de que maneira esses fatores auxiliam na construção de um projeto pedagógico voltado para tal formação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que priorizou o método qualitativo, de caráter exploratório. Foi desenvolvida com o intuito de conhecer as efetivas contribuições do projeto pedagógico e se ele contempla alicerces para estimular a formação de empreendedores.

Com o intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- a. Levantar, por meio da literatura, as teorias que sustentam os estudos acerca da formação empreendedora e o papel da educação e das instituições educacionais;
- b. Demonstrar, a partir de uma análise científica, a importância do projeto pedagógico para os cursos de graduação;
- c. Apresentar propostas de incentivo à formação empreendedora;
- d. Oferecer um texto-síntese com reflexões acerca do papel das universidades, dos professores e dos alunos e a relação entre esses agentes na formação empreendedora.

Este artigo traz no referencial teórico temas relacionados aos paradigmas da educação, abrangendo as IES, as diretrizes da educação superior, a função e as contribuições do projeto pedagógico na formação empreendedora. A segunda parte apresenta a pesquisa, a metodologia utilizada, os resultados e as considerações finais.

MUDANÇA DE PARADIGMAS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Para Kuhn (1987), *paradigma* (do grego, *parádeigma*) é um conjunto de conceitos, com coerência lógica, formulados em termos de teoria, aceitos e compartilhados por uma comunidade acadêmica que, durante um período de tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência. Em outras palavras, o conceito de paradigma refere-se a modelos, padrões e exemplos, compartilhados e utilizados para descrever, compreender e explicar a realidade. Dentro desse mesmo enfoque, mudanças paradigmáticas são episódios de desenvolvimento, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente superado e substituído por outro que desponta como um novo e mais apropriado veículo para a teoria e prática científicas. Não obstante essa concepção se aplicar, recorrentemente, nas ciências exatas e biológicas, nas ciências sociais, geralmente, paradigmas divergentes convivem e buscam explicar o mesmo fenômeno, a partir de perspectivas distintas e, não necessariamente, excludentes.

Drucker (1997) adverte que a revolução tecnológica está exigindo mudança de paradigmas em relação às escolas, para que as mesmas possam sobreviver às novas demandas. Aduz que ela transformará o aprender e o ensinar dentro de poucas décadas e que mudará a economia da educação.

Além disso, as escolas irão tornar-se altamente intensivas de capital e serão as mudanças na posição social e no papel delas que estimularão as transformações do próximo século. Propõe ainda que a educação signifique um compromisso claro com a prioridade do ensino escolar e que o papel do professor também passa por uma transformação, liberando-o do ensino rotineiro, corretivo e repetitivo. Acredita que os educadores terão cada vez mais tempo para identificar os pontos fortes dos estudantes, focalizarem esses pontos e levá-los a realizações, ou seja, terão tempo para ensinar.

Sousa (1998) ressalta que, durante os anos 60, e em grande parte dos anos 70, o modelo de escola de boa qualidade era aquele projetado pelas escolas religiosas, que tinham como diferencial uma proposta curricular decorrente de crenças religiosas ou subordinada aos determinantes culturais do país de origem de sua mantenedora. Essa ideia é complementada por Falcão Filho (1997) quando afirma que essa concepção curricular apresenta uma característica básica: não tem compromisso com a cultura e nem com a sociedade na qual ela, seus alunos e seus profissionais estão inseridos. Segundo esse mesmo autor, essa falta de compromisso provoca uma concepção curricular dissociada do ambiente no qual está inserida a escola e se manifesta na medida em que essa escola, por meio das ações de seus profissionais, não leva em consideração as características políticas, sociais e econômicas do contexto. E, pela omissão ou pela ação, menospreza os valores e crenças da cultura onde está situada, e, conseqüentemente, volta-se para o seu ambiente interno. No limite, a escola apresenta-se descolada da realidade social, incapaz – muitas vezes – de fazer com que o conhecimento ministrado seja compreendido e, principalmente, faça sentido ao educando.

Hodiernamente, observa-se que a formação e a prática do educador passam a ter como características fundamentais a maximização dos aspectos sócio-políticos e a minimização do técnico-operacional. Do educador, como afirma Feldens (1996), tem sido solicitado assumir um papel determinante e crucial na promoção de uma educação e profissionalização de qualidade – com relevância e significado para todos os alunos. Nota-se que as crises, os dilemas da educação superior (ES) e os defrontados por profissionais atuantes, professores e estudantes, refletem e dizem respeito, em grande parte, à falta de consciência nacional sobre a importância da educação; aos deslocamentos entre universidade e sociedade, refletidos em uma não correspondência, em um não atendimento aos interesses do alunado.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO (1998), afirma que a abertura com que organiza o debate entre especialistas e representantes governamentais agregou um acervo valioso de diagnósticos e recomendações dentro do seu compromisso de

promover a ES e a pesquisa. No documento oficial pontua três aspectos chave que determinam a posição estratégica da ES na sociedade contemporânea. O primeiro, a pertinência da ES para que se expresse da melhor maneira pela variedade de serviços à sociedade; o segundo, a qualidade sob o foco de um conceito multidimensional, entre a docência, pesquisa e extensão; e o terceiro diz respeito à globalização, que se tornou imprescindível aos alunos e professores com o intuito de promover uma maior internacionalização e parceria com outras entidades educacionais. A missão chave da ES é a de contribuir para o desenvolvimento sustentável, para a melhoria da sociedade e para a construção de um espaço aberto que propicie a aprendizagem permanente. Busca, ainda, promover o conhecimento por meio da pesquisa e fomentar a difusão das culturas nacionais, regionais, internacionais e históricas, num contexto de pluralismo e diversidade cultural.

Por outro lado, Vasconcelos (2000) assevera que a universidade deve ter como característica básica a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, muitas vezes ela não consegue manter esses três aspectos realmente interligados, nem sustentar um equilíbrio de qualidade entre eles.

Um dos instrumentos que sustenta a dinâmica da ES e mantém uma diretriz que assegure um caminho objetivo e focado é o Projeto Pedagógico (PP). Segundo Rodrigues et al (2007), em 2004, o MEC passou a exigir a organização dos cursos superiores segundo as Diretrizes Curriculares. É importante reparar que sua definição se opõe aos antigos Currículos Mínimos (CM), e tem o propósito de estabelecer, em nível nacional, a necessária flexibilidade das IES, de modo a atender as particularidades de sua clientela e das regiões onde atuam (ANDRADE; AMBONI, 2003).

Rodrigues et al (2007) pontuam que a concepção de CM implica elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena do curso não ser reconhecido, ou até não ser autorizado a funcionar quando de sua proposição ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação. Isso inibe a IES de inovar na concepção dos cursos existentes, para atender às exigências de diferentes ordens. Sob essa perspectiva, surge a discussão em torno do PP como um instrumento fundamental para nortear a elaboração dos cursos e organizar o currículo em competências, e que deve ser construído pelas próprias escolas, dada às especificidades locais, regionais e institucionais. É possível, por meio dessa dinâmica, propiciar ao aluno a construção de seu próprio itinerário, dando sentido às experiências que vai acumulando e aos conhecimentos angariados no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o PP torna-se peça

fundamental para conectar todos os fatores que envolvem ambientes e pessoas dentro do espaço escolar e as novas propostas de educação para a construção da cidadania

A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA

A complexidade do ambiente de negócios gera a necessidade crescente de desenvolver e preparar profissionais aptos a atuar frente a essa realidade. As organizações têm buscado, incessantemente, formas de se tornarem mais receptivas às mudanças externas, identificando e desenvolvendo maneiras que auxiliem na sua adaptabilidade ao novo cenário, transformando as mudanças em desafios e oportunidades.

O empreendedor passa a ter papel fundamental na geração de novos negócios com bons resultados. Investir na formação de profissionais com essas características é de suma relevância, o que tem despertado preocupações de algumas IES e também da própria sociedade, visto que o empreendedor tem sido considerado como um dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento econômico do país. Muitas pesquisas se mostram mais concentradas nas investigações acerca de conceitos, características e competências para a formação empreendedora, mas a questão mais recorrente têm sido: como desenvolvê-la?

A formação empreendedora passa pela discussão se empreendedorismo é algo que pode ser aprendido. Para atender às demandas contemporâneas, o empreendedor precisa adquirir conhecimentos e habilidades relacionados com o que deseja realizar e continuar a conceber, além de desenvolver e concretizar visões que norteiam as atividades que dirige: “a coisa mais importante é estar num processo dinâmico de aprendizagem, em que possa continuar a aprender indefinidamente [...] ele continuará a aprender coisas que considera interessantes ou que tenha identificado como necessárias para seu objetivo” (FILION, 1991, p. 64).

A aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional são processos que se influenciam reciprocamente, pois a primeira possibilita o processo interno de crescimento, condição básica para que aquela ocorra (OLIVEIRA, 1995). O segundo diz respeito aos mecanismos gerais relacionados à inteligência, como pensar e conhecer, caracterizando-se por ser um processo biológico espontâneo, ocorrendo em fases inter-relacionadas que se sucedem, atingindo estágios mais evoluídos de inteligência, possibilitando maior mobilidade e estabilidade (MIZUKAMI, 1986). O desenvolvimento é considerado o processo de maturação do ser humano que

possibilita a aprendizagem. O aprendizado, por sua vez, desperta o processo de desenvolvimento tornando-se aos poucos parte integrante das funções psicológicas já consolidadas do indivíduo (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1995).

Para Gibb, Miller, Brundage e Mackeracher, apud Abreu e Masetto (1990), os adultos aprendem muito mais com experiências e com atividades centradas em problemas significativos para sua vida. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que seja significativa ao aprendiz, envolvendo mudança de comportamento, visando a objetivos reais, precisando ser acompanhada de imediato por meio de *feedback* e baseada no bom relacionamento interpessoal.

A questão de “como ensinar empreendedorismo” é igualmente complexa. Vários autores têm posições distintas sobre o tema. Löbler (2006) faz um comparativo entre as formas de educação de negócios e a formação empreendedora, mostrando as diferenças com relação às dimensões: foco, ensino, objetivo educacional, papel do aluno, papel do professor, fontes de informação, indução à obtenção de informação, condutor do processo de aprendizado, agentes participantes da interação e tipos de atividade. Depreende-se desse comparativo que a abordagem é significativamente diferente quando o professor é colocado no centro do processo educacional e o currículo como fonte de conhecimento. Nesse processo, é reservando ao aluno o papel de consumidor passivo, ouvindo o professor e lendo os livros textos predeterminados. Por outro lado, na formação empreendedora o aluno deve ser colocado no centro do processo educativo, demandando conhecimentos, com participação ativa nas diversas fontes de informação, sendo essa uma proposta mais complexa e desafiadora.

Shepherd (2004) defende uma abordagem alternativa para propiciar o aprendizado do empreendedorismo. Para esse autor, as emoções associadas às perdas vivenciadas pelos empreendedores em processos de falência são elementos importantes na construção das competências empreendedoras. Recomenda aulas expositivas com conteúdo voltado para leituras prévias; experiências indiretas, com o aprendizado a partir da assimilação das experiências de outros; convite a empreendedores de sucesso ou não para apresentar suas experiências; estudos de caso; experiências diretas, dramatizações e simulações, cujos resultados levam-nos a imaginar, pensar e agir com outras pessoas.

Souza et al (2005, p.205-206) afirmam ser essencial para a formação empreendedora a existência de dispositivos que proporcionem ao aluno aprender a compreender o mundo, comunicar e colaborar em contexto competitivo. É necessário também desenvolver o raciocínio criativo e a

capacidade de resolução de problemas, para que se possa encarar a vida em uma perspectiva criativa, com domínio pessoal, processo no qual são desenvolvidos o autoconhecimento, o autodesenvolvimento e o pensamento sistêmico. Estes possibilitam clareza na percepção do todo e das relações entre as partes e a liderança. Essa formação enfatiza a perseverança, a imaginação e a criatividade, associadas à inovação, passando a ser importante não só o conteúdo do que se aprende, mas, sobretudo, como é aprendido. Uma formação que abrace todas essas características necessita, para atingir seus objetivos, de uma adequação dos conteúdos e de práticas didático-pedagógicas mais apropriadas, sem focar apenas em métodos comuns de transmissão de conhecimentos contemplados pelo ensino tradicional.

RESULTADOS E ANÁLISES

Pesquisas científicas na temática da formação empreendedora e o papel das IES para esse fim encontram-se ainda em fase incipiente, particularmente na literatura brasileira. A escassez de estudos e o caráter inovador na esfera educacional remetem à compreensão desse fenômeno à luz de uma frágil base de conhecimento. Adotou-se a abordagem qualitativa, tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa foi o de identificar quais são os fatores influentes para a formação empreendedora e de que maneira esses fatores auxiliam na construção de um projeto pedagógico voltado para tal formação. A expectativa foi a de levantar respostas de como este fenômeno é tratado pelas universidades, focalizando os significados e procurando compreender o papel dos alunos, professores e outros elementos do seu grupo de interesse, sem a preocupação de enumeração e/ou medição dos eventos estudados e nem a generalização dos resultados. Nesse sentido, por meio da abordagem qualitativa, a pesquisa pode ser classificada como exploratória. O estudo adota uma posição epistemológica interpretativa e indutiva, procurando explicar o fenômeno em estudo segundo o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, não lhes impondo pontos de vista externos e formulados aprioristicamente. Por esses motivos, este estudo não apresenta hipóteses. Contudo, elas emergiram dos dados e foram discutidas ao longo do processo de análise.

Dentre as técnicas qualitativas disponíveis na literatura, optou-se por utilizar a entrevista em profundidade, grupo de foco e questionário para coleta de dados. Essas técnicas foram aplicadas em diferentes etapas, a saber: para coletar os dados junto aos alunos e pais de alunos (grupos 1 e 2),

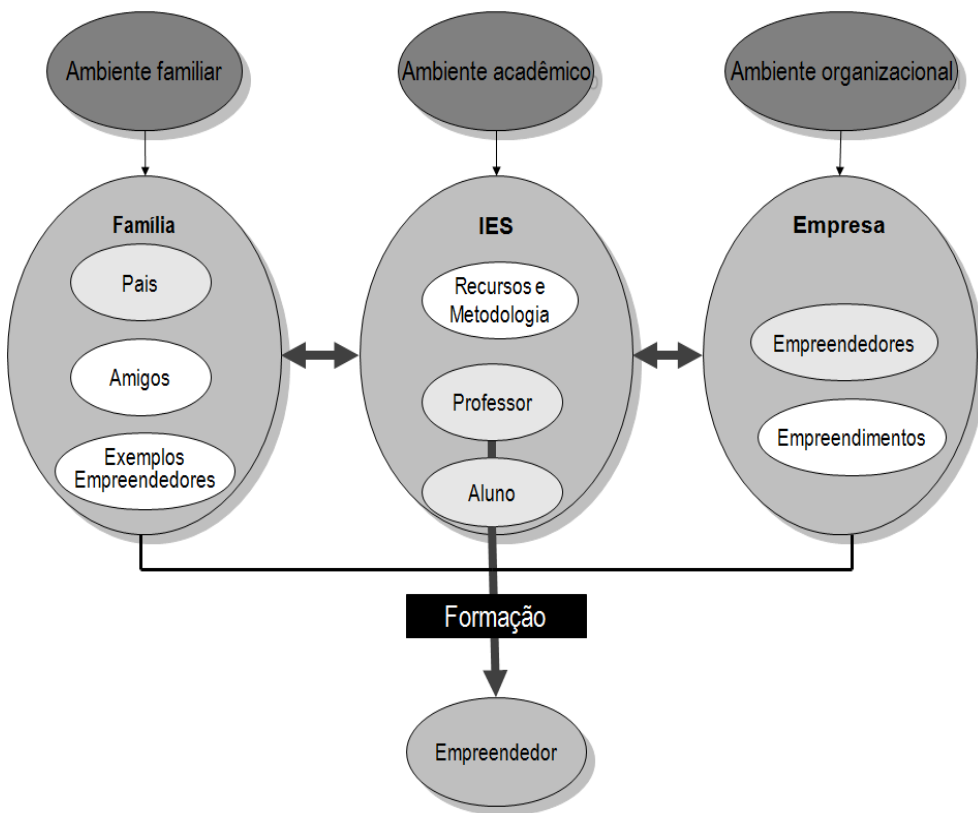
utilizaram-se sessões de grupos de foco que têm a evidente vantagem de permitir ao observador acompanhar a interação entre os participantes. Para tanto, elaborou-se um roteiro com perguntas temáticas visando provocar as discussões entre os participantes do grupo. Para coletar dados junto aos professores (grupo 3), elaborou-se um questionário não estruturado, contendo perguntas abertas extraídas dos resultados obtidos junto a alunos e pais empreendedores, que visou identificar as opiniões dos professores acerca da formação empreendedora no contexto de IES. Foram enviados questionários, por meio eletrônico, para 50 professores, obtendo-se um retorno de 10 respostas válidas. Com os empreendedores (grupo 4) localizados no entorno da universidade, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, procurando levantar suas opiniões sobre a formação que uma dada IES tem oferecido aos alunos de graduação. Foram realizadas cinco entrevistas, no ambiente de trabalho dos sujeitos participantes, com duração média de 50 minutos cada uma. Os materiais foram gravados, com a anuência dos participantes, e as respostas foram degravadas e submetidas à Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977).

A Figura 1 apresenta o contexto em que a pesquisa foi realizada, identificando os agentes que foram selecionados, por parâmetros de acessibilidade e de conveniência, em cada ambiente (familiar, acadêmico e organizacional) para a coleta de dados. Ao todo foram reunidos vinte e seis participantes em quatro grupos diferentes, cada qual representando um ambiente específico.

A reunião desses grupos obedeceu aos seguintes critérios: Grupo 1 - ser aluno do curso de graduação; Grupo 2 - ser pai de aluno e, ao mesmo tempo, empreendedor estabelecido; Grupo 3 - ser professor e, por último, Grupo 4 - ser empreendedor que atua no entorno da universidade pesquisada. O Grupo 1 foi constituído por sete alunos do curso de Administração, estagiando em diferentes carreiras. O Grupo 2 foi constituído por quatro pais empreendedores. Um dos participantes é do ramo de logística e transporte, outro do ramo de alimentação e outros dois são do ramo de instalações comerciais. Os quatro participantes atuam em seus respectivos ramos entre 08 a 13 anos.

O Grupo 3 foi composto por dez professores de disciplinas diversas, que atuam em período integral nos cursos de Administração há mais de cinco anos e o Grupo 4 foi composto por cinco empreendedores, cuja escolaridade varia entre graduação e pós-graduação, os quais atuam no segmento de logística entre dois e cinco anos.

Figura 1: Contexto da pesquisa



ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa foram organizados por grupo de respondentes e analisados a partir das categorias estabelecidas *a priori* para esse estudo. Essas categorias, com suas respectivas análises, estão sintetizadas no Quadro 1, que também apresenta as convergências e divergências do ponto de vista dos participantes da pesquisa. Passa-se à apresentação, a seguir, desses resultados.

Análise das categorias obtidas no grupo de foco com alunos - Grupo 1

•Conceito de empreendedor

Para os alunos o empreendedor é corajoso, corre risco, é criativo, determinado, investe tempo e dinheiro em objetivos pessoais claros ligados a

seus sonhos, tanto no âmbito de negócios quanto na vida pessoal. Tem crença no seu potencial e na sua capacidade de realização, aproveitando os fatores disponíveis e transformando-os em oportunidades.

•Possibilidade de formar empreendedores

Concordam que um empreendedor pode ser formado. Essa crença é baseada na convicção de que as pessoas não nascem sabendo tudo e que atividades de treinamento podem instruir as pessoas. A atuação empreendedora depende da existência de determinadas características, como competências e habilidades que poderiam ser desenvolvidas, porém que demandam tempo. Para jovens empreendedores isso poderia ser um problema, mas, com o tempo, no longo prazo, poderia haver uma maior facilidade. O apoio governamental no processo de formação empreendedora foi considerado relevante. A formação empreendedora não deveria ser vista exclusivamente sob o prisma acadêmico de um processo educacional formal e sim como algo mais amplo, devendo ser levada em consideração a influência da família e do ambiente em que a pessoa nasceu e viveu ao longo de sua vida.

•Dificuldades para empreender no Brasil

Foi considerado como algo complexo pela falta de orientação e de apoio. Existem várias barreiras para empreender. No âmbito acadêmico há falta de projeto, falta de incentivo financeiro e acesso dificultado às informações. Tais problemas afetam tanto empreendedores quanto alunos.

•Conceito de Formação Empreendedora

Nenhum dos participantes tem um conceito do que seria formação empreendedora, o que já era esperado por se tratar de um conceito que deriva de pesquisas e reflexões científicas. Sendo assim, os comentários apresentados por esse grupo representam suas impressões sobre o fenômeno em voga e essa impressão é de senso comum.

•Fontes de formação do empreendedor

Foram classificadas em três vertentes: ambiente familiar - influência dos pais ou exemplo empreendedor na família; pais podem moldar filhos para o negócio e, por isso, confiam mais nele para gestão do mesmo; aprendizado também pode ser obtido a partir dos erros cometidos por pais empreendedores; ambiente acadêmico - matérias, bibliotecas com livros voltados para a temática, conhecimento da gestão de uma empresa, incentivo à teoria e a prática, gerando apoio e experiência para tocar o negócio; junção

de conhecimentos teóricos e práticos, os quais, gerando eficiência podem levar as organizações ao sucesso; prática empreendedora - percebem a existência de algumas pessoas sem formação acadêmica que são bem-sucedidas; nem todo exemplo pode ser seguido; experiências práticas de vivência profissional num segmento que leve a pessoa a abrir um negócio próprio nesse segmento no futuro.

•Influências negativas na formação do empreendedor

Foi apontada uma série de fatores: o papel negativo da família; forçar a pessoa a empreender; a qualidade do ensino: deixa muito a desejar, pois falta informação aos empreendedores, que não se tornam empreendedores na faculdade, pois esta prepara mais para o negócio do que para ser empreendedor; ambiente empresarial e a falta de estímulo ao empreendedorismo: quanto maior a empresa menos contato com a experiência empreendedora e mais difícil despertar a vontade. Segurança salarial influencia negativamente na assunção de riscos para empreender. É mais cômodo trabalhar em empresa do que abrir negócio. Pessoas sem estrutura acabam empreendendo por necessidade; oportunidades profissionais em empresas e a falta de opção por empreender: Empresas “roubam” talentos da faculdade. Empresas grandes podem atrair mais a atenção de graduandos pela maior possibilidade de crescimento profissional que aparentam dar. Empresas investem pesado no estímulo em carreiras internacionais com remuneração elevada o que desestimula o interesse por empreender; o papel da educação pública: a piora da educação pública é outro fator de desestímulo ao empreendedorismo. Atualmente tem-se mais foco no estímulo à merenda do que à aquisição de conhecimento; exemplos de sucesso do passado não são necessariamente válidos: Cultura de falta de importância do estudo para o sucesso do pai desestimula a atual geração.

Metodologia de ensino

•Sugestões - utilização do método do caso, que motiva mais o aluno a ler e estudar a teoria; cria interesse pelo tema e os exemplos de empreendimentos de sucesso de ex-alunos podem estimular os demais a empreender; estímulo à competição, sendo que os professores poderiam explorar mais a competição entre alunos; estímulo à prática para despertar o interesse da pessoa com novas ferramentas, deixando o aluno mais confortável. Duas estratégias foram explicitadas: a criação de empresas virtuais por grupos de alunos com premiação da mais bem-sucedida e, simulação das rotinas de abertura de uma empresa (*benchmarking* de outra universidade); revisão da grade curricular, com oferecimento de matérias eletivas sobre

empreendedorismo desde o início do curso, sem contar nota, bastaria ter a oportunidade de escolha. Consideram os primeiros anos mais marcantes tendo maior retenção de conhecimento, com poucas preocupações de busca de colocação no mercado.

•Outras abordagens complementares à questão metodológica

O núcleo de empreendedorismo, como oportunidade de experiência profissional e a Empresa Júnior, que possibilita vivenciar vários papéis organizacionais, têm um papel no contexto da formação empreendedora no ambiente acadêmico. - Fomentar o empreendedorismo na universidade como investimento financeiro junto aos alunos, servindo de exemplo das dificuldades que as IES sofrem para conquistarem recursos financeiros dedicados à educação. - Os casos práticos da realidade brasileira devem ser utilizados no processo de ensino, além de dar maior visibilidade às incubadoras de empresas.

Análise das categorias do grupo de foco com professores - Grupo 2

•Conceito de empreendedor

Consideram as características pessoais e as questões relacionadas à gestão do negócio, oportunidade e inovação e ao risco. O empreendedor é alguém que alia, concretiza e viabiliza idéias e oportunidades, o conhecimento e formação de forma a mobilizar pessoas e obter reconhecimento e bons resultados. É visto como uma pessoa que tem iniciativa, é criativa e ousada, além de ser líder e ter características psicológicas próprias. Possuem uma visão abrangente e crítica sobre o fenômeno do empreendedorismo, relacionando o conceito à forma como ele se posiciona frente aos negócios, às oportunidades e aos riscos controláveis - "*alguém que foge do lugar comum*". Conhecendo e atuando frente à gestão de negócios, pode identificar as oportunidades, criar horizontes, realizar um bom planejamento, com foco em mobilizar pessoas e recursos para viabilizar e potencializar idéias, de forma a obter resultados econômico-financeiros, que lhe proporciona reconhecimento pela sociedade. Buscam novas oportunidades de negócios dentro ou fora de uma empresa, enxergando as mudanças como oportunidades e desbravando caminhos ainda não trilhados. Posiciona-se frente aos riscos de maneira controlada de modo a não impedir a realização de seus projetos.

•O empreendedor nasce pronto ou pode ser formado

Mesmo não existindo um consenso entre os participantes, são unânimes quanto à importância de um ambiente favorável ao desenvolvimento das características empreendedoras, destacando como fatores fundamentais para a formação empreendedora a boa formação, a educação e o ensino. Entendem que o empreendedor é também desenvolvido a partir de fatores que envolvem o contexto sócio cultural, a socialização e a interação com outros atores: familiares, escola e exemplos, os quais reforçam as características pessoais.

•Formação do empreendedor

São quase unânimes quanto a ser possível formar empreendedores. Ressaltam a necessidade do estímulo e dos modelos para tal e consideram importante o papel da IES, mas principalmente o papel e o incentivo do professor. Dois dos participantes consideram difícil formar empreendedores no contexto da IES, mas consideram importante ampliar, despertar e incentivar as características empreendedoras já existentes.

•Dificuldades em desenvolver o empreendedorismo no ambiente acadêmico

Estão relacionadas à estrutura das escolas, estrutura curricular pouco flexível, excesso de teoria e pouca aplicação da prática. Ausência de exercícios para desenvolver o espírito crítico do aluno e sua própria resistência ao novo, bem como a ausência de uma cultura empreendedora do próprio corpo docente. Acrescem seus comentários dizendo que há pouca literatura e conhecimento sobre o tema, destacando-se de forma geral a dificuldade em criar oportunidades de desenvolver essas características.

•Contribuição da IES

A instituição é percebida como exigente e essa condição é vista como boa e que contribui para a formação empreendedora. Mesmo assim concordam que é necessário ouvir as demandas dos alunos, que muito têm a dizer e contribuir. Os professores mencionam o desenvolvimento de uma cultura voltada ao empreendedorismo, criando situações e um ambiente de incentivo e estímulo ao desenvolvimento de habilidades pessoais, técnicas e gerenciais requeridas ao empreendedor.

•Práticas de ensino que favorecem a formação do empreendedor

Ressaltam os planos de negócios, palestras, jogos, visitas técnicas, trabalhos

interativos e projetos integrados, discussão do fenômeno, trabalhos focados na idealização de projetos ou no contato com empresários. Eles destacam a Empresa Júnior, incubadora, diretório acadêmico, concursos de idéias, centro de pesquisas, trabalhos de idealização de projeto e contato com empresários. Atividades e práticas dinâmicas, dando ao aluno liberdade de desenvolver atividades educacionais fora do padrão e do formalismo acadêmico.

Análise das categorias obtidas no grupo de foco com pais – Grupo 3

•Conceito de empreendedor

Entendem que empreendedor é aquele que organiza algum empreendimento, tanto para tentar melhorar como para facilitar a vida de algumas pessoas. É investir em um negócio, buscando o seu crescimento. Precisa ter coragem de assumir esta condição. Aproveita as oportunidades, a partir de suas características pessoais, estendendo-as às demais pessoas.

•Características do empreendedor brasileiro

Foram unânimes em afirmar que empreender é uma questão de vocação, de dom, não no sentido de ser natural e nato, mas de algo que vai se aperfeiçoando, amadurecendo, período ao longo do qual a visão para empreender vai se construindo. Precisa determinação, superação, coragem para enfrentar situações novas e inesperadas que, às vezes, beiram a loucura. Não se empreende pela parte financeira, mas pela satisfação de empreender e, para tal, é preciso ser focado e organizado. Saber ousar, vestir a camisa, dedicar-se. Descobrir aquilo que é forte em cada um. Encontrar prazer no que faz. Liberdade para decidir se quer ou não ser empregado. Saber respeitar as pessoas que trabalham com você. Não desistir.

•Influência da família na formação empreendedora

Tem forte poder de influência na formação empreendedora. Com ela é que se aprende a cumprir os compromissos, a ser uma pessoa correta, a não levar vantagem em tudo, a se nortear por princípios éticos. Aprende-se sobre amizade e fidelidade. A família serve como referência e exemplo de integridade e de honestidade a ser seguido na construção da formação empreendedora. Nem sempre a família acaricia, também corrige com firmeza. Ambas as atitudes são importantes na formação empreendedora. A segurança que se encontra no âmbito da família é a sustentação para que a pessoa empreenda no futuro. A família é, assim, entendida como importante agente socializador do indivíduo e fornecedora de uma visão de mundo que

influenciará no desenvolvimento de características empreendedoras. As IEs complementam a formação que as pessoas adquirem junto de suas famílias. Nesse sentido, a “escola” deveria fazer mais cobranças.

Análise das categorias obtidas com empreendedores – Grupo 4

Nenhum dos participantes da pesquisa apresenta impressões a respeito do conceito se o empreendedor pode ou não ser formado. Entretanto, atribuem a esse ator social, características como alguém que enfrenta desafios, que possui iniciativa, capaz de encorajar e liderar grupos de pessoas, de pensar estrategicamente e de promover inovação. A essas características se soma a necessidade de ter uma boa base educacional e cultural. Apontaram como importante a existência de um conhecimento ou vivência anterior sobre o que querem empreender, conhecimentos adquiridos no convívio da família, especialmente observando as atividades desenvolvidas pelo pai no exercício da atividade, pela influência de amigos e como resultado da educação formal adquirida na IEs. Entendem que no Brasil é difícil empreender, pela inexistência de infra-estrutura básica em termos de rodovias e ferrovias para transportar produtos. A essa dificuldade soma-se a concorrência que enfrentam de empresas ligadas ao governo, em todos os níveis. Observam também como entrave ao ato de empreender no ramo de logística, a dificuldade de encontrarem mão-de-obra qualificada, profissionalizada e com compromisso com os objetivos do empreendimento.

O Quadro 1 sintetiza os aspectos convergentes e divergentes dos resultados obtidos na pesquisa, evidencia as categorias de análise e reúne as falas e opiniões mais significativas dos participantes.

Quadro 1: Síntese dos resultados

Conceito do empreendedor
Aspectos divergentes
Alunos Determinado, investe tempo e dinheiro em objetivos pessoais claros ligados a seus sonhos. Tem crença no seu potencial e na sua capacidade de realização.
Professores O conhecimento e formação para mobilizar pessoas, obter reconhecimento e bons resultados. Tem características psicológicas próprias. Foco em mobilizar pessoas e recursos para viabilizar e potencializar suas idéias, de forma a obter resultados econômico-financeiros, que proporcionam reconhecimento pela sociedade.

Pais Empreendedores

Organiza empreendimento, tanto para tentar melhorar como para facilitar a vida de algumas pessoas. Investe num negócio buscando o seu crescimento.

Empreendedores

Capaz de encorajar e liderar grupos de pessoas.

Aspectos convergentes

Todos os grupos

Tem iniciativa, corajoso, enfrenta desafios e corre riscos; é criativo e promove inovação; tem objetivos pessoais e profissionais.

Maioria dos grupos

Vislumbra oportunidades e as concretiza. Atua de forma planejada.

Dificuldades para empreender no Brasil

Aspectos divergentes

Alunos

Várias barreiras para empreender.

No âmbito acadêmico falta projeto e incentivo financeiro e o acesso a informações é dificultado. Tais problemas afetam tanto empreendedores quanto alunos.

Professores: Tema não foi abordado

Pais Empreendedores

Quantidade de regras e de leis geradas diariamente.

Dificuldades e entraves criados pela burocracia brasileira.

Empreendedores

Inexistência de infra-estrutura básica, e falta de apoio de empresas ligadas ao governo em todos os níveis.

Carência de pessoas qualificadas, e comprometidas com os objetivos do empreendimento.

Aspectos convergentes

Tarefa árdua / complexa e falta de apoio governamental

Formação empreendedora

Aspectos divergentes

Alunos

Depende da existência de características como competências e habilidades a serem desenvolvidas, porém que demandam tempo.

Para os jovens poderia ser um problema, mas com o tempo, no longo prazo poderia haver uma maior facilidade.

Professores

Boa formação, educação e ensino.

Necessidade do estímulo e de modelos para formar empreendedores. Importância do papel da instituição e em especial o incentivo do professor.

Aqueles que consideram difícil formar acreditam ser possível ampliar, despertar e incentivar as características empreendedoras já existentes.

Pais Empreendedores: Não abordaram o tema

Empreendedores: Não abordaram o tema

Aspectos convergentes

Concordam que empreendedores podem ser formados.

A formação empreendedora não deveria ser vista exclusivamente sob o prisma acadêmico de um processo educacional formal e sim como algo mais amplo.

Fatores que envolvem o entorno sócio cultural, socialização, ambiente em que a pessoa nasceu e viveu ao longo de sua vida, interação com outros atores: familiares, escola, exemplos que reforçam as características pessoais.

Influências na formação do empreendedor

Aspectos divergentes

Alunos

O ambiente familiar e acadêmico. A prática empreendedora.

Influências negativas, por exemplo, a família forçar a pessoa a empreender. A faculdade prepara mais para o negócio do que para empreender. Quanto maior a empresa menos contato com empreendedorismo. Empresas “roubam” talentos da faculdade. Educação pública ruim. Sucesso do passado não é suficiente para suprir os desafios presentes.

Professores: não abordaram o tema

Pais Empreendedores

A família tem forte influência na formação e serve de exemplo de integridade. Amizade e fidelidade. Nem sempre a família acaricia, mas corrige com firmeza. As atitudes são importantes na formação. A segurança que se encontra na família é a sustentação para a pessoa empreenderem no futuro. As IES complementam a formação e a escola deveria fazer mais cobranças.

Empreendedores

Vivência ou existência de conhecimentos adquiridos no convívio da família, especialmente observando as atividades desenvolvidas pelo pai, no exercício da atividade, pela influência de amigos e como resultado da educação formal adquirida na Universidade.

Aspectos convergentes

Há concordância quanto à influência do ambiente familiar e as instituições de ensino.

Porém o foco dado em cada grupo é distinto. A visão dos alunos é mais de operacionalização para a prática empreendedora, enquanto a visão dos pais é mais centrada na questão do exemplo que a família pode propiciar por meio de valores.

Contribuições das IES à formação empreendedora

Aspectos divergentes

Alunos

Usar método do caso; estimular competição entre os alunos; rever grade de ensino; e explorar mais os dois primeiros anos do curso; Núcleo de empreendedorismo como oportunidade de experiência profissional e fomento ao empreendedorismo na IES; criar seguidores; investir nos jovens; parcela de docentes ser empreendedora; e Buscar convênios com instituições.

Professores

Instituição exigente contribui na formação empreendedora. Criar a cultura empreendedora com situações e ambiente de incentivo ao desenvolvimento de habilidades pessoais,

técnicas e gerenciais requeridas ao empreendedor. Práticas estimuladoras do desenvolvimento empreendedor, tais como, planos de negócios, palestras, jogos, trabalhos interativos e projetos integrados, discussão do fenômeno, trabalhos focados em idealizar projetos. Participar no diretório acadêmico, incubadoras e centro de pesquisas.

Pais Empreendedores: não abordaram o tema

Empreendedores: não abordaram o tema

Aspectos convergentes

Trabalhos focados na idealização de projetos. Atuação da Empresa Junior, possibilidade de vivenciar papéis organizacionais.

Concursos de idéias de novos produtos e novas empresas.

As atividades e práticas estariam voltadas em desenvolver a pró-atividade, dando ao aluno liberdade de desenvolver atividades educacionais fora do padrão e do formalismo acadêmico.

Necessário ouvir as demandas dos alunos, que muito têm a dizer e contribuir.

Realização de visitas a empresas e contato com empresários do perfil empreendedor.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve por objetivo identificar quais são os fatores influentes para a formação empreendedora e que auxiliem na construção de um projeto pedagógico voltado para tal formação.

Os resultados apontam para a necessidade de se fazer uma revisão no projeto pedagógico, visando contemplar novas metodologias e tecnologias de ensino. Aduz ainda para a importância de se fazer um alinhamento do que é ensinado em sala de aula com o que se aplica e utiliza no dia-a-dia profissional, independentemente da área ou se o contexto é de empresas estabelecidas. A proposta é a de que a aprendizagem não deve ser estimulada somente em sala de aula, mas deve oferecer, de maneira ampliada, uma visão do contexto social como um todo. Referindo-se a essa questão, um dos entrevistados disse que “a sala de aula é muito pequena para contemplar toda essa gama de complexidade”.

A formação empreendedora precisa voltar-se para uma visão holística e otimista, no sentido de transformar os problemas em oportunidades ao invés de ameaças, e de saber trabalhar os riscos com maturidade. Para isso, o aluno precisa ser desafiado constantemente e, sobretudo, encorajado a buscar soluções frente às situações inusitadas. Vale enfatizar que cabe ao professor, como gestor do ambiente de sala de aula, ser um parceiro dessas ações empreendedoras e desenvolver, por meio de reflexões, uma visão crítica nos alunos, provocando-os na formação de novos conceitos. O professor – nesta ótica – deixa de ser o centro do processo educativo e coloca-se como um

parceiro que, embora detenha um conhecimento mais aprofundado acerca do tema, buscará o diálogo crítico e as relações entre as diversas esferas da sociedade, conforme debatido no referencial teórico.

Várias opções foram sugeridas pelos participantes, no que se referem ao ensino visando à formação empreendedora, tais como: a elaboração de planos de negócios, palestras, estudos de casos, pesquisas de campo e desenvolvimento da incubadora de empresas na universidade. Para tal, faz-se necessário alterar a matriz curricular dos cursos visando torná-la mais contemporânea. A maioria dos participantes concorda que empreendedores podem ser formados. Essa crença é baseada na convicção de que as pessoas não nascem sabendo tudo e que atividades de treinamento podem capacitar as pessoas. A atuação empreendedora depende da existência de determinadas características como desenvolvimento de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas.

O apoio governamental no processo de formação empreendedora foi considerado relevante, mas também um entrave para o desenvolvimento de novos negócios, pela ausência de políticas públicas que favoreçam o empreendedorismo. Pontuam que a formação empreendedora não deveria ser vista exclusivamente sob o prisma acadêmico de um processo educacional formal e sim como algo amplo, por meio da influência dos pais ou empreendedores na família e que o aprendizado também pode ser obtido a partir dos erros cometidos por pais empreendedores.

Em outro universo do ambiente acadêmico, por exemplo, bibliotecas com livros voltados para a temática, software simuladores de empresas, visitas às empresas, incentivo e junção de conhecimentos teóricos e práticos, podem trazer resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem. É fundamental o fomento de uma cultura voltada ao empreendedorismo, criando situações e um ambiente de incentivo e estímulo ao desenvolvimento de habilidades pessoais, técnicas e gerenciais requeridas ao empreendedor.

Em termos pedagógicos, professores e alunos concordam quanto à importância de trazer experiências práticas para a discussão. Todavia, os professores acreditam que os planos de ensino, atualmente em vigor, são conteudistas, com pouca aplicação da prática, deixando espaço restrito para situações mais dinâmicas da realidade gerencial. Uma situação relevante levantada pelos professores é a ausência de criticidade do aluno e sua própria resistência ao novo. A estrutura de sala de aula, com grande quantidade de alunos dificulta os debates, o desenvolvimento de um espírito crítico e os questionamentos, contribuindo muito pouco com o desenvolvimento dessa habilidade. Além disso, é ressaltado que há uma postura comodista dos alunos, colocando resistência às propostas inovadoras que contribuem com a

aprendizagem, e essas são vistas, muitas vezes, como negativas pelos alunos, que preferem, em geral, uma aula mais no padrão expositivo e tradicional. Os resultados apontam ainda que a estrutura imposta pelas IES, quanto à excessiva burocracia designada como atividade docente, tais com preenchimento de documentos, relatórios dentre outros, são fatores que interferem no tempo dos professores para pensar em estratégias de sala de aula com vistas à formação empreendedora. É expressiva a opinião dos pais empreendedores de que empreender é uma questão de vocação que vai amadurecendo e sendo construída ao longo da vida. No limite, professores e alunos apontam que o ensino é, ainda, tributário de uma concepção tradicional, alicerçada sobre bases educacionais que valorizam o papel central do professor como transmissor de conteúdo e dos alunos como meros receptores. Mudar esse modelo de ensino seria condição essencial para o desenvolvimento de uma educação que traga à tona o ensino e a aprendizagem do empreendedorismo.

A família é entendida como um agente socializador de suma importância para os indivíduos, fornecendo referências básicas que terão forte poder de influências na formação do perfil empreendedor.

De maneira geral, as reflexões advindas dos empreendedores remetem que para a efetiva formação empreendedora, além de uma boa base educacional e cultural, devem ser somadas vivências e conhecimentos adquiridos no convívio da família, no exercício da atividade e pela influência de amigos. Enfim, depreende-se que a formação empreendedora não é um atributo exclusivo da Instituição de Ensino Superior, não obstante possuir um papel preponderante para essa formação. Nesse sentido, para buscar um alinhamento do projeto pedagógico com as diretrizes da formação empreendedora, faz-se necessário: convergir disciplinas e atividades que atendam melhor a realidade circundante; fazer uso de práticas metodológicas que incentivem os alunos a integrar teoria e prática; estimular alunos e professores a participarem de projetos que façam conexões entre a teoria e o contexto social, além de abrir perspectivas e incentivo à pesquisa na graduação.

De maneira complementar, evidencia-se a necessidade de uma estrutura acadêmica que viabilize as ações pedagógicas integradas e inerentes à formação empreendedora em ambientes internos e externos, além de capacitar os professores para atender com presteza essa demanda.

O artigo ora apresentado possui limitações que, em decorrência de ser de caráter qualitativo e pesquisa exploratória, as análises realizadas não podem ser generalizadas.

Metodologicamente, buscou-se privilegiar a fala dos próprios agentes e compreendê-las à luz da literatura científica que trata do tema da formação empreendedora. Conforme destacado alhures, nas Ciências Sociais não se opera com modelos paradigmáticos, oriundos das revoluções científicas nas áreas das Ciências Exatas e Biológicas. Portanto, os resultados obtidos devem ser cotejados com novas pesquisas, sejam elas qualitativas ou mesmo quantitativas, com a ampliação da amostra envolvendo novas IES.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C. de; MASETTO, M.T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG, 1990.

ANDRADE, R.O.B. de; AMBONI, N. *Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração. Como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico*. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1997.

FALCÃO FILHO, J. L. M. A formação e a prática do educador: antigos e novos paradigmas. Educação Brasileira. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 19 – n. 38 – jan./jul. 1997.

FELDENS, M. G. F. Desafios na formação e profissionalização de professores universitários. Educação Brasileira. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, v. 18 – n. 36 – jan./jul. 1996.

FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. *Revista de Administração*, v. 31, n. 3, p. 63-71, jul./set. 1991.

FREITAS, H. e OLIVEIRA, M. Focus Group: instrumentalizando o seu planejamento. IN: GODOI, C. K. BANDEIRA-DE-MELLO, R. SILVA, A.B. *Pesquisa Qualitativa*, 2006.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.

LÖBLER, H. Learning entrepreneurship from constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*. Alemanha: Leipzig, Fev., 2006.

MADRIZ, E. Focus Groups in feminist research. IN: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. 2a. Edição. p. 835 - 850, 2000.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, M. K. de VYGOTSKY– *Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

RODRIGUES, A.L.; THOMAZ, J.C.; TORRES, R.G.; SOARES, J.R.; ARRAES, M. Conhecendo Tamboré: um estudo do ambiente utilizando a pesquisa-ação. *Relatório Final de Pesquisa*. Mackpesquisa. Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2007.

SHEPHERD, D. Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of management – Learning & Education*, Colorado: 2004.

SOUSA, E. C. B. M. de. *A importância da avaliação de docente para seu próprio crescimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino*. Caderno Complementar de Avaliação de Docentes e do Ensino: p. 289. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

SOUZA, E. C. L.; GUIMARÃES, T. Métodos, técnicas e recursos didáticos de ensino de empreendedorismo em IES brasileiras. *Empreendedorismo além do plano de negócio*. Editora Atlas, São Paulo, 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior*. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

VASCONCELOS, M. L. M. *A Formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Editora Pioneira. 2a. edição. 2000.

DADOS DOS AUTORES

Vânia Maria Jorge Nassif (vania.nassif@uol.com.br)

Doutora em Administração de Empresas

Universidade Presbiteriana Mackenzie e Faccamp

Educação Empreendedora e Comportamento Empreendedor

Derly Jardim do Amaral (dj.amaral@uol.com.br)

Doutor em Administração de Empresas

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Empreendedorismo e Comportamento Organizacional

Clóvis Cerretto Pinto (cloviscerretto@uol.com.br)

Mestre em Administração de Empresas

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Empreendedorismo e Comportamento Organizacional

Maria Thereza Rubin Camargo Soares (mtsoares@sabesp.com.br)

Mestre em Administração de Empresas

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Empreendedorismo e Comportamento Organizacional

Rodrigo Augusto Prando (rodrigoprando@mackenzie.br)

Doutor em Sociologia

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Empreendedorismo e Empreendedorismo Social

DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: UMA DISCUSSÃO DAS MUDANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO BRASILEIRO

MARIANA MAYUMI PEREIRA DE SOUZA
ALEXANDRE DE PÁDUA CARRIERI
DANIEL CALBINO PINHEIRO
UFMG

RESUMO

O presente artigo busca elucidar reflexões sobre as mudanças ocorridas nas relações de trabalho, principalmente nas últimas décadas, a partir da discussão do processo de substituição parcial do conceito de *qualificação profissional* para o conceito de *competências*. Constatou-se que essa alteração conceitual coincidiu com uma série de mudanças estruturais e, em nível intraorganizacional, mudanças nas políticas de gestão de pessoas. Para evidenciar tal constatação, foi feita uma contextualização do cenário brasileiro em relação à evolução do mercado de trabalho e às condições de qualificação profissional. Em seguida, realizou-se uma revisão teórica da origem desses dois conceitos e foram levantadas algumas perspectivas presentes na literatura para as relações de trabalho e a identidade dos indivíduos no trabalho. Ao final, constatou-se que a dicotomia entre qualificação profissional e competências remete a dois modelos de gestão distintos, que, na realidade brasileira, coexistem.

Palavras-chave: Relações de trabalho, competências, qualificação.

ABSTRACT

This paper aims to discuss current changes in work relations considering the partial substitution of professional qualification concept into the competences concept. We understand that these conceptual changes happened simultaneously to several conjectural changes, and changes in people management policies. Although the concepts of qualification and competences are often used as synonyms in current life, we can find ontological, methodological and historical distinctions in the literature. In order to emphasize this statement, we present the Brazilian context, the evolution of the work relations and the professional qualification conditions in the country. In addition, we showed the theoretical origins of the two concepts and we synthesize future perspectives, which arose from the literature, about the consequences to work relations and to individual identity in the workplace. At the end, we realized that there is dichotomy between the two concepts, which are related to two different management models. In Brazilian reality, both models coexist.

Keywords: Work relations, competences, qualification.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca elucidar reflexões sobre as mudanças ocorridas nas relações de trabalho, principalmente nas últimas décadas, a partir da discussão do processo de substituição parcial do conceito de qualificação profissional para competências. Constatou-se que essa alteração conceitual coincidiu com uma série de mudanças estruturais e, em nível intraorganizacional, mudanças nas políticas de gestão de pessoas (DUBAR, 1998; DELUIZ, 2001).

O conceito de qualificação profissional está relacionado ao modelo tradicional de administração de recursos humanos, que é típico da sociedade capitalista de massa e do modelo de gestão fordista. O formato tradicional, segundo Fischer (1998), tem como objetivo prioritário a previsibilidade e o controle, concebendo as pessoas como recursos a serem otimizados, como em qualquer outra função administrativa. Neste contexto, a função de Recursos Humanos se resumiria a um anteparo entre os interesses sindicais e empresariais (BARBOSA, 2005). Portanto, o conceito de qualificação é proveniente de uma concepção coletivista das relações de trabalho, a qual

remete a diplomas, formação técnica e experiência profissional, típicas de uma determinada categoria de trabalhadores (DELUIZ, 2001).

Já o conceito de competências advém de uma nova lógica no mundo do trabalho, que se instaura a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e de 1990 no Brasil. Nela estão inseridos imperativos de competitividade, lucratividade e flexibilidade. A Reengenharia Empresarial fundamenta a prática da acumulação capitalista flexível, por meio, da redução dos custos, do enxugamento do quadro de funcionários e da necessidade de polivalência da mão-de-obra. Com a implantação de tais políticas e com o discurso da valorização do capital humano, a função de Recursos Humanos se vê pressionada a modificar suas práticas (FISCHER, 1998; DELUIZ, 2001). A tendência seria individualizar as relações de trabalho, numa tentativa de recompensar cada trabalhador de acordo com suas contribuições concretas à organização. Nesse sentido, o conceito de competências individuais surge como uma forma de a gestão se relacionar diretamente com os indivíduos, considerando suas especificidades, seus potenciais e seu comprometimento (DUTRA, 2004).

Conforme o brevemente exposto, há diferenças históricas entre as noções de qualificação e competência. A comparação entre os termos permite uma reflexão sobre a lógica das relações de trabalho nos dias atuais e em perspectivas futuras. Considera-se importante tal discussão, pois a questão da qualificação e da competência é primordial para o início de uma relação de trabalho, quando um indivíduo é selecionado por alguma organização, e também para a manutenção desse indivíduo em seu posto de trabalho, tendo em vista que dele será esperado que exerça suas tarefas adequadamente. Em outras palavras, qualificação e competência estão diretamente relacionadas às noções de empregabilidade (DELUIZ, 2001), ou seja, à capacidade de o indivíduo se manter ativo no mercado de trabalho. Ademais, os termos permitem a compreensão das novas relações de poder que estariam se instaurando entre empregados e empregadores (BARBOSA, 2007).

ASPECTOS HISTÓRICOS DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Para compreender melhor a natureza da função dos Recursos Humanos, e especialmente da qualificação profissional, é necessário resgatar aspectos históricos primordiais das relações de trabalho. Neste item, pretende-se resgatar brevemente os fatos mais relevantes para as discussões apresentadas nos próximos itens. É importante apontar que as relações de escravidão

predominaram durante 355 anos no Brasil, o que impacta a cultura brasileira até os dias de hoje. Durante esse período e até a posterior utilização de mão-de-obra assalariada proveniente de ondas imigratórias, as relações de trabalho são estritamente coletivas. As grandes massas de trabalhadores, nas lavouras e nas primeiras indústrias, são controladas e geridas como um conjunto quase homogêneo de recursos a ser alocado de acordo com necessidades econômicas (MESSEDER, 1989).

A partir da década de 1930, com o início da Revolução Industrial no Brasil, o país assiste a uma modificação no eixo da economia nacional. Com a crise da cafeicultura, se intensificam os processos de industrialização e de urbanização. O Estado Novo passa a intervir de forma mais acentuada nas questões do trabalho, criando o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, regulamentando as condições de trabalho, a organização sindical, a previdência social e, posteriormente, instituindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943 (MESSEDER, 1989; FLEURY; FISHER, 1992).

Tal intervenção do Estado brasileiro nas relações trabalhistas limitava a atuação do movimento operário e tornava a função da Administração de Recursos Humanos essencialmente protocolar e burocrática (ALBUQUERQUE, 1987). Messeder (1989) coloca que, neste período, a mão-de-obra era abundante e barata e, por isso, as firmas não tinham grande dificuldade em captar empregados. Contudo, Fleury e Fisher (1992) destacam que, nesse mesmo momento, houve a interrupção das correntes imigratórias européias, modificando o perfil da classe operária. O trabalhador europeu era mais qualificado e politizado que o brasileiro.

Tendo em vista as características do mercado de trabalho da época, grandes empreendimentos buscaram estruturar a gestão de pessoal pelos princípios tayloristas, priorizando a formação e o treinamento das várias categorias profissionais. Com isso, foram criadas algumas das primeiras escolas e centros de ensino profissional no Brasil (SEGNINI, 1982). Os princípios tayloristas inauguraram a ênfase na qualificação dos empregados, pois visavam aprimorar o ajuste entre trabalhador e processo de produção. Taylor (1987) pode ser considerado pioneiro na incorporação de práticas educativas à organização do trabalho como forma para aumentar a produtividade (ALVES, 2005).

As décadas seguintes, de 1940 e 1950, marcaram o Brasil devido à elaboração de um projeto de desenvolvimento nacional, que atraiu o capital estrangeiro em grande escala e rapidamente modernizou o parque industrial nacional. As indústrias de capital internacional começaram a se instalar no país, atraídas pelos incentivos à sua instalação, pela mão-de-obra barata e

pelo mercado consumidor. As empresas multinacionais tiveram grande influência nas políticas de Recursos Humanos, pois implantaram modelos de gerenciamento mais organizados, formalizados, instituindo planos de cargos e salários, funções, carreiras e níveis hierárquicos. Neste contexto, o Estado passa a intervir diretamente na formação profissional da mão-de-obra criando órgãos como o SENAI, o SENAC e as Escolas Técnicas Federais (FLEURY; FISHER, 1992).

Vieira e Alves (1995) afirmam que data dessa época a separação da educação brasileira em dois segmentos distintos: a educação formal e a educação para o trabalho. A primeira se relacionava à questão de educar o aluno para a vida, abrangendo conhecimentos amplos e básicos; ao passo que a segunda era direcionada exclusivamente ao universo trabalhista, oferecendo informações relevantes para o domínio de determinado ofício. A educação profissional configurou-se como uma saída para oferecer qualificação rápida às empresas, bem como servir às pessoas sem expectativas de acesso ao ensino superior. Contudo, por não formar integralmente o ser humano, atrasou a prática da cidadania pelos trabalhadores.

No período pós-1964, o governo militar instituiu políticas ainda mais rígidas para as relações de trabalho, limitando os direitos dos trabalhadores, os reajustes salariais e criando o FGTS, que permitiu o aumento da rotatividade da mão-de-obra. Paralelamente, as práticas repressivas do Estado facilitaram a dominação dos empregadores no interior das fábricas. As políticas organizacionais não visavam à valorização do fator humano e tendiam a depreciar o trabalho. Tal postura era possível, pois a oferta de mão-de-obra era alta na maioria dos setores produtivos (FLEURY; FISHER, 1992; MESSEDER, 1989).

Na década 1970, traços do padrão industrial fordista se consolidaram no Brasil, sustentando-se na produção em massa, no avanço da mecanização e no aprimoramento do taylorismo no controle do trabalhador. Tendo em vista a crescente industrialização, o Estado buscou articular o Sistema Nacional de Formação Profissional reunindo diversas entidades de formação profissional no país. Foram instituídos incentivos legais para as atividades de treinamento dentro das empresas. Contudo, o alcance desses incentivos se mostrou bastante restrito e beneficiou especialmente a classe de gerentes e diretores, ao invés do nível operacional, que era a intenção inicial do projeto.

Ao final da década, o movimento sindicalista ressurgiu com nova atuação, trazendo uma nova dinâmica às negociações trabalhistas e conquistando novos direitos sindicais. Nesse período, o trabalhador brasileiro apresentou maior nível de educação formal e de informação, o que

permitiu posturas mais participativas e reivindicatórias (FLEURY; FISHER, 1992). A partir de 1980, a adoção de novas tecnologias, como a microeletrônica e a informatização, teria contribuído para o maior desenvolvimento profissional dos trabalhadores e a mudança nas relações de trabalho (MESSEDER, 1989).

Apesar das crescentes exigências de mão-de-obra qualificada, o isolamento das instituições brasileiras de formação profissional de um projeto nacional de desenvolvimento e da educação formal impediu seu acompanhamento nas mudanças de paradigmas tecnológicos. Até os períodos em que o paradigma foi marcado pelo modelo fordista de produção, a qualificação profissional nos moldes ofertados era adequada. Contudo, a partir da reestruturação produtiva, a partir do fim da década de 1980 no Brasil, as instituições de formação profissional passaram a apresentar grande dificuldade de se manterem tecnologicamente atualizadas. Isso incentivou as empresas a investirem seus recursos próprios no treinamento interno de seus empregados (VIEIRA; ALVES, 1995).

A partir da década de 1990, o Brasil vive uma nova realidade econômica, devido à abertura do país ao mercado externo, à adoção das práticas neoliberais, e à redemocratização do sistema político. Sendo assim, alguns setores industriais do país se viram obrigados a uma reestruturação, de acordo com uma lógica orientada à competitividade e à flexibilidade (FISCHER, 1998). Contudo, o discurso da reestruturação produtiva atingiu de forma heterogênea os diversos setores da economia, de acordo com sua natureza tecnológica e competitiva. Vieira e Alves (1995) ressaltam que em países em desenvolvimento, como o Brasil, coexistem o tradicional paradigma fordista de produção e os novos modelos de gestão flexíveis. Com isso, foi necessário fornecer qualificação ocupacional para os trabalhadores tradicionais, ao passo que para aqueles inseridos em setores mais modernos da economia, níveis de escolaridade mais altos tornaram-se necessários para dar suporte ao aprendizado das habilidades básicas das funções.

O período moderno é marcado pela inserção de novas tecnologias informacionais, novas formas de gestão de pessoas e, por consequência, novas exigências de qualificação dos trabalhadores (LIMA, 2003). Neste contexto, novas profissões surgem e outras antigas desaparecem. Todavia, o mais importante desse processo de modernização é o fato de que os profissionais se vêem obrigados a adicionar atividades além do âmbito de suas formações. Atividades definidas como *estratégicas* se relacionam à produção de inovações e ao enfrentamento de imprevistos (MEGHNAGI, 1998). A consequência direta deste processo é que a noção de qualificação, ligada às categorias profissionais, se vê cada vez mais enfraquecida diante do

discurso das competências individuais, ligadas unicamente às contribuições de cada indivíduo a uma organização em determinado contexto. Para aprofundar tal constatação, nos dois itens a seguir serão discutidas as várias definições dos termos “qualificação” e “competências”, suas origens, e a concepção das relações de trabalho subjacentes.

O CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO

A questão da qualificação se torna compreensível no contexto histórico e social do trabalho, conforme demonstrado na seção anterior e ressaltado por Alves (2005). De acordo com a autora, a qualificação deve ser “compreendida como uma categoria articulada com a categoria trabalho, resultado das relações de força que se estabelecem entre o capital e o trabalho e o grau de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho” (p. 83). Segnini (2005) também ressalta o sentido das relações de poder entre classes no conceito de qualificação, ao afirmar que:

os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador por meio de diferentes processos e instituições sociais – família, escola, empresa, etc... – somados às suas habilidades também adquiridas socialmente, acrescidas de suas características pessoais de sua subjetividade, de sua visão de mundo, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significa, para ele, trabalhador, valor de uso. Este só se transforma em valor de troca em um determinado momento histórico, se reconhecido pelo capital como sendo relevante para o processo produtivo. A qualificação, assim compreendida, expressa relações de poder no interior dos processos produtivos e na sociedade. (p. 20)

Neves e Leite (1998) destacam que a qualificação é um dos conceitos-chave da Sociologia do Trabalho e está ligada às exigências dos modelos taylorista/fordista para o preenchimento de postos de trabalho. De forma mais ampla, as autoras definem o conceito como “um conjunto de saberes escolares, técnicos e sociais, que o tornam [o trabalhador] capacitado profissionalmente” (p. 11). Desde significados politizados e contextualizados a outros mais idealizados, o conceito de qualificação recebeu uma série de conotações diferentes com o tempo.

Na literatura parece existir um consenso de que o conceito de qualificação se desenvolveu pioneiramente na França na década de 1950 (DUBAR, 1998; VIEIRA; GARCIA, 2002; ALVES, 2005), com as

contribuições de George Friedmann, Allain Touraine e Pierre Naville. Como o mundo das idéias acompanha e é transformado de forma dialética pelas condições históricas e materiais, o conceito teria surgido devido à constatação de mudanças sociais em uma civilização na qual as relações de trabalho passam a desempenhar papel estruturador (DUBAR, 1998). Friedmann observa e analisa os efeitos do modelo taylorista sobre o conteúdo das tarefas e conclui que a qualificação está relacionada a características inerentes a determinado posto de trabalho. A qualificação seria os saberes dos operários como resultado de um aprendizado metódico completo, e não um atributo do trabalho em si (DUBAR, 1998).

Naville, por sua vez, relativiza o conceito de qualificação de acordo com o estado das relações produtivas e com as estruturas socioeconômicas vigentes. Além disso, o autor coloca que o significado da qualificação varia em duas dimensões: a adequação à tecnologia e a utilidade econômica, por um lado, e sua valorização social e tradução escolar, por outro. Para Touraine, a crescente automação dos sistemas produtivos inauguraria uma nova definição de qualificação, a qualificação social. Com isso, o autor teria adicionado, às habilidades e exigências técnicas, aspectos psicológicos que possibilitariam ao trabalhador utilizar capacidades individuais. A qualificação social estaria relacionada a uma posição reconhecida em um sistema social de produção, definida pela política de pessoal da empresa e pela política social da nação considerada (DUBAR, 1998; VIEIRA; GARCIA, 2002).

Posteriormente, Braverman (1987) retoma as teses de Friedmann de que o conceito de qualificação tradicionalmente estaria ligado ao ofício, ou seja, à mobilização de habilidades para a execução de determinado trabalho. O autor coloca que a fragmentação do processo produtivo em inúmeras tarefas teria destruído a qualificação dos trabalhadores, ao passo que o domínio do processo de trabalho teria se deslocado definitivamente para as funções de coordenação e administração das firmas. Assim, o autor conclui que o desenvolvimento tecnológico não implicou em aumento da qualificação de todos os trabalhadores e aponta para a polarização da qualificação. Uma grande massa de operários teria se tornado menos qualificada, ao mesmo tempo em que uma pequena parcela teria elevado seus níveis de qualificação.

Os debates pós-Braverman buscam revisar as teses da desqualificação e da polarização da qualificação. Elas expressariam uma visão excessivamente mecanizada e determinista das relações de trabalho. Os trabalhadores teriam condições de resistir ao projeto de dominação estabelecendo uma relação dialética ao controle e poder do capitalista.

Assim, “a qualificação envolve a ideia de um processo concomitante entre elementos qualificantes e desqualificantes, próprios da organização capitalista do trabalho” (ALVES, 2005, p. 94). Neste sentido, Hirata (1998) propõe uma noção multidimensional da qualificação: do emprego, a partir das exigências dos postos de trabalho; do trabalhador, que incorpora a primeira as habilidades sociais e tácitas; e como relação social, resultante da correlação de forças entre capital e trabalho.

A concepção de qualificação é ainda mais ampliada ao ser entendida como uma construção social. Ela remeteria às representações sociais presentes no mercado de trabalho, atribuídas a determinados grupos de trabalhadores em função de características como sexo, idade e cor. A partir de tais representações, as gerências tenderiam a separar certos postos de trabalho a certos grupos. Neste sentido, a qualificação incorporaria aspectos da identidade coletiva de grupos aos quais o trabalhador pertence e funciona como forma de triagem no momento da seleção de candidatos a determinados empregos (LEITE; POSTHUMA, 1996).

Apesar das variadas concepções a respeito da qualificação profissional, Deluiz (2001) chama a atenção para o fato de que o conceito historicamente remete às relações sociais diversas e contraditórias no mundo do trabalho. O discurso da qualificação é dirigido a classes e grupos sociais e a categorias profissionais. Pressupõe, intrinsecamente, identidades coletivas e contingentes homogêneos de trabalhadores. No plano organizacional, se relaciona aos cargos, estruturas salariais e à hierarquização das profissões (DELUIZ, 2001).

O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

O termo “competência” tem sido utilizado sistematicamente nos estudos sobre as organizações apenas recentemente. Sua utilização surgiu para se referir ao conhecimento necessário para realizar o trabalho com competência. Portanto, a expressão “competência humana no trabalho” não se refere a todo e qualquer conhecimento e habilidades, mas sim especificamente àqueles que são requisitados quando a pessoa trabalha (SANDBERG, 2000).

Autores como Fleury e Fleury (2004) e Rodrigues (2004) afirmam que há diferentes perspectivas sobre a identificação de competências nas organizações. Esses autores dividem as abordagens de acordo com a região geográfica na qual surgiram. A perspectiva pioneira teria nascido nos Estados Unidos, que entende o conceito de competência como um conjunto

de conhecimentos, habilidades e atitudes. Há um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas, como um estoque de recursos que o indivíduo detem. As competências individuais são avaliadas em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou da posição ocupada por uma pessoa. Aí reside o problema dessa corrente de estudo das competências: elas seriam apenas um rótulo moderno para a concepção taylorista-fordista de qualificação profissional. Ao se relacionar competência ao cargo, o conceito não atende às demandas de uma organização complexa e mutável, que necessita inovar e ser flexível.

Concomitantemente à perspectiva norte-americana, Rodrigues (2004) destaca a corrente inglesa. Enquanto a perspectiva norte-americana acentua as diferenças entre um “bom” desempenho e aqueles considerados “exemplares”, e tem como foco, prioritariamente, o nível gerencial; a perspectiva inglesa se baseia em padrões de desempenho, designando competências como a descrição do que deve ser feito para se obter um resultado. Focaliza o posto ou papel do ocupante, o inventário de tarefas e aplica-se a todas as ocupações profissionais. O modelo inglês ressalta as capacidades distintas, ao passo que o modelo norte-americano centra sua atenção nas características dos melhores. Apesar das diferenças, as duas abordagens são análogas no sentido de se aproximarem do conceito anterior de “qualificação ao cargo”.

Com o intuito de superar o conceito de competência como qualificação profissional, a literatura europeia – notadamente a francesa – propõe uma nova ótica do trabalho, como algo que vai além das tarefas descritivas do cargo. O trabalho reflete as competências que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais complexa (FLEURY; FLEURY, 2004). As características diferenciais dessa abordagem são: a visão estratégica de competências como um motor do desempenho empresarial, resultado de uma evolução organizacional e gerencial e própria a cada empresa ou unidade de negócios; e a noção de que as competências possuem significado e valor social, são adquiridas e validadas na situação real de trabalho. O foco recai sobre o indivíduo, no desempenho de suas ocupações em seu espaço de trabalho, como *locus* privilegiado de formação. Neste sentido, as competências seriam resultado de uma construção social, sendo o indivíduo considerado o construtor de suas competências (RODRIGUES, 2004).

Sandberg (2000) classifica tanto as abordagens norte-americanas como inglesas e europeias, no geral, como racionalistas. O autor visa superar essa visão, que para ele seria superficial e demasiadamente objetiva,

apresentando uma abordagem interpretativa, em que trabalhador e trabalho fazem parte de um só fenômeno, que seriam as experiências vividas no trabalho. As competências se caracterizam por meio do significado que o trabalho assume para o trabalhador que o experimenta. Dessa forma, elas são situacionais, pois os atributos necessários para um trabalho em particular se tornam relativos, dependem da forma como o trabalhador vive aquele trabalho. Sob esse ponto de vista, as competências adquirem uma dimensão tácita, sustentadas por uma consciência prática [não verbalizada] dos trabalhadores. Contudo, estudos dessa linha normalmente não explicam porque algumas pessoas realizam o trabalho de forma mais competente que outras (SANDBERG, 2000).

Por fim, tendo em vista as variadas abordagens de estudos sobre competências, Deluiz (2001) aponta para uma tipologia emergente, que seria guiada pela matriz crítico-emancipatória. Sua fundamentação teórica se baseia num pensamento crítico-dialético, englobando a noção de competência profissional não só no nível individual, relativo aos processos de aquisição e construção de conhecimentos pelos sujeitos ante as demandas do trabalho, mas envolve uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. Assim, defende-se uma visão ampla de competência, ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras.

Apesar da grande divergência nas concepções e nas aplicações (BARBOSA, 2002), a gestão baseada nas competências inaugura uma nova visão do papel dos Recursos Humanos na organização. Trata-se de uma tentativa de alinhar as competências estratégicas da organização e as competências individuais. Nesse processo, tornam-se mais claras as competências essenciais da organização, quais competências análogas devem ser desenvolvidas nos indivíduos e, conseqüentemente, quais são as relações de interdependência entre estratégia organizacional e competências individuais. Existiria uma relação de troca contínua entre as instâncias organizacional e individual (DUTRA, 2004).

Ao analisar as raízes do conceito de competências e suas aplicações práticas nas organizações, torna-se claro que ele enfatiza o contrato individual de trabalho. A mensuração e avaliação de competências individuais permitem a abertura de um canal direto entre organização e indivíduo. As decisões relacionadas à gestão de Recursos Humanos, como salários, avaliações de desempenho e promoções, tomam como centro o indivíduo e sua contribuição à organização. Dessa forma, a incorporação do termo *competências* ao discurso empresarial e acadêmico está

intrinsecamente ligada aos regimes de acumulação flexível, que exigem cada vez mais trabalhadores polivalentes, comprometidos e responsáveis.

PERSPECTIVAS FUTURAS

A substituição do termo “qualificação” por “competência” é bastante polêmica e desperta uma série de debates a respeito das mudanças no mercado de trabalho, refletidas pela utilização de um termo em detrimento de outro. Neste sentido, autores da Administração e da Sociologia do Trabalho defendem diferentes opiniões e propõem diferentes cenários para as relações de trabalho futuras.

Dutra (2004) vê o conceito de competências de forma positiva para o mundo do trabalho. Isso porque o autor defende o uso instrumental das competências como forma de legitimar práticas individualizantes que já ocorriam de forma “subterrânea” no modelo tradicional de gestão de pessoas. Nesse sentido, o conceito teria emergido de condições materiais verificadas empiricamente pelo próprio autor. As competências seriam um modelo útil para ordenar e tornar mais eficaz a gestão personalizada de pessoas. Posteriormente, com o amadurecimento da gestão de competências no interior das organizações, tornar-se-ia possível a apropriação do termo pelas pessoas, fazendo com que elas buscassem o desenvolvimento profissional próprio. As competências permitiriam, por conseguinte, um aprendizado mútuo e constante tanto entre indivíduos como entre indivíduo e organização. A partir disso, seriam construídas vantagens competitivas sustentáveis para as empresas e constante aprimoramento pessoal para os indivíduos (BITTENCOURT, 2005).

Alves (2005) corrobora a constatação de Dutra (2004) de que o conceito de competências surge para suprir lacunas observadas nas condições modernas das relações de trabalho. Contudo, a autora relaciona o surgimento do conceito à crise do emprego, à busca por mais flexibilidade, ao aumento do número de diplomados e ao enfraquecimento dos sindicatos. Neves e Leite (1998) afirmam que as competências trariam maior qualificação ao trabalho, contudo não são acompanhadas pelo aumento da qualidade do emprego. Além disso, o discurso das competências estaria relacionado ao aumento da individualidade, da despolitização e da cooptação da subjetividade do trabalhador. Assim, tornar-se-ia difícil para o empregado dissociar a vida profissional da vida pessoal.

Por outro lado, muitos autores criticam a tendência à individualidade, típica da sociedade moderna e implícita nas práticas gerenciais guiadas por

competências. Antunes (1997, p. 149) coloca que a falta de identidade coletiva do trabalhador traz “a mais aguda crise no mundo do trabalho, com repercussões fortes no movimento dos trabalhadores”. O autor vê com maus olhos o desmantelamento das instâncias sindicais e entende tal processo como uma “acomodação social-democrática” (p. 148), que não levaria a uma melhoria efetiva nas condições de trabalho.

No nível psíquico-comportamental, devido às perdas dos pilares identitários coletivos, chama-se a atenção para o surgimento de indivíduos com múltiplas identidades, ou identidades fluidas e situacionais, os chamados “homens-camaleão” (CALDAS; TONELLI, 2000 ou “matadores *cool*” (ENRIQUEZ, 1997). Essas pessoas teriam desenvolvido a capacidade de exercer uma gama variada de papéis sociais, muitas vezes contraditórios. Suas identidades são assumidas momentaneamente, de acordo com as necessidades individuais. Tanto a organização quanto os colegas de trabalho se tornam instrumentos com os quais se joga para alcançar objetivos particulares. Neste cenário, Enriquez (1997) coloca que o narcisismo dos empregados pode prejudicar a empresa por impedir a cooperação, a criatividade e o comprometimento. Pode também ser negativo aos indivíduos, em contato com esses, por gerar estresse ocupacional e angústia.

Neste contexto, Linhart (1996) retoma o conceito de identidade coletiva no trabalho e conclui que a identidade coletiva se constrói quando há mobilização social em prol de um denominador comum. A identidade de grupos não seria única, mas sim variável de acordo com os interesses em jogo em determinada situação. Portanto, não se trata da perda da identidade coletiva na fase moderna do capitalismo. Trata-se de uma mudança nos processos identitários, determinados pela diversidade de interesses. Dubar (1998) também retoma o discurso da coletividade do trabalhador, ao expor que ações coletivas ocorreriam para negociar as “qualificações garantidas”, como forma de resistência ao discurso da competência.

Deluiz (2001) e Barbosa (2007) reconhecem a relevância do uso do termo *competências* na atualidade, mas propõem extensões à conotação e à operacionalização do mesmo nas relações de trabalho. Deluiz chama a atenção para a importância de dar novo significado à noção de competências nas políticas de educação profissional brasileiras. Além de aumentar a empregabilidade, as competências deveriam estimular a ação autônoma e a emancipação de relações de trabalho alienadas. O currículo dos programas de profissionalização deveria desenvolver princípios universais sobre igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética, qualificando o trabalhador para uma ação mais consciente no mercado de trabalho e no exercício da cidadania.

Barbosa (2007) postula que as competências devem funcionar, além de fatores competitivos para as organizações, como elementos que conferem mobilidade social, inclusão no mercado de trabalho e noções de cidadania aos indivíduos. Para isso, seria necessária a criação de novos atores sociais que intermediassem o desenvolvimento das competências, não para um determinado trabalho, mas sim para o trabalho de modo geral. Tais atores ofereceriam certificações das competências ao trabalhador, o que permitiria a estes o acesso a determinadas categorias profissionais ou a setores produtivos. Quando o desenvolvimento das competências é deixado sob o controle das empresas, o indivíduo acaba se distanciando do mercado de trabalho, pois seus conhecimentos se tornam cada vez mais específicos a determinada empresa.

Vieira e Alves (1995) colocam as mesmas preocupações de Barbosa (2007) em relação ao risco de o trabalhador se tornar excessivamente especializado em uma empresa, tornando-se prisioneiro de determinado posto de trabalho. Contudo, para os autores, cabe ao Estado conceber políticas de emprego e qualificação profissional para que os trabalhadores tenham acesso a treinamentos. Dessa forma, as classes de trabalhadores de menor qualificação não seriam tão prejudicadas pela precarização dos contratos trabalhistas. Seria necessário conceber políticas públicas que confirmem maior qualificação e desvinculada das empresas com o intuito de proteger os trabalhadores mais vulneráveis ao processo de flexibilização produtiva.

Para enriquecer o debate, Paiva, Potengy e Guaraná (1998) ousam deslocar a discussão da qualificação da categoria trabalho, para o consumo. Para as autoras, o trabalho tem sido cada vez menos um elemento de identificação para os indivíduos, tendo em vista o distanciamento da identidade profissional e a diferenciação dos modos de engajamento no trabalho. Sendo assim, a definição de *status* não seria mais unicamente por causa da carreira, mas também pelo tipo de consumo. A partir desse cenário, o consumo requer níveis de qualificação cada vez mais elevados e diversificados, pois os indivíduos necessitam estar capacitados para se adaptarem às novas exigências que o consumo impõe. Ou seja, a pessoa, como consumidora, deve se manter atualizada com relação às novas tecnologias e, assim, se integrar à sociedade e se sentir pertencente a determinado grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como intenção apresentar a discussão sobre os conceitos de qualificação e competências, mas admite-se que tal discussão está longe de ser esgotada. Não se objetiva chegar a uma conclusão definitiva sobre as consequências da utilização de um termo ou de outro. O que se propõe nesta seção final é uma reflexão entre os conceitos apresentados e as condições do mercado de trabalho brasileiro.

Evidenciou-se a dicotomia entre os termos *qualificação* e *competência*. O primeiro remete ao modelo fordista, à estabilidade, à negociação coletiva de salários, à classificação de cargos e às organizações sindicais. Já o segundo remete ao capitalismo flexível, à particularização das relações de trabalho, à instabilidade, à expansão do escopo dos cargos e das profissões e à negociação individual entre empregado e empregador. Basicamente, portanto, os termos remetem a dois estágios diferentes de desenvolvimento do sistema capitalista e somente ganham sentido em realidades em que tais sistemas são predominantes.

Contudo, conforme já exposto, na realidade brasileira coexistem as duas realidades, dependendo do grau de modernidade do setor econômico no qual a organização se insere. Ou seja, no Brasil coexistem diferentes ambientes competitivos, que pressionam de forma diferente à flexibilidade e à competitividade. Neste sentido, a necessidade do uso da gestão de competências pode ser variável, de acordo com as contingências ambientais. Por consequência, a qualificação profissional se impõe em setores tradicionais, ao passo que o desenvolvimento de competências seria mais adequado em setores mais complexos.

Outra questão a ser levantada sobre a realidade brasileira é o histórico descaso da escolaridade como fator determinante de superação do subdesenvolvimento (VIEIRA; ALVES, 1995). Tal descaso teria reflexos até os dias atuais, com os níveis críticos das condições do sistema de ensino público e de formação profissional. O quadro se agrava com o crescimento do mercado informal, com a precarização do emprego e com as terceirizações, que acompanham a manutenção do trabalho desqualificado e destituído de conteúdo (NEVES; LEITE, 1998).

Tendo em vista esse contexto, a implantação da gestão de competências no Brasil deve enfrentar uma série de desafios para ser bem-sucedida. A maioria da mão-de-obra deveria antes passar por um processo de qualificação, advindo da educação formal e da conscientização democrática, para depois se pensar no desenvolvimento de competências, de forma autônoma e desvinculada das particularidades das empresas. Seria necessário

um avanço qualitativo social para que o discurso das competências se tornasse justo para os trabalhadores e efetivo para as empresas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. G. *O papel estratégico de recursos humanos*. São Paulo: FEA/USP, 1987. Tese de livre-docência.
- ALVES, A. E. S. *Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BARBOSA, A. C. Q. *Competências no Brasil: um olhar sobre os modelos organizacionais de grandes empresas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo*. Belo Horizonte: UFMG/CNPq, 2002. Relatório de Pesquisa.
- BARBOSA, A. C. Q. Relações de trabalho e recursos humanos em busca de identidade. *Revista de Administração de Empresas*, edição especial Minas Gerais, v. 45, 2005.
- BARBOSA, A. C. Q. Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. *Revista Organização e Sociedade*, v. 14, n. 43, 2007.
- BITTENCOURT, C. C. *Gestão de competências e aprendizagem nas organizações*. São Leopoldo: editora Unisinos, 2005.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J. *O homem-camaleão e modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações*. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. Vida psíquica e organização. São Paulo: Editora FGV, 2000.
- DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, set.-dez. 2001.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Revista Educação e Sociedade*, v. 19, n. 64, set. 1998.

DUTRA, J. S. *Competências*. São Paulo: Atlas, 2004.

ENRIQUEZ, E. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. *Revista de Administração de Empresas*, v. 37, n. 1, p. 23-37, 1997.

FISCHER, A. L. *A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares*. São Paulo: FEA/USP, 1998. Tese de doutorado. Referencial Teórico.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando Estratégia e Competências. *Revista Administração de Empresas*, v. 44, n.1, jan.-mar. 2004.

FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. Relações de trabalho e políticas de gestão – uma história das questões atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 1992, Rio de Janeiro. *Anais do XVII Enanpad*. Rio de Janeiro: ANPAD, 1992.

HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. *Anais...* Rio de Janeiro: CIET/SENAI, p. 53-61, 1998.

LEITE, M; POSTHUMA, A. Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, *Fundação Seade*, v. 10, n. 1, p. 63-76, jan.-mar. 1996.

LIMA, S. M. M. Tecnologia versus qualificação: impactos no setor de saúde. *Revista de Administração de Empresas*, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2003.

LINHART, R. *De cadenas y de hombres*. México, Siglo XXI, 1996.

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, v. 19, n. 64, set. 1998.

MESSEDER, J. E. C. Recursos humanos e transformação social: onde se encontram os desafios? *Revista de Administração Pública*, v. 23, n. 4, p. 49-61, 1989.

NEVES, M. A.; LEITE, M. P. Qualificação e formação profissional: um novo desafio. In: LEITE, M. P.; NEVES, M. A. (Orgs.) *Trabalho*,

qualificação e formação profissional. São Paulo, Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

PAIVA, V.; POTENGY, G.; GUARANÁ, E. Qualificação, consumo e estilos de vida. In: LEITE, M. P.; NEVES, M. A. (Orgs.) *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo, Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

RODRIGUES, M. A. *Gestão de competências em organizações: diferencial produtivo ou retórica gerencial? Um estudo de caso em empresa de manufatura contratada*. Belo Horizonte: DEP/UFMG, 2004. Dissertação de Mestrado. Referencial Teórico.

SANDBERG, J. Competence at Work. *Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SEGNINI, L. P. *Ferrovias e ferroviários: uma contribuição para a análise do poder disciplinar na empresa*. São Paulo: Cortez, 1982.

SEGNINI, L. R. P. Prefácio. In: ALVES, A. E. S. *Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva*. Vitória da Conquista: edições Uesb, 2005.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios da Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, A.; GARCIA, F. C. Sobre o conceito de qualificação: teoria e prática. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. *Anais do XXVI Enanpad*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

VIEIRA, C. A. S.; ALVES, E. L. G. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. Brasília: *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, junho de 1995. Texto para discussão n. 376.

DADOS DOS AUTORES

MARIANA MAYUMI PEREIRA DE SOUZA

(mariana_mayumi@yahoo.com.br)

Formada em Administração pela UFMG, atualmente é aluna do curso de Mestrado em Administração na mesma instituição, atua na linha de pesquisa de Estudos Organizacionais e Sociedade. É pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS). Suas principais publicações foram na área de cultura organizacional, identidade nas organizações, estratégia como prática, análise do discurso e indústria cultural.

ALEXANDRE DE PÁDUA CARRIERI

(alexandre@cepead.face.ufmg.br)

Doutor em Administração pela UFMG. Desde 2002 é Professor Adjunto da UFMG/Face/Cad/Cepead. É coordenador do NEOS - Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade. Atua na Sublinha de pesquisa: Estudos Organizacionais e Sociedade, com ênfase nos grupos temáticos: Vida Organizada, Teorias do Poder e Estudos Organizacionais; e Estudos Organizacionais, História, Memória e Identidade Cultural, que trabalham as áreas de estudos organizacionais e simbolismo; construção de estratégias, relações de poder, identidade, memória e história da gestão.

DANIEL CALBINO PINHEIRO

(dcalbino@yahoo.com.br)

Formado em Administração pela Universidade Federal de São João Del Rey, atualmente é aluno do curso de Mestrado em Administração na UFMG, atua na linha de pesquisa Teoria Crítica e Estudos Organizacionais. É pesquisador integrante do Núcleo de Estudos Organizacionais e Simbolismo (NEOS) e Núcleo de Estudos de Gestão Pública (NEGP). Suas principais publicações foram na área de economia solidária, teoria organizacional e indústria cultural.

ASSÉDIO MORAL EM ORGANIZAÇÕES MECANICISTAS: EFEITOS EM UM CALL CENTER

RUBENS DE FRANÇA TEIXEIRA
ELOISA BATISTUTI
UNOPAR

RESUMO

Este estudo procurou identificar fatores que caracterizem o assédio moral no trabalho. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas junto a funcionários que prestam serviços de teleatendimento para uma empresa de telefonia celular em Londrina-PR. As informações obtidas evidenciaram a ocorrência de situações de assédio moral no trabalho, tais como o controle excessivo por parte das chefias, inclusive no que tange as idas ao banheiro dos funcionários, instruções confusas, ameaças verbais, entre outras humilhações sofridas no cotidiano de trabalho. A sujeição quase que constante a humilhações atinge a saúde física e mental do trabalhador de forma decisiva, comprometendo sua autoestima. O estudo conclui apontando para o fato de que a prática de assédio moral afeta negativamente não apenas as vítimas do fenômeno, como também todo o ambiente organizacional, criando um clima generalizado de insatisfação que invariavelmente se reverte em perda de produtividade por parte da organização palco do fenômeno.

Palavras-chave: Assédio moral, teleatendimento, gestão mecanicista, call center, humilhação.

ABSTRACT

This study tries to identify characterizing factors of moral harassment in a workplace. To accomplish this, the methodology chosen was a case study, through semi-structured interviews, made with a group of employees of a call center company (a third-party company of a mobile phone company) in Londrina-PR. The collected information evidenced the occurrence of real situations of moral harassment in the workplace, such as an extreme control set by the head members regarding the use of bathroom, confusing instructions and other humiliations suffered during the employees' work routine, which causes them mental and physical problems. The study concludes that the practice of moral harassment has negative impacts not only for the victims of the phenomenon, but also for the organizational environment, creating a generalized feeling of dissatisfaction, reverted in loss of productivity in the company where it happens.

Keywords: Moral harassment, mechanistic management, call center, humiliation.

INTRODUÇÃO

Teóricos e profissionais da Administração se esmeram em desenvolver novos conceitos sobre a organização do trabalho, discutem estratégias para atuar em um mundo cada vez mais globalizado e debatem o papel da tecnologia da informação no futuro das empresas. Apesar disso, persiste a impressão de que, pelo menos no campo relacionado à gestão de pessoas, a evolução dos conceitos ficou muito mais no campo da teoria do que no da prática empresarial. Na verdade, em alguns aspectos, tem-se a impressão de que o ser humano sofreu mais perdas que ganhos na sua relação com as organizações produtivas.

O que se observa nos dias de hoje é que, graças a um processo cada vez mais intenso de globalização, de automatização e de informatização empresarial, criou-se um fenômeno de hipercompetitividade no mundo corporativo. Como consequência, as reestruturações e enxugamentos organizacionais, reduções salariais, perdas de benefícios e direitos conquistados por meio de duras batalhas junto aos donos do capital causaram o aumento das demandas sobre os trabalhadores.

As perspectivas são realmente sombrias para as próximas décadas. Segundo pesquisa pioneira da Organização Mundial do Trabalho, realizada

em 1996, estas serão as décadas do mal-estar na globalização, durante as quais predominarão depressões, angústias e outros danos psíquicos de causas associadas às novas políticas de gestão na organização de trabalho, estas vinculadas ao sistema capitalista (BARRETO, 2000).

Tal panorama acaba por criar um ambiente propício para o desenvolvimento das mais variadas formas de violência ao elemento humano no trabalho. Dentre as quais, pelo aumento significativo de casos registrados nos últimos anos, o assédio moral merece atenção.

O fenômeno do assédio moral tem sido estudado em vários países, dentre eles o Brasil, cujas ocorrências incidem em diversos segmentos e atividades corporativos e profissionais. Isso porque, enquanto fenômeno que afeta psicologicamente o ser humano, pode ser observado em diversos relacionamentos de um mesmo indivíduo (familiares, amorosos, sociais, laborais, etc.). No entanto, o enfoque que desponta com maior intensidade é direcionado às relações que envolvem o ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo investigar as manifestações de assédio moral em uma empresa de telecomunicações, com ênfase aos novos modelos de profissão ou função decorrentes da informatização, dentre eles a profissão de Operador de telemarketing, atividade crescente nas organizações.

Pretende-se também aprofundar a discussão sobre os impactos do chamado trabalho mecanicista (repetitivo, rotineiro, baseado em normas e regulamentos rigorosos) no ambiente organizacional, demonstrando seus efeitos sobre a saúde dos trabalhadores, tanto do ponto de vista físico como do psicológico.

CARACTERIZANDO O ASSÉDIO MORAL

Costuma-se afirmar que o fenômeno do assédio moral não é novidade, sendo tão antigo quanto o próprio trabalho. Heloani (2004) recorda o período de colonização do Brasil e as condições humilhantes às quais índios e negros eram expostos, vítimas dos colonizadores que se aproveitavam de sua posição socialmente superior para embutir-lhes sua visão de mundo, religião e costumes.

Na Idade Média, as relações de trabalho entre os senhores feudais e seus servos se traduziam em um regime de semiescravidão, mascarado pela ideia da troca da força de trabalho (e de boa parte da produção agrícola) pelo uso da terra e pela proteção política e militar. A subordinação ao senhor feudal era quase que absoluta: ele influenciava o que, como e onde plantar,

além de deter poderes morais, religiosos e espirituais sobre a comunidade dos servos (FERRARI; NASCIMENTO; MARTINS FILHO, 1998).

Alguns séculos depois, a Revolução Industrial transformou artesões em operários, trazendo consequências marcantes à vida destes trabalhadores. A máquina a vapor definia o ritmo de trabalho, as longas jornadas chegavam a ultrapassar 15 horas diárias, crianças e mulheres passaram também a integrar a classe operária das fábricas. As condições de trabalho eram precárias, sem higiene e sem segurança, insalubres e perigosas, tornando penosa a atividade laboral. (OLIVEIRA, 2004; GUÉ, RODRIGUES, 2006). Anos mais tarde, no início do século XX, desenvolvem-se os princípios da chamada Administração Científica e, com ela, novas formas de exploração da força de trabalho. Tais princípios ensinaram a organização a aproveitar a força de trabalho dos operários em sua totalidade, mecanizando as atividades dos indivíduos e tornando ainda mais extenuantes suas jornadas de trabalho.

Estes e tantos outros eventos históricos retratam o início e o desenvolvimento de um sistema de produção que tem priorizado os interesses capitais em prejuízo do ser humano. Pode-se dizer que “a eficiência do capitalismo, no estágio atual de seu desenvolvimento, é consequência do aumento e da intensificação da exploração da força de trabalho, em seu grau máximo.” (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008, p. 50).

É claro que não queremos comparar a atual sociedade brasileira àquela escravocrata, ou as atuais organizações às fábricas do período da Revolução Industrial. Não se almeja também questionar a importância e as contribuições da administração científica para as organizações, nem mesmo os aspectos econômicos do atual sistema de produção. Este brevíssimo resumo histórico propõe apenas ressaltar que situações humilhantes, condutas desumanas e imorais, ou o assédio moral, estiveram presentes nas relações de trabalho desde os seus primórdios, “sempre marcadas por uma grande assimetria de poder” (HELOANI, 2003, p. 58).

Embora alguns direitos tenham sido conquistados e as condições de trabalho estejam mais apropriadas nas organizações contemporâneas, a mesma ganância pelo lucro que norteava as relações daqueles séculos parece também guiar a organização do trabalho atual, alimentando relações quase violentas no ambiente de trabalho.

Portanto, conforme o exposto, o assédio moral não é em si um fenômeno novo. No entanto, foi reconhecido como prejudicial às relações de trabalho somente na década de 1990. Os estudos pioneiros foram feitos em 1996 na Suécia, pelo pesquisador em Psicologia do Trabalho Heinz Leymann. Ele realizou uma pesquisa envolvendo diversas categorias

profissionais e identificou um comportamento violento, o qual denominou “psicoterror”. Dois anos mais tarde, a psiquiatra, psicanalista e psicoterapeuta familiar Marie-France Hirigoyen lançou o livro *Lê harcèlement moral: la violence perverse au quotidien*, popularizando universalmente o tema (FREITAS, 2001).

No Brasil as discussões sobre o assunto ganharam força apenas no ano de 2000, após a divulgação de uma ampla pesquisa realizada pela médica do trabalho Dra. Margarida Barreto. No ano seguinte, a pesquisadora Maria Ester de Freitas publicou o primeiro artigo acadêmico sobre o assunto (HELOANI, 2004; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Segundo Hirigoyen (*apud* Darcanchy, 2006, p. 02), o assédio moral é toda e qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. Já conforme Barreto (*apud* Paroski, 2006, p. 03), o assédio moral é definido como

[...] a exposição de trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas e autoritárias e assimétricas, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e aéticas de longa duração, de um ou mais chefes dirigidas a um ou mais subordinado (s), desestabilizando a relação da vítima com o ambiente de trabalho e a organização, forçando-o a desistir do emprego.

Com base nas definições propostas, nota-se que o assédio moral é caracterizado pela intencionalidade e o prolongamento de condutas negativas, sejam elas explícitas ou não, que humilham e constrangem a vítima, atentando contra a sua dignidade, podendo causar-lhe danos à saúde física e psíquica e, por vezes, forçando-a a desistir do emprego. São predominantes as más inclinações dos chefes em relação aos seus subordinados, muito embora não seja esta a única face que o fenômeno apresenta.

As vítimas preferenciais do assédio costumam ser pessoas aparentemente sem problemas profissionais, mas que temem desaprovação e que têm tendências a se culparem. Em geral, buscam conquistar o amor e/ou a admiração dos outros oferecendo ajuda e proporcionando prazer: enredam-se em um jogo perverso porque, inconscientemente, acreditam poder “doar vida” e ajudar o agressor a superar a infelicidade (DE PAULA, 2003, p. 9).

O assédio moral revela-se em forma de tortura psicológica, uma violência que fere a vítima e a organização, que deteriora as condições de trabalho. O “escolhido” é isolado do grupo sem motivos, é ridicularizado, inferiorizado e desacreditado diante dos colegas, e estes, muitas vezes por medo do desemprego, evitam enfrentar a situação. No silêncio, o agressor encontra sustento para as suas práticas perversas, e, assim, a vítima torna-se frágil e, aos poucos, perde sua autoestima.

No início, conforme explica Heloani (2004), o fenômeno pode mostrar-se inofensivo, haja vista a tendência de as pessoas relevarem os ataques, entendendo-os como simples brincadeiras. Com o tempo a agressão se alastra, ganha força, e torna a vítima um alvo de frequentes humilhações que denigrem sua honra e destroem sua autoestima.

Não raro se observa que tais comportamentos, desumanos e aéticos, são considerados inerentes aos objetivos organizacionais. Nesse sentido, Heloani (2004) argumenta que o assédio moral se intensificou devido ao mundo globalizado, às rápidas mudanças, automação e novas tecnologias, fazendo com que o trabalhador se adapte de acordo com as mudanças. Ele ainda cita que a hipercompetitividade, gerada pelo intenso processo de globalização, estimula cada vez mais a instrumentalização do outro, fazendo com que haja um atropelamento da ética e da dignidade humana.

De fato, como observa Paroski (2006), neste cenário de extrema competição, que prima pela produtividade, pelo individualismo e pela materialização acentuada das relações, a hierarquia de valores é invertida em prejuízo das relações afetivas, da solidariedade, do companheirismo, da tolerância e da compreensão, criando um ambiente extremamente favorável à ocorrência da violência moral.

Cabe ainda comentar que o assédio moral é fruto de uma cultura que pauta suas relações no competir e vencer, nutrindo indivíduos egoístas e interesseiros, enquanto mantém fechadas as portas da ética e da dignidade humana no universo organizacional (HELOANI, 2004; PAROSKI, 2006).

FORMAS DE AGRESSÃO MORAL E CONSEQUÊNCIAS SOBRE O TRABALHADOR E A EMPRESA

A prática do assédio moral não é de fácil comprovação, uma vez que, na maioria das vezes, ocorre de forma discreta e dissimulada, visando minar a autoestima da vítima e a desestabilizá-la. De acordo com Burgardt (2006),

“Existem vários exemplos de assédio moral, como dar instruções

confusas e imprecisas para que a pessoa cometa erros e possa ser demitida por conta disso, bloquear o andamento do trabalho alheio, ignorar a presença de um funcionário na frente de outros, não responder e-mails ou telefonemas, pedir trabalhos urgentes sem necessidade, fazer críticas em público e elogios apenas em particular, não cumprimentar a pessoa ou não lhe dirigir a palavra, fazer circular boatos maldosos e calúnias sobre a vítima para envergonhá-la e forçá-la a pedir demissão, insinuar que o funcionário tem problemas mentais, pessoais ou até financeiros, transferir a pessoa de setor para isolá-la. Ou seja, tentar destruir uma pessoa ou sua carreira”.

As consequências do assédio moral são geralmente graves, estando ligadas diretamente a fatores relacionados à intensidade e duração da agressão. De modo geral, as vítimas do assédio sofrem, como resultados diretos, o aumento do nível de estresse e de ansiedade no trabalho, sentimentos de impotência e humilhação, distúrbios no sono, enxaqueca, depressão, redução da libido, tentativa de suicídio, entre outras (HIRIGOYEN, 2001).

Analisando do ponto de vista da gestão empresarial, as consequências do assédio moral também são extremamente negativas, já que causa a perda de interesse pelo trabalho e do prazer de trabalhar, afeta o ambiente de trabalho como um todo, muitas vezes atinge os demais trabalhadores, e contribui para a redução da eficiência na produção e/ou prestação de serviços de uma organização.

Embora seja correto afirmar que nenhum funcionário está totalmente livre de sofrer os efeitos do assédio moral no trabalho, estudos revelam que o mesmo se manifesta com maior frequência no setor terciário, no setor de medicina social e de ensino. E comparando a esfera pública à privada, nota-se que na esfera privada a duração do assédio é geralmente menor, e quase sempre termina com a saída da vítima da empresa. Já na esfera pública a estabilidade do funcionário auxilia no aumento da duração deste tipo de assédio (OUVIDORIA, 2005).

ORGANIZAÇÕES MECANICISTAS: AMBIENTE PROPÍCIO AO SURGIMENTO DO ASSÉDIO MORAL

Ao buscar uma maior aproximação entre os estudos sobre assédio moral e as pesquisas no campo da administração, percebe-se que há um tipo de organização que, pela sua própria natureza, pode se tornar um ambiente ainda mais propício à prática do assédio moral; é o caso das chamadas

organizações mecanicistas.

Morgan (2002) afirma que as organizações planejadas e operadas como máquinas geralmente são chamadas de burocráticas. Para o autor, ao se falar de organizações como se as mesmas fossem máquinas, tendemos a esperar que funcionem como tal: de maneira rotineira, eficiente e previsível.

Nesse sentido, pode-se definir por mecanicista as organizações que funcionam de modo similar a uma máquina, privilegiando a rotina, a previsibilidade das ações e o controle de praticamente todos os recursos envolvidos no ambiente organizacional, inclusive os recursos humanos.

Entre as principais características de organizações mecanicistas (ou burocráticas) destacam-se a busca pela precisão, velocidade, confiabilidade e eficiência no trabalho, alcançados por meio da criação de uma divisão fixa de tarefas, supervisão hierárquica e regras e regulamentações detalhadas (MORGAN, 1996).

Morgan (2002) afirma que nunca é demais enfatizar que Max Weber, o principal estudioso das burocracias, previa que a abordagem burocrática tinha o potencial de rotinizar e mecanizar todos os aspectos da vida humana, corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea.

Tal perspectiva é agravada quando percebe-se que o trabalho é, antes de tudo, essencial para o ser humano, uma vez que representa a busca da realização profissional e a aceitação em um grupo, bem como seu reconhecimento como integrante desse grupo.

De acordo com Sina (2007), estudos realizados em ambientes corporativos demonstram que a busca pela realização no trabalho geralmente é mais importante para as pessoas do que, por exemplo, a satisfação por meio dos rendimentos obtidos com o trabalho. Os indivíduos querem crescer, enfrentar e vencer desafios, contribuir para o sucesso da sua organização.

Na verdade, o que se observa é que aquela história do empregado ser pago para apenas obedecer e cumprir ordens já não fornece os mesmos resultados de tempos atrás, podendo causar mais prejuízos do que benefícios para as organizações. Caso um empregado não possa fazer uso da sua criatividade para realizar-se pessoalmente, e com isso favorecer a empresa, certamente ele usará essa mesma criatividade para livrar-se daquilo que julgar desagradável.

Exemplos de modelos mecanicistas de organização são ambientes propícios também para o surgimento de lideranças autocráticas, baseadas em um estilo agressivo pelo qual se apregoa a total submissão do corpo de funcionários. Para Quadros e Trevisan (2002) ainda existem, em pleno século XXI, gerentes exercendo plenamente a tirania. Na visão dos autores, a pressão para as empresas se tornarem competitivas tem levado muitas

chefias a adotarem estratégias pouco éticas junto ao seu corpo funcional, justificando-as como necessárias para o alcance das metas organizacionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de pesquisa adotado foi o estudo de caso, por ser um tipo de pesquisa qualitativa cuja finalidade é a análise profunda de uma determinada unidade, sendo sua importância conformada justamente pelo aspecto singular e único em que se apresentam as situações a serem estudadas.

Como forma de coleta de informações, foram feitas entrevistas semiestruturadas que, segundo Trivinhos (1987), além de valorizar a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo assim a investigação. As entrevistas foram feitas com funcionários de uma empresa terceirizada prestadora serviços de telemarketing para uma empresa de telefonia celular em Londrina.

Foi considerado que em pesquisas de cunho qualitativo não há preocupação quanto à quantificação da amostragem, e sim à qualidade e representatividade do grupo de sujeitos participantes do estudo. Assim, buscou-se, dentro do universo de teleatendentes da organização em estudo, indivíduos dispostos e disponíveis a contribuir para os propósitos do trabalho.

Como o assunto em questão não é de fácil aceitação por parte dos órgãos gestores de muitas organizações, precisamos obter o apoio do sindicato dos profissionais de telecomunicação, que nos ajudaram no contato inicial com os possíveis participantes das entrevistas, além de ceder seu espaço para as mesmas.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2006, com seis funcionários da empresa alvo da pesquisa, sendo cinco mulheres e um homem, que se prontificaram a responder às questões elaboradas pelos pesquisadores. Todos os entrevistados tinham mais de um ano de tempo de serviço como operadores de telemarketing e tinham entre 21 e 32 anos.

Importante dizer que em nenhum momento das entrevistas mencionou-se a expressão “assédio moral no trabalho”, para evitar um possível enviesamento das opiniões ao criar uma predisposição aos depoimentos dos funcionários.

As informações obtidas com o grupo de entrevistados foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo que, segundo Trivinhos (1987, p. 17), é utilizada para o estudo "das motivações, atitudes, valores,

crenças, tendências". Ainda segundo o mesmo autor, o método de análise de conteúdo é interessante

[...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc, que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. [...] pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987, p.162).

Cabe ressaltar que o pesquisador já tinha uma idéia preliminar do que se esperava obter nas entrevistas, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa. Com base nesses objetivos, foram elaboradas questões norteadoras que contribuiriam posteriormente para a criação das categorias temáticas orientadoras para o desenvolvimento deste artigo.

Ainda em relação à escolha das categorias temáticas utilizadas neste estudo, como o foco foi a busca por indicadores que caracterizassem a prática do assédio moral no ambiente de trabalho, as três primeiras categorias de análise acabaram por abordar alguns desses indicadores: condições de trabalho na organização, relacionamento com superiores hierárquicos e a imagem da organização na visão dos colaboradores pesquisados. Já a quarta e última categoria criada procurou apresentar, de forma mais explícita, situações que se encaixavam como práticas de assédio moral, tendo por referência as obras citadas no corpo do trabalho.

As categorias de análise criadas foram as seguintes: condições de trabalho; relações com os superiores; imagem da organização na opinião dos atendentes; explicitação do assédio moral no trabalho.

RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados e análises são aqui apresentados considerando as categorias criadas para este fim, como apontado na seção anterior.

CATEGORIA 1 – CONDIÇÕES DE TRABALHO

Para ilustrar como trabalha um profissional de teleatendimento, cabe ressaltar que as empresas atuantes nesse setor são fiscalizadas pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), esta criada para monitorar,

estabelecer metas e padrões de qualidade para o setor. As empresas precisam adotar um tempo de controle, que é denominado TMA (tempo médio de atendimento), para prestar contas a ANATEL em caso de reclamações.

Os tempos são rigidamente controlados, utilizando o próprio aparato técnico como meio para obter os valores necessários ao controle dos critérios estabelecidos. Os dados armazenados pelo sistema abastecem as fichas de controle e, além desse mecanismo de avaliação, baseado no desempenho obtido em tempo real, o monitor do terminal de vídeo do atendente exibe sinais luminosos como uma forma de anunciar quando o tempo de um atendimento está se esgotando.

O indicador TMA serve para construir outro mecanismo de controle praticado pelas empresas, que atribui uma pontuação de acordo com o tempo dispensado ao cliente. Cada empresa adota um TMA que pode variar de 10 segundos a 5 minutos. Dependendo do assunto, muitas vezes o atendente não tem como dispensar o cliente, e passa do tempo médio estabelecido, tendo que compensá-lo na próxima ligação, sendo isso uma tentativa de resolver a solicitação do cliente o mais brevemente possível. Tal situação acaba por gerar um grande desgaste físico, mental e emocional, principalmente pelas cobranças por parte da supervisão/gerência que exigir maior produção, ou seja, mais telefonemas atendidos em menos tempo.

Independentemente das palavras educadas ou agressivas do cliente, o teleoperador deve seguir um texto padrão nos atendimentos, o *script*, e manter uma entonação de voz, determinados pela empresa. O objetivo é impedir manifestações emocionais pelo operador e tornar a linguagem um simples instrumento de trabalho, moldando o indivíduo para ser gentil sem permitir o prolongamento do diálogo.

Como se pode observar, a função de teleatendente pode ser grande geradora de estresse, o que torna evidente a necessidade de boas condições de trabalho para um desempenho mais adequado sem que isso represente danos à saúde física e mental dos funcionários. No entanto, os depoimentos dos entrevistados não traduzem as boas condições necessárias, ao contrário, todos ressaltam que o mobiliário não é adequado às suas funções por apresentarem defeitos ou más condições de uso. Alegam, também, que o ar condicionado geralmente é muito frio, prejudicando sua principal ferramenta de trabalho – a voz, e que não adianta reclamar porque a supervisão alega que não pode mexer na temperatura para não comprometer a funcionalidade dos computadores, pois estes não podem superaquecer.

Para melhor compreensão, citamos alguns dos depoimentos dos entrevistados:

[...] O ar condicionado é muito frio... mesmo no inverno o ar é gelado, onde todo mundo fica com gripe, inflamação de garganta. O carpete é nojento, quando eles lavam fica dias um cheiro de mofo insuportável. As mesas e cadeiras são sucatas, raramente se consegue uma cadeira em bom estado, tem que se chegar bem cedo para achar uma que a alavanca funcione, não tem lugar para apoiar o pé, os head-sets estão com as espuminhas de proteção faltando e quando tem vistoria no prédio, a supervisão pede para esconder no banheiro os que estão estragados, ou seja, quase todos... (E. 3)

[...] estou com sinusite, rinite alérgica, porque o ar condicionado é muito frio e acho que nunca limpam porque tem um cheiro muito ruim, nunca se consegue uma cadeira decente, quase todas têm problema para erguer ou abaixar, as PAs estão com as mesas na mesma posição para todo mundo porque não funciona para deixar para nossa altura, no fim do dia fico com dor nos braços e costas. (E. 5)

Como era de se esperar, os problemas com o mobiliário afetam a saúde física dos trabalhadores, as queixas relativas à dores no corpo foram uma constante entre os entrevistados, e a climatização dos ambientes favorecem os computadores, que podem ser danificados pela alta temperatura, e não os funcionários.

Trabalhar em função do relógio parece ser a norma. Além disso, o tempo limitado para descanso se torna ainda pior para alguns funcionários, principalmente mulheres. O depoimento a seguir retrata bem essa situação:

[...] O tempo é meu pior inimigo, funciono em função do relógio. Pouco tempo para atender o cliente, pouco tempo de pausa, pouco tempo disponível, pouco tempo para comer, pouco tempo para ir ao banheiro. Sou mulher, tem dias no mês que tenho mais necessidades de ir ao banheiro, é ridículo ficarem contando quantas vezes vamos ao banheiro. Desde que eu entrei na empresa (1 ano) emagreci 8 quilos, vivem me perguntado se estou com alguma doença... (E. 2)

Ao analisar os depoimentos coletados torna-se evidente o caráter mecanicista da função de teleatendimento, marcada pela repetitividade dos processos, pelo ritmo intenso e controle excessivo. O tópico seguinte trata exatamente do controle excessivo, ao enfatizar as relações entre funcionários e superiores.

CATEGORIA 2 – RELAÇÃO COM SUPERIORES

Neste item será abordado o relacionamento pessoal e profissional entre os teleatendentes e a gerência. O que se percebeu nesta análise é que a cobrança por resultados, o rigor para que sejam acatados o controle e as normas de todas as fases do trabalho são aspectos recorrentes nessa relação.

Os trabalhadores são submetidos a uma série de mecanismos de controle, tais como: registro manual (digitado) de cada atendimento, registros eletrônicos e em tempo real da duração dos atendimentos pelos supervisores que analisam, entre outros detalhes, as gravações dos atendimentos cujo conteúdo, tom de voz e agilidade no atendimento são considerados pelo supervisor.

Além do controle eletrônico existe o controle da supervisão sobre os horários de chegada, saída, duração real das pausas (sejam elas para refeições, banheiro, beber água). Também são emitidas avaliações periódicas sobre a qualidade do atendimento, de acordo com os parâmetros da empresa: autodesenvolvimento, aspectos disciplinares e produtividade.

No caso em questão, fica evidente que todo esse controle interfere negativamente no ambiente de trabalho dentro da organização. Um dos entrevistados afirmou que:

[...] o clima é bem tenso... porque o tempo todo estamos sendo vigiados por câmeras e tem as ROVs (um tipo de relatório semanal que registra o comportamento dos representantes nas PAs) , se tiver mais de três ROVs ganha advertência por escrito e com quatro ROVs é suspenso por mal comportamento, só que eles falam que não pode nem conversar com o colega do lado que pode ser passível de ROV, se atrasa um minuto do lanche, ganha advertência, se deixa muito tempo em indisponível a supervisora interfona para chamar a atenção mesmo sem saber o motivo. Se levanta para ir ao banheiro muitas vezes é questionado se está com algum problema. É complicado. (E.1)

Nos horários de pico, os problemas de relacionamento parecem sobressair, principalmente porque aumentam a pressão e o controle sobre os teleatendentes, que precisam atender a um número elevado de clientes ao mesmo tempo em que devem ficar atentos ao limite de tempo para o atendimento; em caso contrário, são repreendidos pelos seus supervisores. Um dos entrevistados fez a seguinte colocação:

[...] como faço horários com escala de turnos, posso ver que durante o dia é bem pior, o ambiente é muito carregado, sempre tem alguém

com problemas de saúde, os supervisores são carrascos, não se pode ir ao banheiro na hora que tem vontade, os feedbacks são confusos e a cobrança por metas é muito maior. (E.3)

Um trabalho essencialmente mecanizado, com atividades repetitivas, ritmo intenso e controles rígidos por parte dos supervisores dificilmente criaria uma percepção positiva por parte dos trabalhadores. E isso se comprova ao analisar o próximo tópico: a imagem da organização perante seus funcionários.

CATEGORIA 3 – A IMAGEM DA ORGANIZAÇÃO SEGUNDO SEUS FUNCIONÁRIOS

A imagem mais clara que se pode obter após a análise das entrevistas realizadas é a de que, para os funcionários, a organização age como uma máquina, e eles, os trabalhadores, são peças da engrenagem, ou números de uma estatística. Na percepção dos entrevistados, a empresa não demonstra nenhuma preocupação com a vida do trabalhador, ele é visto apenas como uma ferramenta para solucionar os problemas, como mostra o depoimento a seguir:

[...] você é visto como um número, nunca recebo um elogio nas avaliações mesmo que o cliente agradeça muito a atenção, quando estou com algum problema, o supervisor fala: problemas você tem que deixar do lado de fora da empresa... como vou deixar de pensar no problema? Não sou um robô que pode ser programado para esquecer as coisas... (E.6)

Além da pressão pelo cumprimento das metas, pode-se constatar que o atendente muitas vezes fica esgotado porque é impedido de manifestar emoções, tendo que usar sua voz como um mero instrumento de trabalho:

[...] o que me deixa triste é não poder falar com o cliente com mais humanidade, tem que seguir aqueles frases feitas que deixam o cliente nervoso e desconta na gente, eles falam ...“fale como gente e não como robô”, então isso me deixa frustrada porque não posso manifestar nenhum sentimento na conversa. Outra coisa: a supervisão não precisa tratar a gente como se fossemos máquina, às vezes, nos feedbacks, quando uso alguma frase diferente do que é padrão, já baixa minha avaliação. (E. 2)

Trabalhando em um ambiente como o descrito, algumas pessoas tentam simplesmente se adaptar, buscam seguir as regras sem questionar, até

porque reconhecem que dificilmente algo vai mudar nessa situação. Isso é explicitado na fala a seguir:

[...] tento seguir à risca as regras, as informações ficam disponíveis na intranet e se você questiona alguma coisa, eles dizem para fazer o que está escrito sem discutir, senão leva advertência. Então não questiono, sigo as regras, e o pior é aguentar os clientes questionando e eu não saber o que dizer. (E.6)

Ainda de acordo com os entrevistados, a empresa não oferece praticamente nenhum suporte para prevenção de acidentes e doenças ocupacionais. Para alguns, os poucos procedimentos existentes são de “fachada”. Algumas explicações são carregadas de rancor, para um desavisado parece que se trata de uma organização do tempo da Revolução Industrial. Para efeito de ilustração, citamos alguns depoimentos:

[...] Treinamento é só para melhorar o atendimento, aumentar a produção, só para desenvolver melhor o trabalho, de vez em quando aparece alguém para fazer a tal ginastica laboral, muitas vezes é um funcionário da própria empresa que vai 10 minutos nos andares e pede para fazer alguns exercícios, porém com o headset nos ouvidos e se entra uma ligação tem que fazer a ginástica atendendo, só alguns “gatos pingados” que vejo fazendo, não existe nenhuma prevenção para evitar doenças, só agora tem uma tal de massoterapia de 10 minutos e um dia cheguei 10 minutos atrasada, porque é com hora marcada, e só pude remarcar para um mês depois, é um absurdo. Não tem psicólogo, só psiquiatra, e quando alguém vai lá porque está com problemas emocionais ele manda procurar um psicólogo por conta própria, você sabe quanto é uma consulta com psicólogo? Passa de 100,00, ganho 400,00 e daí? Você acha que alguém vai? (E. 1)

[...] Não existe nenhum suporte para nós, só para as máquinas, os computadores têm help desk (técnico disponível para resolver os problemas dos computadores), os computadores têm melhor tratamento que nós, o ar condicionado não é para nós e sim para as máquinas porque se esquentam muito travam, a empresa oferece programas de prevenção de fachada, só quando aparece alguém da saúde que eles dão um jeito de esconder as coisas erradas e antes da chegada passamos por uma reunião onde somos orientados a falar só o que foi permitido na reunião senão... nem mesmo um apoio dos supervisores quando estamos com algum problema. (E. 2)

Um ambiente com tais características é terreno fértil para a ocorrência de eventos que se enquadrem como assédio moral no trabalho. Como forma de explicitar mais tal posicionamento, a última categoria de análise procura descrever situações vivenciadas pelos entrevistados, e que possam ser caracterizadas como exemplos de assédio moral no cotidiano da organização em estudo.

CATEGORIA 4 – EXPLICITAÇÃO DO ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO

Tendo como base os conceitos referendados pelos estudiosos do fenômeno do assédio moral, procurou-se levantar, no conjunto de todas as entrevistas realizadas durante esta pesquisa, afirmações que indicassem a presença desse fenômeno no âmbito da organização em estudo.

Deve-se ressaltar que, embora se faça uso de outros diálogos obtidos nas entrevistas, muito do que já foi discutido nos tópicos anteriores poderia perfeitamente se encaixar na categoria agora estudada.

Entre as várias queixas feitas pelos teleatendentes, sobressaíram-se aquelas em que foram expostos os problemas de saúde que, segundo os entrevistados, foram agravados após suas entradas na empresa. Aqueles com mais tempo de trabalho na empresa queixam-se de que a “saúde não é mais como antigamente”, sentem que quando adoecem são mais discriminados que os demais porque os supervisores alegam que já não podem mais produzir como antes – eles citam *produzir* referindo-se à quantidade de ligações atendidas durante as seis horas de trabalho. Piadas e ameaças veladas também fazem parte do repertório dos supervisores. Os trechos a seguir são ilustrativos:

[...] quando eu entrei na empresa era uma maravilha, todos eram amigos, depois de uns oito meses que fiquei doente com LER, sou discriminada, me dão sempre as piores PAs para atender e os supervisores me chamam de maçã podre, porque estou sempre com algum problema de saúde e acham que outros atendentes podem se contaminar com minhas queixas... (E.4)

[...] quando tem reuniões, eles falam que quem não está satisfeito com as regras da empresa pode pedir a conta porque lá fora tem uma fila de desempregado querendo nossa vaga, se tem muito atestado médico, vivem falando que a empresa não precisa de funcionário doente, que é melhor pedir a conta e se tratar... (E. 1)

Um dos assuntos mais recorrentes ao longo do processo das

entrevistas foi o tempo para sanar as necessidades básicas dos atendentes. Segundo eles, o tempo de 15 minutos de intervalo, oferecido pela empresa, é insuficiente para refeições e idas ao banheiro, o que acarreta várias situações consideradas vexatórias pelos entrevistados. Os relatos são muito semelhantes nesse teor, e também muito contundentes:

[...] o tempo de trabalho é de seis horas com intervalo de 15 minutos para lanche... nestes 15 minutos tenho que pegar elevador para ir até o ático que fica depois do último andar do prédio (10 andares), ou descer para comer alguma coisa fora do prédio... raramente dá tempo para escovar os dentes. As vezes que preciso ir ao banheiro nunca dá, ou tem uma fila grande de chamadas e pedem para esperar um pouco, ou porque tem muitos atendentes indisponível, perguntam ...de novo ir ao banheiro, está com algum problema? É muito constrangedor. Descanso? Nem pensar. Se pego alguma ligação mais desgastante por causa do cliente irritado com alguma coisa de seu telefone ele desconta na gente, e não dá tempo de nem respirar direito e já tem outra ligação para atender, que às vezes é pior ainda, no fim do expediente a sensação é terrível. Só não peço a conta porque preciso trabalhar e me sustentar. (E. 1)

[...] me sinto um presidiário quando entro naquele prédio, todos os passos são controlados por câmeras e cronometrados pelos computadores dos supervisores que estão em rede com os nossos onde conseguem avaliar todos os tempos, até idas ao banheiro é controlada, claro que sempre alegam alguma coisa para restringir as idas ao banheiro, 15 minutos não dá tempo para fazer uma refeição decente, tem que ser lanche mesmo e às vezes por causa da demora do elevador, como pela metade, porque ainda tem que esperar a droga do elevador, passar o cartão para liberar a porta, sentar, logar, impossível um ser humano trabalhar deste jeito sem ficar doente. Eles falam que 15 minutos dá para descansar, então tenho a opção, descansar ou comer, ou ir ao banheiro... (E. 5)

Outros exemplos de humilhações no ambiente de trabalho envolvem a complicada relação entre funcionários e supervisores. Os trechos abaixo são elucidativos a este respeito:

[...] fui monitorada em uma ligação em que eu resolvi uma situação de uma maneira diferente e que as pessoas não sabiam, nem a supervisora, na hora de dar o feedback a supervisora me deu nota zero em tudo, tudo porque ela não conhecia aquele procedimento, e mostrou aquela ligação para todo mundo, pros outros supervisores, este foi o

comentário do andar inteiro, tirando sarro, uma semana depois, apareceu no sistema, na intranet, confirmando que aquele procedimento estava correto e a partir daquele momento todos adotariam aquele procedimento, e ela nem me pediu desculpas... (E. 1)

Olha, humilhação pior é ter que ouvir que não é aconselhável tomar muita água senão fica com vontade de ir ao banheiro... Teve um dia que eu estava no banheiro e a supervisora gritou meu nome da porta do banheiro e perguntou se eu iria demorar porque já fazia 3 minutos que eu estava indisponível, fiquei tão envergonhada que agora só vou no banheiro antes de entrar e depois que deslojo para ir embora. (E. 2)

Segundo os entrevistados a disciplina é rígida: eles não podem conversar com colegas, não podem sair para relaxar, não podem ir ao banheiro na hora em que querem. O relacionamento com os supervisores é muitas vezes frio, ou pior, baseado em ameaças, agressões verbais e gritos:

[...] Teve um que disse que se fosse eu teria vergonha daquela avaliação, que iria fazer outra para passar para o gerente, eu disse que não que poderia passar daquele jeito mesmo e ele disse que não daria o gostinho para o gerente saber que ele tem na equipe dele alguém tão incompetente...fui embora chorando. (E.3)

[...] Tem um supervisor lá, que só sabe gritar, quando ele me interfone e me chama lá, me gela, porque sei que vai gritar, me chamar de incompetente...sempre a tal da advertência que todos temem. (E.5)

Para finalizar este tópico, decidiu-se transcrever o relato feito por uma das entrevistadas no qual percebe-se indícios da existência de outra categoria de assédio: o assédio sexual: “olha, nestes nove meses que trabalho lá, já vi muita coisa errada, a pior é um certo supervisor que canta as meninas e quem não aceita sair, ele começa perseguir, baixar a nota das avaliações, é complicado”. (E.5)

Não causa espanto a possibilidade efetiva de ocorrência de assédio sexual na empresa em questão, haja visto que, para muitos pesquisadores, assediar sexualmente faz parte do assédio moral, com todos os efeitos danosos advindos desse mal. Vale a pena ressaltar que a entrevistada quase não conseguiu terminar a frase devido a uma crise de choro que a acometeu.

CONCLUSÕES

Nas relações de trabalho, podemos ser feridos emocionalmente de diversas maneiras: por rejeição, humilhação, negação, ataques verbais ou físicos, entre outras. Todo esse conjunto de fatores atualmente pode ser enquadrado como a manifestação do assédio moral no ambiente de trabalho. Vemos hoje nas empresas chefes autocratas que criam um ambiente de medo, tensões resultantes de conflitos e pressões, angústia, ansiedade e insegurança frente às incertezas, frustrações decorrentes de vivências negativas sucessivas, mau humor e ironia frente às incoerências, baixa autoestima, etc.

Em nosso entendimento, empresas com características mecanicistas estão mais propensas a enfrentar os problemas apresentados, principalmente quando se esquecem de visualizar seu corpo de funcionários como pessoas que são, tratando-o muitas vezes como máquinas, sem levar em conta seus sentimentos, desejos e também suas limitações físicas e psicológicas.

A presente pesquisa obteve fortes indícios da presença de práticas de assédio moral na organização em estudo, o que ficou bem retratado ao longo de todo o período de realização das entrevistas.

Os efeitos de tais práticas tiveram reflexo nesses indivíduos por meio de profundos transtornos nas relações e condições de trabalho. A pressão psicológica exercida no ambiente de teleatendimento gerou consequências sobre a mente e o corpo de quem lá trabalha. A rotina vivida pelo atendente por si só já é bastante opressora, pois se trata de contatos nos quais o cliente telefona para o serviço quase sempre para reclamar, e quase nunca para elogiar ou agradecer os serviços prestados pela empresa; ele fala com o atendente como se este fosse o representante legal da empresa, tendo obrigação de solucionar o problema no ato da ligação, não importando se existem normas de conduta e regras, procedimentos a serem seguidos. Esse cliente, então, descarrega toda sua frustração sobre quem o atendeu.

Cabe lembrar que o atendente é um ser humano, com limitações e emoções e, mesmo assim, precisa manter a diplomacia e adotar uma postura para não se deixar abalar. Desse modo, ao final de um expediente de seis horas com reclamações quase que ininterruptamente em seus atendimentos telefônicos, esse atendente fica praticamente exaurido de suas emoções.

Somando-se a isso, ainda precisam conviver com supervisores “tiranos” que chamam a atenção por segundos de atraso, por pausas para descansos curtos, por limitações às idas ao banheiro, sendo sempre vigiados por câmeras pelas quais são fiscalizados todos os seus movimentos.

Tal conjunto de situações está levando os operadores de teleatendimento a apresentarem sintomas de depressão e estresse com maior

frequência. Forte cobrança dos supervisores para o alcance de metas, atitudes grosseiras do público, repetições do mesmo “texto” à exaustão para atender ou vender produtos e serviços, e, por vezes, brincadeiras desagradáveis da chefia compõem a rotina desses profissionais, segundo dados da ABT (Associação Brasileira de Telemarketing), divulgados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Empresas de Telecomunicações do Estado do Paraná – SINTTEL-PR (VIVA VOZ; 2006).

Grande parte dos trabalhadores do segmento, a exemplo do relatado neste trabalho, manifesta sintomas de estresse, como ansiedade, depressão, angústia, isolamento social e dores musculares, de cabeça e de estômago. Essas dores estão relacionadas a uma série de fatores, como a falta de mobiliário adequado, a pressão a que os operadores são submetidos, a cobrança por produtividade, e a rigorosa padronização na comunicação e no comportamento. A rigidez dessas organizações também pode gerar perturbações na relação do trabalhador com a sua tarefa, bloquear a plenitude de suas capacidades e "automatizar" o pensamento.

Como se pode observar, muitos são os problemas enfrentados por organizações que insistem em não tratar com o devido cuidado seus recursos mais valiosos: as pessoas. E isso não é mais um discurso “politicamente correto”, afinal, em uma economia altamente globalizada e competitiva, as organizações dependem cada vez mais da força e do comprometimento de pessoas na busca pelo crescimento e sucesso de suas atividades.

Por outro lado, para aqueles que insistem em não perceber os benefícios da qualidade de vida dos trabalhadores, convém lembrar que o assédio moral causa a perda de interesse pelo trabalho e do prazer de trabalhar, desestabilizando emocionalmente os indivíduos que o sofrem. Ele provoca não apenas o agravamento de mazelas já existentes como depressões e LER, como também o surgimento de novas doenças, levando à rotatividade de trabalhadores e ao aumento de ações judiciais trabalhistas e indenizações em razão do assédio sofrido.

Em outras palavras, a prática do assédio moral afeta negativamente não apenas as vítimas do assédio, como também todo o ambiente organizacional, gerando um clima de insatisfação generalizado que invariavelmente se reverte em perda de produtividade por parte da organização palco do fenômeno.

Ao final deste trabalho espera-se que o mesmo possa contribuir para aprofundar um pouco mais os estudos sobre os impactos do assédio moral nas organizações. Seus resultados também apontam para a necessidade de se rever os paradigmas que norteiam a estrutura de trabalho de teleatendentes, visando reverter os processos de sofrimento e adoecimento no trabalho.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TELESERVIÇOS. Disponível em: <www.abt.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2006.
- BARRETO, M. *Uma Jornada de Humilhações*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- BURGARDT, L. *Diga não ao assédio moral: Silenciar não ajuda a combater a opressão do chefe tirano. Defenda-se!* Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=10866>>. Publicado em 22 maio 2006.
- DARCANCHY, M. V. Assédio moral no meio ambiente do trabalho. *Jus navigandi*, v. 10, n. 913, 2 jan. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7765>>. Acesso em: 13 fev. 2007.
- DE PAULA, A. P. P. Eros e narcisismo nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index>>. Acesso em: 08 ago. 2006.
- FERRARI, I.; NASCIMENTO, A. M.; MARTINS FILHO, I. G. S. *História do trabalho, do direito do trabalho e da justiça do trabalho*. São Paulo: LTr, 1998.
- FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: Faces do poder perverso nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.
- FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. *Assédio moral no trabalho*. São Paulo: Cengage, 2008.
- GUÉ, N. R.; RODRIGUES, S. A. F. Percepções do Assédio Moral. *Boletim da Saúde*, v. 20, n. 1, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.esp.rs.gov.br/img2/v20n1_16PercepAssedio.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2007.
- HELOANI, R. Assédio Moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index>>. Acesso em: 8 ago. 2006.
- HELOANI, R. Violência invisível. *Revista de Administração de Empresas*, v. 2, n. 3, p. 57-61, 2003.

HIRIGOYEN, M.-F. *Assédio moral: A violência perversa no cotidiano*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 2002.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, E. M. Transformações no mundo do trabalho, da revolução industrial aos nossos dias. *Caminhos de Geografia*, v. 11, fev. 2004. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/volume11/artigo06_vol11.pdf> Acesso em: 06 out. 2006.

OUVIDORIA GERAL DO ESTADO - SECRETARIA DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Assédio moral, Salvador: *Cadernos Oge*, p. 17, 2005.

PAROSKI, M. V. Assédio moral no trabalho. *Jus Navigandi*, ano 10, n. 1196, 10 out. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9021>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

QUADROS, D.; TREVISAN, R. Comportamento organizacional. *Gestão do Capital Humano*, v. 5, 2002. (Coleção Gestão Empresarial). Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/cap_humano/1.pdf>. Acesso em: 22/05/2007.

SINA, A. *A outra face do poder*. São Paulo: Saraiva, 2007.

Teleatendimento enfrenta crise da saúde. *VIVA VOZ*. jan.-fev. 2006, p. 8.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

DADOS DOS AUTORES

RUBENS DE FRANÇA TEIXEIRA

(rubensdefranca@hotmail.com)

Mestre em Administração pela UFSC. Professor do Curso de Administração da UNOPAR. Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas da UNOPAR.

ELOISA BATISTUTI

(elo-batistuti@hotmail.com)

Graduanda em Administração e Bolsista do Programa de Iniciação Científica da UNOPAR.

APLICAÇÃO DO CONCEITO DE PRODUÇÃO ENXUTA E INOVAÇÃO DE PRODUTOS EM UMA EMPRESA CALÇADISTA BRASILEIRA

ANA MARIA GATI-WECHSLER
FIA-USP

ALVAIR SILVEIRA TORRES JUNIOR
USP

RESUMO

Este estudo busca avaliar como os conceitos da produção *lean*, ou enxuta, foram implantados e seu impacto sobre o processo de inovação no caso particular de uma indústria calçadista brasileira. Devido ao alto número de novos produtos, a manufatura desse tipo de indústria tem papel-chave no processo de inovação. Considerando que o sistema de produção enxuto é conhecido por ser aplicado aos projetos complexos do setor automotivo, com baixa taxa de novos projetos lançados em um mesmo ano, torna-se relevante estudar o presente caso. Tratou-se de estudo de caso simples, revelando como uma empresa de calçados, com mercado e estrutura de produto tão diferentes da automotiva, beneficiou-se de práticas de produção enxuta para impulsionar o processo de inovação. Como resultado estabeleceu-se o modo como manufatura e desenvolvimento de produtos relacionaram-se em diferentes aspectos da estrutura da empresa.

Palavras-chave: manufatura enxuta, inovação de produto, empresa calçadista.

ABSTRACT

This study aims to describe the implementation of lean manufacturing concepts and its impact on innovation process in a Brazilian shoes manufacturer. Due to the high number of new product each player launches in a year, the manufacturing department has a key role in the innovation process within the firm. The concept of lean manufacturing has been applied in complex projects in the automotive economic sector, which have a low annual rate of new products. The application of this technique to a sector that has to quick respond to changes in the product portfolio is relevant to better understand its universally usefulness. The research presented in this paper is a case study of a shoes manufacturer. It describes how the firm subject to the analysis benefitted from the implementation of lean manufacturing practices and their impact on innovation process. The results show various aspects which production and product development are interrelated.

Key words: lean enterprise, shoes manufacturer, lean manufacturing.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a utilização de conceitos de produção enxuta tem sido uma prática nas empresas de manufatura globais. (WOMACK; JONES, 1996; WOMACK *et al*, 1990). Segundo Shah e Ward, (2002), produção enxuta (*lean*) possui um caráter multidimensional que engloba uma grande variedade de práticas de gestão, como: *Just-in-time* (JIT); sistema de qualidade; trabalho em equipe; manufatura celular; e gestão de fornecedores.

O foco da pesquisa aqui relatada é a comparação de práticas gerenciais de produção enxuta implantadas pela empresa Toyota de automóveis (WARD *et al*, 1995; CUSSUMANO, NOBEOKA, 1998; KENNEDY, 2003), aplicadas à realidade de uma empresa de calçados, passando de um caso complexo – carro, para um simples - calçados. Os produtos simples, segundo definição de Clark e Fujimoto (1991), são produtos que tenham baixa interação com o consumidor, por exemplo: produtos embalados (alimentos e cosméticos), roupas e calçados.

Por outro lado, a inovação tem sido cada vez mais um meio de busca a diferenciação. Aumentar a habilidade de inovar na empresa local, regional e globalmente denota capacidade de gerar riqueza (NEELY; HII, 1998). Nesse sentido, embora muitos fatores atuem como barreiras nesse processo, outros impulsionam a inovação, tais como a capacidade de rapidamente

tornar os novos produtos e processos disponíveis no mercado, demandando maior alinhamento com a cadeia produtiva e de suprimentos. Ainda conforme os autores, inovar em produto pode induzir a inovação em processo, e vice-versa. Essa inovação em processo não está relacionada somente ao processo produtivo, mas, principalmente, aos processos de gestão da inovação, relacionados à organização, conhecimento, planejamento e controle de todas as etapas e participantes envolvidos.

Kennedy afirma que nas últimas três décadas o processo de desenvolvimento de produtos tem mudado radicalmente, com grande aumento de complexidade. Novas idéias foram introduzidas tais como: CAD/CAM; seis sigmas; ferramentas do sistema de produção enxuta; definição de processo; e grande número de indicadores, que permitiram melhorias de qualidade e produtividade na produção. Ainda segundo o autor, todos esses novos aspectos trazem muita complexidade à gestão de novos produtos em função de dificuldades na comunicação e clareza de responsabilidade das pessoas. Porém, na Toyota, empresa modelo de produção enxuta esses obstáculos foram vencidos e tornaram a empresa referência em inovação e competitividade em produção.

De fato, a Toyota é reconhecida por sua manufatura ter espaço no processo de inovação, intervindo antecipadamente no desenho dos processos de fabricação. Se a manufatura é efetivamente envolvida no processo de desenvolvimento de novos produtos (DNP), ela pode contribuir para conceber e desenvolver produtos e processos robustos e que garantam estabilidade à produção. Além disso, após o produto ser lançado, a manufatura influi nas suas melhorias incrementais, promovendo ajustes necessários ao projeto proposto ou até mesmo otimizando custos e processos produtivos durante a vida do produto.

Entretanto, esse contexto brevemente descrito reporta-se à realidade de concepção de um ou poucos produtos complexos em desenvolvimento, como é o caso do automóvel. As implicações ou relações da manufatura enxuta e desenvolvimento de produtos simples em um ambiente de multiprojetos não é abordado. Este é o caso da indústria de calçados que, comparada ao ambiente de poucos projetos e lançamentos menos frequentes de uma empresa automobilística, apresenta-se com dinâmica de negócio distinta, porém com a mesma motivação das demais manufaturas para implantar o modelo enxuto de gestão.

As empresas calçadistas, pela natureza de seu mercado, lançam muitos produtos num mesmo ano, o que caracteriza um ambiente de multiprojetos (ASH, SMITH-DANIELS, 1999). Nesse ambiente, um grande alinhamento de pessoas e departamentos envolvidos no processo de DNP é

requerido para garantir os prazos de lançamento em um mercado altamente competitivo.

No caso brasileiro, tal estudo mostra-se ainda mais relevante à medida que a indústria enfrenta forte concorrência de produtos chineses, objeto de denúncias de *dumping* social devido à utilização de mão-de-obra de baixíssimo custo e sem garantias sociais. Seria a utilização do modelo de produção enxuta uma resposta a tal desafio competitivo? Por outro lado, estaria esse modelo adaptado à realidade de multiprojetos de uma empresa calçadista? O presente trabalho visa responder tais indagações.

Nos ambientes de multiprojetos e cujos produtos tem vida curta, a excelência na execução do processo de DNP e produção são fundamentais para o sucesso em termos de qualidade, custos e prazo. Isso é diferente do que ocorre com os produtos de vida longa, podendo estes passar por melhorias de projeto e produção ao longo do tempo. Daí a importância de analisar a utilização de conceitos e redução de desperdícios, embebido na cultura e modo de trabalho da Toyota, como descrito por Liker (2004).

Nesta pesquisa o processo de desenvolvimento e produção de produtos simples foi estudado segundo a definição de Clark e Fujimoto (1991), considerando sua inserção em carteira de grande número de projetos, isto é, ambiente de multiprojetos, no qual a dedicação exclusiva dos grupos de desenvolvimento é impossível em razão dos custos. Nessa carteira de projetos de DNP pode haver produtos de maior inovação, porém muitos são inovações derivadas. Fazendo-se o comparativo com uma empresa automobilística e a utilização dos conceitos de produção enxuta na empresa em estudo, buscou-se entender como essas práticas impulsionam o processo de desenvolvimento de produtos e processos.

Portanto, o objetivo desse estudo foi entender como o conceito de produção enxuta utilizado no ambiente de produção e do processo de inovação no desenvolvimento de produtos, originalmente implantados em empresas automobilísticas pode ser usado na indústria de calçados.

A apresentação dos conceitos de produção enxuta é feita pela discussão de estudos publicados sobre as empresas automobilísticas japonesas, em especial, a Toyota. Na pesquisa o foco foi a gestão da P&D e da manufatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhos mais recentes reconhecem o modelo de produção enxuta como algo mais amplo, aplicável à organização ou negócio como um todo, com

vínculos em toda estrutura organizacional, incluindo P&D. Liker (2004) enfatiza 14 princípios por ele organizados sobre o modo Toyota de gerenciar, e dentre eles, quatro se relacionam indiretamente às estratégias de decisão na empresa: prioridade na tomada de decisões de longo prazo, baseada em valores da empresa, dos clientes e da sociedade; a tarefa básica do gestor em obter dados realistas, contando com a avaliação *in loco* da situação pelo gestor; tomada de decisão sem pressa e por consenso, considerando todas as opiniões, dentro de um processo de discussão chamado de *nemawashi* para, depois, implantar a decisão rapidamente; e o quarto princípio, aprendizado constante através da reflexão sobre os fatos e sua aplicação na resolução de problemas e melhoria constante.

Fujimoto (1999, p. 69-70), ao analisar a evolução do sistema de manufatura na Toyota, interpreta-a pela formação de capacidades organizacionais peculiares em três níveis: rotinas de manufatura; rotinas de aprendizado; e aprendizado evolucionário.

Dennis (2002, 2007), um ex-executivo da Toyota no Canadá, descreve a forma como sua empresa planeja e desdobra seus valores para os demais níveis da organização. Embora desdobramento de estratégias seja algo difundido no ocidente por meio de práticas como o *balanced scorecard*, Dennis identifica peculiaridades no processo de planejamento estratégico da Toyota, que é conhecido como *hoshin kanri*, – gerenciamento ou desdobramento da política. O planejamento da empresa é centrado na utilização das pessoas de toda organização na seleção do que fazer para atingir a missão da empresa. Neste processo privilegiam-se discussões que antecedem a definição da coisa certa a fazer pela condução de um processo de questionamento às pessoas sobre o que impede a organização de atingir seus valores e objetivos de negócio. Registram-se as ações planejadas para todos os níveis hierárquicos em um formulário padrão, de tamanho A3, e que condensa todo o pensamento e controle das ações.

Por outro lado, Taiichi Ohno, engenheiro-chefe da Toyota que participou ativamente no desenvolvimento deste modelo de planejamento, nos revela seus alicerces operacionais e rotineiros. Ohno identifica, ao lado do *Just-in-time*, o conceito de *autonomia*, automação com toque humano, como um dos pilares do sistema. O autor adverte para a diferença da *autonomia* em relação à simples automação, na medida em que a ênfase não é dada sobre a mera implantação do trabalho automático da máquina, mas, especificamente, que o processo seja capaz de evitar os produtos defeituosos e a superprodução de forma autônoma. Vinculado a esse conceito surge outro, conhecido como *Jidoka*, a separação entre trabalho humano e o trabalho da máquina, de forma tal que cada um possa ser

executado independente do outro. Embora a leitura desses conceitos possa ser feita como descrição de elementos técnicos a serem considerados no desenho de tarefas eficientes e sem desperdícios, outra leitura possível, do lado da perspectiva de desenvolvimento de produtos e inovação, emerge a partir de outra afirmação do próprio Ohno sobre *autonomia*: “dar autonomia à máquina e ao homem para parar a produção” (OHNO, 1988, p. 28). Visto de outra forma, é o mesmo que dar maior espaço de participação para o nível operacional da empresa, fazendo-o presente nas outras áreas da empresa: qualidade, investimento, desenvolvimento.

Em síntese, a rotina estabelecida dentro do modelo de produção ou negócio da Toyota, disseminada no mundo sob princípios gerenciais conhecidos como *Lean Thinking* é reconhecida na combinação e repetição de cinco etapas, resumidas por Womack e Jones (1998): especificar o que é valor para o cliente; alinhar, na melhor sequência, etapas que criam esse valor; realizar essas etapas sem interrupção, isto é, em fluxo; toda vez que alguém solicita o produto, puxando a produção; e realizar isto da forma mais eficaz, objetivando a perfeição do ponto de vista de só executar atividades que gerem valor. O que parece estar implícito nos conceitos descritos pelos autores, sugerindo a investigação ora proposta, é que esse pensamento enxuto ou *toyotista* inclui uma rotina de participação ampliada em outros setores da empresa. Nesta pesquisa foram verificados tais impactos teóricos sobre o processo de desenvolvimento de produto e de processo. Nesse sentido, é importante salientar as diferenças entre P&D.

A P&D pode estar dividida em dois blocos: pesquisa avançada; e desenvolvimento comercial de novos produtos e processos, que trata de viabilizar a introdução de produtos e processos lucrativos (CLARK; WHEELWRIGHT, 1993). A P&D avançada trata de projetos que vão gerar conhecimento – *know how e know why* e é precursora do desenvolvimento comercial.

De acordo com Wheelwright e Clark (1992), há cinco tipos de projetos, definidos de acordo com a complexidade de produto e do processo: Alianças e Parcerias Comerciais; Projetos Avançados de desenvolvimento; Projetos radicais; Projetos de plataforma; e Projetos derivativos. Os tipos plataformas, derivativos e radicais são projetos de desenvolvimento comercial e os demais são precursores de desenvolvimento comercial, alianças e parcerias, podendo ser projetos de desenvolvimento comerciais ou de pesquisa básica.

Quanto maior o grau de mudança no produto ou no processo de manufatura, maior a necessidade de recursos para o desenvolvimento dos projetos. Tratando-se de um ambiente de multiprojetos, deve-se analisar a

concorrência pelos recursos raros durante o processo de DNP, principalmente antes de iniciar a fase de execução do projeto. A fase de planejamento é fundamental para se definirem regras, prioridades e realmente definir o investimento em projetos de DNP.

No estudo do processo de DNP, Cooper e Kleinschmidt (1986) assinalam que o sucesso do novo produto/processo está intimamente ligado às etapas do processo de desenvolvimento, e à forma pela qual são executadas e se complementam. O autor também conclui que o processo de DNP é deficiente em muitas empresas. Algumas delas, muitas vezes, parecem ter o processo bem estruturado, entretanto, algumas atividades críticas são omitidas ou mal conduzidas. Os autores recomendam atenção a alguns pontos do processo: modelo do processo utilizado, necessidade de disciplina, tempo e recursos, além de foco em determinadas etapas críticas do processo. No ambiente em estudo nesta pesquisa, a implantação e consequente produção de novos produtos com eficiência é etapa chave para o sucesso da companhia.

Dependendo do grau de mudança necessário no novo produto ou processo e da simultaneidade de projetos no tempo, priorizar a participação dos recursos de manufatura nos projetos de DNP pode se tornar necessário. Além disso, é importante entender a experiência e conhecimentos de manufatura existentes na equipe de DNP, uma vez que não há recursos dedicados aos diferentes projetos de DNP, em função do ambiente de multiprojetos e produto simples.

De acordo com Liker (2004), a Toyota é uma organização que aprende e que envolve e desafia as pessoas a utilizarem sua criatividade e iniciativa; que utiliza melhoria contínua na solução de problemas envolvendo todos os funcionários; que envolve os fornecedores em todos os processos; além de realizar contínua revisão de processos para eliminação de desperdícios. Portanto, os conceitos produção enxuta permeiam a organização e suas atividades a fim de ganhar competitividade no mercado de forma sustentável. Daí a conclusão de Ward *et al* (1995) de que o desenvolvimento de produtos da empresa Toyota permite a empresa inovar com maior frequência e de forma eficiente em termos produtivos.

De acordo com Brown e Eisenhart (1995), alguns fatores são essenciais no processo de desenvolvimento de produto, dentre eles: comunicação, solução de problemas e organização apropriada. Já segundo Olson *et al* (2001), a comunicação e, conseqüentemente, a cooperação entre as áreas no processo de DNP, que envolvem a P&D e Marketing e a P&D e Manufatura, tornam esse processo ainda mais complexo.

Entretanto, embora a produtividade e qualidade de novos produtos tenham melhorado consideravelmente nas últimas duas décadas há um lado escuro ainda a ser melhorado em alguns aspectos quando comparado com a empresa Toyota, como: real valor agregado ao consumidor final; baixa transferência de conhecimento entre projetos; alta variação de desempenho entre os programas; atraso de projetos; baixa experiência da engenharia, uma vez que as pessoas se movem rapidamente para posições administrativas (KENNEDY, 2003).

A utilização de times multidisciplinares no processo de DNP tem sido uma prática nas empresas, e as principais vantagens do uso de times multidisciplinares no processo de DNP, apontadas por Henke *et al* (1993), são: (i) cruzam linhas hierárquicas verticais; (ii) descentralizam o processo decisório; (iii) reduzem quantidade de informações para os níveis mais altos. Alguns dos aspectos difíceis da especialização funcional são as barreiras de linguagem, conflitos de metas, critérios diferentes de priorização de projeto, variações de reconhecimento e incentivo entre departamentos. São estes que costumam causar conflitos entre os participantes dos times multidisciplinares.

Embora os autores citados até então não demonstrem contradições em seus conceitos, Ward *et al* (1995) destacam o caso da maioria das empresas japonesas fabricantes de automóveis, que não utilizam equipes dedicadas e co-localizados, e fazem uso de estruturas tradicionais e matriciais. Alguns engenheiros permanecem durante todo o projeto juntos, mas os demais apenas nas fases críticas do projeto (por exemplo: protótipos) e são coordenados por um engenheiro-chefe experiente, cuja função é prevenir que as pessoas tomem decisões muito precipitadas. No caso Toyota, sendo desenvolvimento de produto uma tarefa complexa e com muitas atividades interdependentes, os aspectos de solução de problemas também são complexos, requerendo planejamento, flexibilidade, aprendizado rápido e, muitas vezes, utilização de improvisações e experimentos. Vejamos a seguir como isso é tratado em um ambiente de gestão enxuta na Toyota.

P&D na Toyota

Segundo Ward *et al* (1995), a definição da especificação final é deixada para o término da fase de *design*; no início trabalha-se com faixas de especificação, inicialmente congelando apenas as especificações mais críticas. Essa prática diminui o número de mudanças no projeto junto ao fornecedor, podendo-se, dessa forma, trabalhar sempre com ele para

melhoria contínua de qualidade e custo. Segundo esses autores, é importante ressaltar que a prática adotada, a de participação dos fornecedores, envolve apenas aqueles altamente qualificados.

Em relação aos participantes do processo, Ward *et al* (1995) relatam que há empresas nas quais a utilização de práticas de rotatividade de função entre as pessoas pode ser encorajada para obtenção de maiores habilidades; em algumas organizações japonesas, por exemplo, o engenheiro de projeto deve ter larga experiência de produção antes de assumir tal posição. Além dos engenheiros, outros funcionários de menor posição na fábrica podem participar do projeto, ajudando engenheiros e projetistas no desenvolvimento deste, trazendo as considerações da linha de produção ao projeto. Na empresa Toyota, como apontado pelo autor em seu estudo, procura aperfeiçoar o conceito de plataformas de produto, em termos de especificações e práticas para produção, facilitando as inovações derivativas a partir dessa plataforma. Isso ocorre com o conhecimento do processo de produção e aplicando-se critérios de seleção de pontos críticos de especificação do projeto por parte de todos os envolvidos no projeto de desenvolvimento.

Ainda segundo Ward *et al* (1995), há empresas nas quais os engenheiros de *design* utilizam um *checklist*, ou “livro de lições aprendidas”, a fim de registrar a evolução do conhecimento nos projetos. Também utilizam a engenharia simultânea *e set based*, que convergem a um ponto final, no qual parâmetros alternativos são explorados, dentro de uma faixa predeterminada. Essa limitação será menor no caso de projetos mais caros.

Outra prática comum entre algumas empresas, segundo esses mesmos autores, é o uso de um alto número de protótipos antes do projeto final e a transferência deste para a produção, aumentando assim a integração das pessoas no projeto.

Todas essas práticas da mentalidade enxuta aceleram o processo de desenvolvimento de produtos de forma a torná-lo mais eficiente no momento da implantação e produção do mesmo. Motivo pelo qual a empresa Toyota foi considerada a empresa que mais inova no mercado automobilístico.

Há certa concordância, na literatura, de que programas ou ferramentas como *Just-in-Time* (JIT), *Total Preventive Maintenance* (TPM), (CARINI, 2000), *Total Quality Management* (TQM) e gestão de recursos humanos, são práticas inter-relacionadas que promovem melhoria da produção, assim como o processo de introdução de novos produtos. Dentre muitos desses programas, utilizam-se ferramentas *enxuta* como *kanban* (sinal visual), manufatura celular, *set up* rápido, grupos autônomos, trabalhos multifuncionais e outros. O sucesso dessas implantações depende do

contexto organizacional, como tamanho e idade da fábrica e sindicalização da unidade fabril, fatores esse que podem influenciar nas implantações acima.

MÉTODOS

De acordo com Yin (2003), os estudos de caso podem envolver casos únicos, múltiplos casos, e diferentes níveis de análise. Conforme o nível de análise, os casos podem ser do tipo incorporado, quando se consideram subunidades de análise, ou holístico, quando o estudo de caso examina unicamente a natureza global da unidade de análise. Esta pesquisa se encaixa no tipo holístico, pelo fato de o caso ser constituído por uma empresa ou unidade de negócio, e não são consideradas subunidades de análise.

Godoy (1995) argumenta que o estudo de caso é uma forma de pesquisa qualitativa frequentemente utilizada quando o pesquisador busca responder às questões “como” e “por quê” para determinados fenômenos que ocorrem.

Segundo Hair *et al* (2005), a pesquisa exploratória é útil quando o responsável pelas decisões dispõe de poucas informações. Quando bem conduzida, abre uma janela para percepções e comportamentos. A pesquisa exploratória é útil na identificação de práticas inovadoras de produção e administração.

Esta pesquisa é um estudo de caso único, qualitativo e de natureza exploratória, pois objetiva proporcionar uma visão geral do fenômeno pesquisado. Analisou-se a utilização de práticas de organização *enxuta* em uma empresa de calçados e como elas podem impulsionar o processo de DNP. O pesquisador ficou imerso no contexto para a focalização das questões e identificação de informantes e outras fontes de dados.

Este estudo fez uma escolha intencional do caso, visando incorporar uma empresa que apresente o perfil procurado, isto é, na qual exista uma carteira de projetos da P&D e fabricação dos produtos vendidos ao consumidor final.

O perfil da empresa procurada foi definido por critérios de seleção, para que as características da empresa atinjam os objetivos do estudo. Os critérios utilizados foram: empresa formada por capital brasileiro ou estrangeiro e localizadas no território brasileiro, fabricantes de produtos tangíveis; empresa cujos produtos são, na maioria, simples e de prazo curto de implantação; processo produtivo com grande compartilhamento de produtos e fábrica de grande porte; empresa que possua carteira de

multiprojetos simultâneos, que implanta tais projetos, e possua as áreas da P&D e Marketing. Mesmo que terceirize projetos, isso deve ser pouco representativo na carteira total de projetos; empresa que conduza a execução do projeto de desenvolvimento de produto e processos.

A empresa selecionada produz cerca de 150 milhões de pares de calçados por ano. Além de ser uma grande empresa no Brasil está entre as maiores empresas de calçados no mundo. Existe há aproximadamente 50 anos, é brasileira e tem capital aberto na bolsa de valores.

A empresa possui dois conglomerados fabris no nordeste brasileiro, com duas fábricas de produção de solado em posição central com 14 montadoras cada, num raio de 200 quilômetros de distância. No sul do Brasil há uma fábrica menor que produz todos os produtos, amostras para as demais fábricas e confecciona os protótipos para o desenvolvimento de produtos. Essa fábrica menor e flexível está junto ao centro de desenvolvimento e escritório central da empresa. Além disso, utiliza fábricas terceirizadas na China.

A empresa de calçados tem histórico com forte investimento em capital e engenharia de fábrica, com preponderância da área de fábrica sobre as demais, situação similar a pesquisada por Leonardo-Barton (1992) em indústria química.

A coleta de dados foi feita por entrevistas, utilizando-se um roteiro orientador para facilitar a análise do processo, e um questionário semi-estruturado de perguntas abertas, para coletar informações sobre as características gerais do processo. Foi realizada visita à fábrica, houve troca de e-mails e telefonemas para esclarecimento de dúvidas.

As entrevistas foram feitas com 14 profissionais: quatro gerentes, seis engenheiros e quatro diretores da empresa, um de cada área, P&D, Marketing, Manufatura e Engenharia. Cada entrevista teve a duração total de uma a duas horas tendo sido realizadas entre uma e três visitas de acordo com a disponibilidade dos profissionais. Após as entrevistas iniciais procedeu-se o agendamento de visitas à fábrica em meios períodos do dia, com o propósito declarado de observar os processos, diretamente ou consultando documentos, sobre as práticas levantadas previamente. Foram designadas pessoas para acompanhar os pesquisadores no processo de coleta de dados e que não necessariamente foram entrevistados para a pesquisa. Na preparação das visitas, negociou-se antecipadamente os pontos que os pesquisadores desejavam visitar ou consultar na fábrica, enfocando o desenvolvimento e inovação, observando ferramentas e práticas utilizadas no processo de DNP, consultando documentos, gráficos, indicadores sobre as práticas enxuta mencionadas na literatura e aplicadas naquela empresa.

Os dados foram coletados e registrados em tabelas nominais de cada departamento, apresentando nas colunas as práticas enxuta e nas linhas os aspectos dos modelos de P&D. As células foram, então, preenchidas com informações obtidas nas entrevistas e observações respectivas nas visitas. Apenas os dados coletados em ambos os processos de investigação, entrevista e observação, foram considerados como práticas estabelecidas.

ANÁLISE DOS DADOS E CONCLUSÕES

Na empresa de calçados estudada, observa-se um grande número de lançamentos de produtos em um ano, cerca de 3000 novos produtos (aproximadamente 1000 são calçados esportivos), e praticamente todas as linhas de produtos são renovadas em um ano. Esses 3000 novos produtos são baseados em 200 plataformas de produtos, das quais 80 são de calçados esportivos e 120 de calçados femininos. O maior esforço de inovação está na categoria de produtos esportivos, maior foco da pesquisa.

A empresa não utiliza claramente as cinco classificações de projetos, segundo Wheelwright e Clark (1992), porém é possível classificá-los dessa forma de acordo com entrevistas feitas.

Cerca de 70 a 80% das inovações são derivadas de uma plataforma, variando cores, *design* e materiais a partir de modelo e solado existentes e gerando vários novos produtos ao longo do ano. Como o solado é a parte de maior esforço tecnológico do sapato, ele é gerado a partir de um projeto de nova plataforma. Normalmente tais projetos envolvem novos materiais e novos conceitos de produto.

A plataforma industrial de produtos é baseada na matriz do solado. A mesma plataforma pode ter pequenas variações de desenho e cores. No caso dos calçados esportivos, há aproximadamente 250 itens que mudam quatro vezes por ano, somando 1000 novos calçados esportivos em um ano.

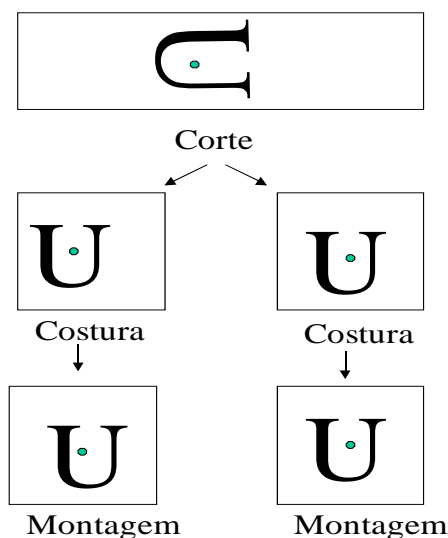
Os processos básicos de produção são quatro: produção de solado; corte dos itens do cabedal, que é a parte superior do calçado; costura dos itens necessários ao cabedal; e montagem de solado com o cabedal.

No passado, a produção tinha arranjo linear em esteiras, cuja velocidade determinava a produção. Esse modelo fordista permite um alto volume de produção, porém comporta poucos modelos de produto, não trazendo flexibilidade à fábrica. Recentemente a demanda foi por um alto número de lançamentos de produtos. Com esta necessidade de maior inovação, o modelo de produção passou a ser celular, com fluxo de uma peça e foco na habilidade multifuncional do operador, modelo similar ao utilizado

pelas indústrias automobilísticas. Segundo Ohno, (1988) e Monden, (1983), o fluxo de uma peça e arranjo industrial em U desenvolve a habilidade multifuncional do funcionário e aumenta o controle de qualidade durante a produção, reduzindo erros e possíveis retrabalhos.

A empresa possui mais de 100 unidades celulares de produção de calçados em forma de U. Essa unidade celular utiliza o solado produzido em processo de injeção, a partir de mistura específica de resinas em molde desenvolvido para o calçado em questão. O solado é, então, enviado às unidades celulares para confecção do calçado, após as etapas de corte, costura e montagem do cabedal ao solado. Os equipamentos produtivos são pequenos, flexíveis, com arranjo físico em U, de acordo com as práticas de produção enxuta. A Figura 1 ilustra este tipo de arranjo produtivo.

Figura 1: Esquema de uma unidade de produção de calçados



O ciclo de produção de um calçado na unidade de produção, que compreende as atividades de corte, costura e montagem, dura, em média, três horas. É grande o uso de ferramentas de produção enxuta, tais como *kanban* e JIT de muitos suprimentos de produção, processo esse que diminuiu consideravelmente os estoques de produto acabado e de materiais na empresa. De alguma forma, essas ferramentas do sistema de produção enxuta proporcionam melhor fluxo de materiais nas fábricas e no fornecimento de insumo, em conjunto com o TPM (*Total Productive Maintenance*) e 5S, que

buscam aperfeiçoar processos produtivos e a criação de métodos de trabalho, desde o nascimento do produto.

As ferramentas que a empresa utiliza para melhorar os processos fabris e para a capacitação das pessoas envolvidas no processo são:

- JIT e *kanban* para o fluxo de peças – pacotes de 12 unidades são fabricados por vez, com baixo estoque de produtos intermediários e produto acabado. O próprio processo de inovação constante ajuda a eliminar estoques de produto acabado;
- TPM – quatro pilares estão presentes nos principais equipamentos das fábricas: manutenção autônoma, treinamento e comunicação, manutenção preventiva e manutenção planejada. O pilar de controle inicial que formaliza e documenta o processo de desenvolvimento de produto não está implantado na empresa;
- A prática de ter duas a três vezes o número de equipamentos em cada fábrica e montar célula em U de acordo com a necessidade de produção permite produção contínua e boa utilização dos recursos humanos, priorizando assim os funcionários na produção, ao invés da máquina;
- 5S, lotes reduzidos, baixo inventário, trabalho em equipe, trabalhadores multifuncionais, importância da necessidade de conhecer o processo produtivo para que o funcionário possa crescer profissionalmente na empresa, dentre outras possibilidades.

Todas essas ferramentas da produção enxuta criam um ambiente favorável à alta taxa de inovação em novos produtos que a empresa produz. Inovação essa, em grande parte, derivativa a partir de plataformas desenvolvidas com fortes conceitos de produtividade. Uma vez desenvolvida uma nova plataforma de solado de calçado, se definem as faixas de especificações dos demais componentes do calçado e do processo produtivo, de forma que os *designers* e engenheiros da P&D possam desenvolver as inovações derivativas sem impactar significativamente o processo produtivo.

Mesmo com maior automação dos processos, esse é um ramo de negócio que utiliza mão-de-obra intensiva. A empresa emprega cerca de 14.000 mil pessoas em suas fábricas. Demissões e contratações frequentes de mão-de-obra direta das fábricas são evitadas, para resguardar a estabilidade no ambiente de produção, impondo forte compromisso das demais áreas do negócio, principalmente o departamento de vendas, que deve trazer pedidos e consequente alocação da equipe de produção.

A fim de otimizar a produção, a programação da produção das fábricas é preparada para um período de uma a duas semanas, com visão de

três semanas. Entretanto, há modificações de acordo com o *mix* de produto vendido.

Além do aspecto da utilização completa do contingente de pessoas, adaptando-se a programação de produção em conjunto com vendas, há um programa de treinamento para os funcionários, que envolve aprimoramento educacional para funcionários e familiares, além de treinamentos específicos sobre produção de calçados. Isso fortalece o conhecimento sobre tecnologia de calçados na área, gerando uma comunidade de conhecimento na região geográfica da empresa. Isso faz da empresa uma organização que aprende e dissemina os conceitos e conhecimentos industriais de forma organizada, similar ao descrito por Liker (2004) em seu livro sobre a empresa Toyota. Sendo esse mais um dos fatores que podem aumentar a taxa de inovação do negócio de forma eficiente no que diz respeito à etapa de implantação e produção.

Portanto, a empresa em estudo tem uma fábrica de grande porte, madura, e possui um contexto organizacional de desenvolvimento dos funcionários e oportunidade de plano de carreira para todos os níveis hierárquicos. Isso ajuda o desenvolvimento de programas de melhoria contínua, promove a baixa rotatividade de funcionários e, conseqüentemente, um maior conhecimento dos processos produtivos, auxiliando o processo de implantação de novos produtos. Esse compromisso da empresa com os funcionários, em termos de desenvolvimento das pessoas, aumenta o envolvimento delas com o trabalho e na busca de melhoria contínua dos processos produtivos, aspecto industrial esse muito ligado à cultura da empresa, e similar ao evidenciado por Suzaki (1987).

A influência da área industrial é muito forte na empresa, pois todos os funcionários envolvidos no processo de DNP, ou praticamente em toda a empresa, já trabalharam na produção em algum momento de sua carreira, normalmente no início da mesma. Segundo Ward *et al* (1995), essa prática foi adotada pela Toyota com grande sucesso, pois os trabalhadores falam a mesma linguagem industrial e conhecem bem o processo produtivo e suas dificuldades. Essa forte influência industrial diminui as barreiras de comunicação dos departamentos da empresa com a fábrica e melhora o processo de solução de problemas durante o processo de inovação e produção.

Não há prática formal de treinamento conduzida pela área de Recursos Humanos dentro da empresa, exceto na produção. Na área industrial, a construção do conhecimento se dá pela rotação de função, prática sempre adotada pela empresa estudada. Com isso, se desenvolve a

multidisciplinaridade dos funcionários, prática essa valorizada pela produção enxuta, segundo Ohno (1988), Womack e Jones (1996) e Ward *et al* (1995).

Existe uma prática na empresa, que faz parte do contexto organizacional e cultural dos fundadores da empresa, onde todos os funcionários da P&D, Marketing, Suprimentos e outras áreas ligadas à produção de calçados passam pela fábrica na sua carreira. Isto é, todos sabem falar sobre calçados e utilizam uma linguagem comum dentro da empresa. A linguagem industrial é única na empresa. Situação essa similar à empresa Toyota, estudada por Ward *et al* (1995), na qual os engenheiros da P&D devem ter profunda experiência em fábrica antes de fazer parte da equipe de desenvolvimento, melhorando os processos de comunicação e consequentemente reduzindo tempo de desenvolvimento de produtos.

A área da P&D está dividida em dois setores: técnico e criativo, que se reportam a diretorias diferentes, sendo: P&D técnico, que é uma equipe menor de cientistas focados no desenvolvimento avançado de matérias-primas e novas tecnologias e P&D criativo, que compreende uma equipe maior, com foco no desenvolvimento de produtos e processos de projetos radicais, plataforma, e principalmente derivados. A equipe da P&D criativo tem aproximadamente 20 pessoas e está organizada em sete células de profissionais com as seguintes atribuições: *designers*, técnicos biomecânicos, técnicos de cabedal, definições de cores, definições de materiais, digitação e preparação de especificações, e informações de transferência do projeto para a produção.

A condução do processo de inovação, nesse ambiente de multiprojetos e produto simples, é diferente da utilizada pela empresa Toyota, como descrito por Ward *et al* (1995) e Cussumano e Nobeoka (1998), em que o engenheiro chefe é responsável não só pelo produto como pela fábrica ou até pela linha que fará este produto. Essa diferença na forma de conduzir o processo de desenvolvimento e produção está, em grande parte, relacionada ao alto número de novos produtos e produtos simples. Este fato requer que o processo de desenvolvimento de novos produtos seja agrupado em conceitos de produto e conduzido de forma sequencial e descentralizado.

Essa gestão descentralizada do processo de inovação é similar à evidenciada por Nascimento (2002), em uma empresa de cosméticos. Além disso, na empresa estudada observou-se uma estrutura organizacional tradicional em silos, similar à situação observada por Ward *et al* (1995) e Womack e Jones (1996), na Toyota, na qual o conhecimento dos funcionários da P&D sobre o processo produtivo é grande, melhorando a

comunicação e o processo de desenvolvimento, independente da estrutura organizacional.

A condução dos projetos de DNP é feita de forma sequencial, similar à pesquisa de Olson *et al* (1995), e se utiliza de grupos multidisciplinares por grupos de projetos, tendo recursos humanos únicos para algumas áreas envolvidas no processo de DNP, se for um grande projeto para a companhia.

Não há material publicado sobre as lições aprendidas durante o processo DNP na empresa pesquisada. Entretanto, dentro da empresa há cerca de 120 gerentes, dos quais aproximadamente 20 deles têm de 20 a 30 anos de experiência na empresa e grande conhecimento do negócio, que auxiliam significativamente o processo de inovação e produção, em termos de orientação das equipes. Essas pessoas atuam como *gatekeepers* dentro do processo de DNP, observação baseada em Allen (1971) e Katz e Tushman (1981). Pode-se dizer também que atuam, em parte, como os engenheiros-chefes experientes da Toyota, que evitam decisões precipitadas no processo.

A empresa utiliza um grande número de protótipos para o desenvolvimento de produtos, e os *designers* e equipe de desenvolvimento comunicam-se explicitamente sobre as alternativas de desenho e parâmetros de produção, similar à prática de engenharia simultânea, *set based*, evidenciada por Ward *et al* (1995), em suas pesquisas. No caso das inovações derivativas, que representam a maioria dos novos produtos simples na empresa de calçados, a utilização dos conceitos, ferramentas e mentalidade enxuta na empresa proporcionam um processo de inovação mais ágil, em termos de redução de erros, atrasos e retrabalhos. Isso traz grande competitividade à empresa no mercado nacional e internacional.

A prática de planejamento e de coordenação desenvolvida pela empresa para transferir projetos da P&D para a produção lhe traz um grande diferencial competitivo e produz um “pacote” de informações (textos, fotos, vídeos e programação de *softwares* de equipamentos de produção), com especificações e amostras para cada modelo de calçado desenvolvido. Esse pacote é encaminhado à unidade de produção, que a partir daí consegue produzir em qualquer localidade do Brasil ou fora do Brasil.

A coordenação de montagem desse pacote é da P&D criativo, entretanto o trabalho é feito em conjunto com os funcionários da fábrica de amostras e protótipos, que possui cerca de 500 funcionários e engenheiros de projetos industriais. O grande número de pessoas envolvidas com a produção de amostras e protótipos proporciona o desenvolvimento das equipes. Essa prática de formação de pessoas e preocupação com a qualidade da transferência de projetos da P&D para produção remete ao conceito de uma organização que aprende, mostrado por Liker (2004).

A empresa utiliza tecnologia de prototipagem rápida, similar à automotiva (CAD), no qual o protótipo é feito de material sintético (*mock up* inicial de produto antes da construção da matriz ou molde final de produção do calçado). Com isso, o processo de desenvolvimento ganhou muita velocidade e a oportunidade de criação se tornou mais ágil e eficiente. Esse processo é utilizado com maior intensidade no desenvolvimento de calçados esportivos, onde está o foco da empresa. Uma vez desenvolvido o solado e os protótipos do produto final, prepara-se a matriz para a produção de amostras. O congelamento da especificação, em geral, ocorre após confecção do *mock up* e sua aprovação. Entretanto, se necessário, constrói-se matriz de fabricação e primeira amostra para aprovação do produto e congelamento das especificações, antes de se produzirem as demais amostras.

A empresa utiliza os mesmos modelos e tamanhos de equipamentos para fazer testes e amostras, pois utiliza CAD para desenvolvimento e CAM para produção, segundo apresentado na literatura por Adler (1995). Isso facilita a transferência de tecnologia da P&D para a produção. A programação dos equipamentos de produção faz parte do “pacote” de transferência do projeto da P&D para a fábrica, pois a tecnologia CAD/CAM estabelece a programação das máquinas de amostras e produção final. Vale ressaltar que os equipamentos utilizados para produção de amostras e produção são iguais em modelo e escala, o que ajuda acelerar o processo de transferência.

Com a tecnologia CAD/CAM para prototipagem rápida, o processo de DNP tem taxa de acerto de mais de 90%, o que impulsiona a frequente inovação da empresa. Isso permite à empresa trabalhar com um alto número de itens em sua linha de produtos, que são renovados ao longo do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação do processo de inovação e de produção em ambiente de manufatura enxuta da empresa calçadista com a literatura sobre a Toyota mostrou adaptações ao contexto organizacional da empresa pela adoção de princípios de gestão ou de relacionamento entre áreas, mais do que propriamente das técnicas.

Técnicas como autonomia, *Jidoka*, manutenção produtiva total (TPM) e qualidade total são apenas incipientes dentro do modelo enxuto adaptado. Todavia, as relações mais intensas entre os colaboradores e grupos de profissionais, e o envolvimento das áreas são mais intensos à medida que o princípio do combate ao desperdício do modelo enxuto exige mais

envolvimento e troca de informações. Manufatura e Desenvolvimento de Produto apresentam relações intensificadas pelos princípios enxutos. Não foi possível estabelecer se tais relações intensificaram a partir do modelo enxuto implantado, ou já existiam e se adaptaram facilmente à participação prescrita em seus fundamentos. Notadamente, a história e cultura organizacional da empresa, parecem indicar que a natureza do negócio já se apresenta adequada à participação da manufatura nas inovações de P&D. Há, portanto uma adequação dos princípios enxutos às necessidades e potencial de intensificação das relações entre inovação de processo e produto na medida em que as ferramentas enxuta venham ser exploradas.

As práticas *enxuta* utilizadas pela empresa de calçados e observadas neste estudo, trouxeram grande benefício de redução de desperdícios, antes evidenciadas pela empresa, como: retrabalhos e demora no processo de desenvolvimento de produtos e produção, maior rapidez no processo de inovação, excesso de estoques e materiais em processo, desenvolvimento do público operacional, organização em células, dentre outras. Tais práticas envolvem a participação dos funcionários com ideias e sugestões a partir de uma maior interação entre si e entre áreas. O exemplo da célula é emblemático. Seu arranjo físico em formato de U propiciou mais contato e interação entre os colaboradores, a visualização dos problemas e a consequente interação na busca de soluções, através de diálogo mais estreito do nível operacional com representantes das Engenharias de Manufatura e Produto. Por outro lado, como exemplo do potencial inexplorado na intensificação das relações de inovações de processo e produto no âmbito dos princípios da produção enxuta, outra prática, de maior envolvimento de fornecedores no processo de inovação ainda não está estruturada e a empresa vê como oportunidade a ser trabalhada no futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ADLER, P. Interdepartmental interdependence and coordination: The case of the design manufacturing interface. *Organization Science*. v.6, n.2, p.147-167, 1995.

ALLEN, T. Communications, technology transfer, and the role of technical gatekeeper. *R&D Management*. v.1, p. 14-21, 1971.

ASH, R.; SMITH-DANIELS, D. The effects of Learning, Forgetting, and relearning on decision rule performance in multiproject scheduling. *Decision Science*. v. 30, n. 1. 1999.

BROWN, S.; EISENHART, K. Product development: Past research, present findings, and future directions. *The Academy of Management Review*. v. 20, n. 2, 1995.

CARINI, M. *Estudo de caso sobre a aplicação da metodologia Total Productive Maintenance (TPM) na gráfica da Editora Abril – mudanças provocadas pela TPM no gerenciamento da produção*. Dissertação de mestrado em Administração. São Paulo: FEA, 2000.

CLARK, K. B.; FUJIMOTO, T. *Product development performance*. Massachusetts: Harvard Business School Press, 1991.

CLARK, K. B.; WHEELWRIGHT, S. C. *Managing new product and process development*. The New York Press, 1993.

COOPER, G.; KLEINSCHMIDT, E. An investigation into the new product process: Steps, deficiencies, and impact. *Journal of Product Innovation Management*. v.3, p. 71-85, 1986.

CUSSUMANO, M.; NOBEOKA, K. *Thinking beyond lean: How multi-project management is transforming product development at Toyota and other companies*. Nova York: The Free Press, 1998.

DENNIS, P. *Lean production simplified*. Nova York: Productivity Press, 2002.

DENNIS, P. *Fazendo acontecer a coisa certa*. São Paulo: Lean Institute Brasil, 2007.

FUJIMOTO, T. *The evolution of a manufacturing system at Toyota*. Nova York: Oxford University Press, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

HAIR, J. *et al*. *Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENKE W. *et al* Cross-functional teams: Good concept, poor implementation. *Journal of Product Innovation Management*, v.1, p. 216 – 229, 1993.

KATZ, R.; TUSHMAN, M. An Investigation into the managerial roles and career paths of gatekeepers and project supervisors in a major R&D facility. *R&D Management*. v. 11, n. 3, 1981.

KENNEDY, M. *Product development for the Lean Enterprise*. Virginia: The Oaklea Press, 2003.

LEONARD-BARTON, D. *Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development*. Massachusetts: Graduate School of Business Administration, 1992.

LIKER, J. *The Toyota way*. Nova York: McGraw-Hill, 2004.

MONDEN, Y. *Toyota production System: practical approach to production management*. Atlanta: Industrial Engineering and Management Press, 1983.

NASCIMENTO, P. Embraer, Natura e Daimler Chrysler do Brasil: Três modos de gerir o desenvolvimento de produtos. In: FEA-USP – Seminários em Administração. *Anais do V SEMEAD*. São Paulo: FEA-USP, 2002.

NEELY, A.; HII, J. *Innovation and business performance: A literature review*. University of Cambridge: The Judge Institute of Management Studies, 1998.

OHNO, T. *Toyota Production System*. Productivity Press, 1988.

OLSON, E.; WALKER, O.; RUERKET, R. Organizing for effective new product development. The moderating role of product innovativeness. *Journal of Marketing*. v. 59, p. 48 - 62, Jan. 1995.

OLSON, E. *et al* Patterns of cooperation during new product development among marketing, operations and R&D: Implications for project performance. *The Journal of Product Innovation*. v. 18, p. 258 - 271, 2001.

SHAH, R.; WARD, P. Lean manufacturing: Context, practice bundles, and performance. *Journal of Operations Management*. v. 21, p. 129-149, 2002.

SUZAKI, Kiyoshi. *The new manufacturing challenge: Techniques for continuous improvement*. Nova York: The Free Press, 1987.

WARD, A. *et al* The second Toyota paradox: how delaying decisions can make better cars faster. *Sloan Management Review*. v. 36, n. 3, primavera 1995.

WHEELWRIGHT, S.; CLARK, K. Creating project plans to focus. *Harvard Business Review*, 1992.

WOMACK, J.; JONES, D. *Lean thinking: Banish waste and create wealth in your corporation*. Nova York: Simon & Schuster, 1996.

WOMACK, J. P.; JONES, D. T. *A mentalidade enxuta nas empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

WOMACK, J.; JONES, D.; ROOS, D. *The machine that changed the world*. Nova York: Harper Perennial, 1990.

YIN, R. *Case study research: Design and methods*. Sage Publications, Inc., 2003.

DADOS DOS AUTORES

ANA MARIA GATI-WECHSLER

(ana.wechsler@uol.com.br)

Engenheira pela UNICAMP e Mestra em Administração pela FEA-USP. MBA pela FIA-USP.

Experiência em indústria alimentícia e cosmética nas áreas de manufatura, logística, suprimentos e desenvolvimento de produtos e processos. Atuação na área de consultoria em gestão. Experiência na área de ensino. Possui interesse nas áreas de manufatura e inovação – desenvolvimento de produtos/processos e suas interações com as áreas operacionais, com enfoque em trabalhos de melhoria contínua de processos e modelos de gestão em operações.

ALVAIR SILVEIRA TORRES JUNIOR

(alvair@uol.com.br)

Professor Doutor da Faculdade de Administração da USP na área de Produção. Membro do Lean Institute Brasil. Capacitado em Lean Production and Management System com certificação obtida junto aos ex-engenheiros do corpo técnico da Toyota Motor Co.

Experiência nas áreas de produção, planejamento de processos de manufatura, logística, qualidade e gestão de projetos, em trabalhos de ensino, pesquisa e extensão.

Membro do Grupo de Pesquisa DECIDE com trabalhos sobre o processo decisório no Modelo Toyotista. Pesquisador de fontes de inovação junto ao PGT/USP.

A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NO COMPORTAMENTO DE COMPRA DO ALUNO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

JOÃO PAULO BITTENCOURT

INSTITUTO FAYAL DE ENSINO SUPERIOR

JANE IARA PEREIRA DA COSTA

NÉRIO AMBONI

UDESC

RESUMO

O papel do professor universitário e o comportamento de compra do consumidor são dois temas usualmente encontrados na literatura no mundo todo, inclusive na brasileira. A relação entre o professor universitário e o comportamento de compra de seus alunos, entretanto, é tema que merece ser investigado. Nesse sentido, o presente estudo busca descrever a influência do professor no comportamento de compra dos alunos dos cursos de graduação em Administração de Empresas. Para a consecução deste objetivo, foram selecionados, como sujeitos de pesquisa 30 estudantes de dois cursos de graduação em Administração de Empresas de Santa Catarina. As instituições localizam-se, respectivamente em Florianópolis (SC) e Itajaí (SC), sendo que a primeira é pública e a segunda é privada. Utilizou-se de pesquisa qualitativa, com aplicação de entrevistas em profundidade. Entre as conclusões obtidas, destaca-se o fato de que os estudantes manifestam admiração e reconhecem a influência dos professores que eles julgam competentes. Vários alunos já realizaram compra de produtos por influência do professor e lembram-se dos exemplos citados em sala de aula ao realizar uma compra.

Palavras-chave: Influência do professor, comportamento do consumidor, ensino da Administração.

ABSTRACT

The role of teachers in undergraduate courses and consumer buying behavior are usual subjects in the management literature. The influence of teachers upon their students' buying behavior is a subject that still already under investigated. So, this paper discusses this relationship considering students from Business Administration courses. Some 30 students from two Business schools were in-depth interviewed. The first business schools is held by the Government and located in Florianópolis and the other is private and situated in Itajaí. Both cities are in the Southern region of Brazil. The study main conclusions are that students show admiration towards their teachers and they recognize the influence over their behavior of teachers they attribute high performance. Many of the interviewed students affirmed they have already bought products under the influence of teachers and they recalled examples teachers gave during classes while they were shopping.

Keywords: teachers, buying behavior, undergraduate

INTRODUÇÃO

Exercendo o papel de educador, transmissor e recriador do conhecimento, sem deixar de se preocupar com a profissionalização de seu corpo discente, o professor universitário do curso de graduação em Administração enfrenta inúmeros desafios. Ensinar pode ser um dos maiores, senão o maior. A docência no Ensino Superior requer um profissional que consiga combinar adequadamente suas habilidades pessoais com as expectativas dos estudantes e as exigências do ambiente, sendo capaz de garantir um aprendizado agradável e eficiente (GIL, 2006). Por isso, é fundamental que o docente utilize de técnicas e recursos didáticos, dentre os quais o exemplo prático é indispensável. É através do exemplo que os alunos conhecem realidades diferentes das quais estão acostumados, são apresentados a casos e situações diversas, visualizam pelos olhos do professor, e pelos seus próprios, as estratégias que fizeram algumas empresas alcançarem o sucesso e outras o seu fim. Descubrem o motivo do sucesso de um produto ou o fracasso de outro, desvendam processos e técnicas que um mero espectador não perceberia.

Assim, o exemplo prático exerce um papel merecedor de destaque quando o assunto é ensino de disciplinas relacionadas à Administração de Empresas, pois dessa forma unem-se teoria e prática na formação do

profissional. Além dele, os professores utilizam outras tantas técnicas, com o objetivo principal de aproximar dos discentes a realidade do mercado. Nesse contexto é que surge o questionamento a respeito da influência exercida pelo professor ao ensinar conteúdos de administração. Isso porque os professores ensinam simultaneamente ideias, elementos ideológicos, e propõem modelos de comportamento (ISAMBERT-JAMATI; TANGUY, 1990). Mais precisamente, indaga-se como funciona o processo de influência do professor no comportamento de compra do aluno, dado que este também é um consumidor.

Essas dúvidas surgem do fato de que ato de compra não pode ser visto como se fosse um ato separado, sem considerar eventos passados ou influências culturais, sociais, de grupos de referência e traços de personalidade (KOTLER; KELLER 2006). O professor é uma personalidade que, para muitos, é referência e exemplo profissional. Churchill e Peter (2005) consideram, no processo de compra do consumidor, influências sociais e influências situacionais. Para Blackwell, Miniard e Engel (2005), as variáveis que influenciam o processo de decisão de compra encontram-se divididas entre as influências ambientais, as diferenças individuais e os fatores pessoais. Outro fator importante é reconhecer que também há inúmeros fatores psicológicos que influenciam na reação do consumidor aos estímulos de marketing, tais como a motivação, a aprendizagem e a memória (KOTLER; KELLER, 2006, p. 182).

Este artigo busca identificar a influência do professor no comportamento de compra dos seus alunos, considerando as tecnologias utilizadas pelo docente, as influências ideológicas e tomando como referencial os alunos do curso de graduação em Administração de Empresas.

Este artigo está estruturado de forma que a primeira seção introduz o assunto. Na segunda e na terceira seções é realizada uma breve reflexão a respeito do professor e seu papel no ensino da administração, bem como sobre o comportamento de compra do consumidor, requisitos fundamentais para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa. A quarta seção apresenta o método utilizado na pesquisa. A quinta e a sexta seção trazem a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa. Por fim, a sétima seção apresenta as conclusões e considerações finais.

O PROFESSOR NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO

Este tópico discute o papel do professor no ensino da Administração, considerando o contexto em que esse profissional atua.

O docente e a educação

A educação de um país, principalmente a educação profissional e a tecnológica, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos, bem como da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitem realizar os fins da educação. Hodiernamente vive-se um contexto mundial de velocidade das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho. É tarefa árdua para as escolas renovarem seus equipamentos à semelhança das empresas.

As instituições educacionais não reproduzem seus recursos por meio da força de trabalho e não acumulam capital para novos investimentos produtivos, como fazem as empresas de produção e de serviços. E é fundamentalmente por esses motivos que, contrariando a lógica da educação e confundindo-a com a lógica da produção, alguns argumentam que a escola deve somente dar formação geral (FRANCO, 2008). Por isso, nas últimas décadas ficaram mais agudas as interrogações sobre o que ensinar e como ensinar, sobre o papel das disciplinas, sobre o que se convencionou chamar de currículo oculto. É consenso hoje que conteúdo e forma são aspectos indissociáveis, que é preciso compreender as disciplinas no processo histórico da construção e da apropriação dos conhecimentos no contexto dos países e de seu estágio no desenvolvimento dos sistemas de ensino.

É nesse ambiente conturbado que atua o professor do ensino superior, muitas vezes privado de autonomia, saturado de tarefas e oprimido pelos horários, destituído de reconhecimento, de condições de trabalho e de remuneração adequada ao exercício da profissão, mas nem por isso menos importante no processo do ensino. Em sala de aula é necessária a presença de um profissional que saiba definir objetivos de ensino, selecionar conteúdos, escolher as estratégias de ensino mais adequadas e promover uma avaliação comprometida com a aprendizagem. Isso porque quase todos os problemas principais da educação abrangem o comportamento humano (GADOTTI, 1999) e não podem ser resolvidos apenas com a tecnologia física e biológica, sendo necessária uma tecnologia do comportamento – presente no estudo da psicologia, por exemplo.

Outra questão importante na relação entre ensino e aprendizado é o diálogo entre professor e aluno como forma de fazer este participar como produtor ou co-produtor de conhecimento. Somente quem escuta ao outro com paciência e de forma crítica consegue estabelecer um diálogo (FREIRE, 1996). Nesse sentido, defende-se que, nesta relação, o indivíduo que tem algo a dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, de forma que quem escuta possa dizer, falar e responder.

Nota-se assim que são vários os desafios ao exercício da docência no contexto atual da educação, o que não significa que tal processo tenha sido fácil e descomplicado ao longo do tempo. De qualquer maneira, destaca-se que esta – a melhor prática da docência - não é uma preocupação individual, dados os vários estudos de autores que têm trabalhado as competências e saberes necessários à docência. As pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor (NUNES, 2001), que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (PERRENOUD, 1999; NUNES, 2001; ALMEIDA, BIAJONE, 2007; FIOROT; ORTEGA, 2007; PINHEL, KURCGANT, 2007).

A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR

Quando se menciona o ensino de Administração, é inevitável ao professor trazer as melhores (ou piores) práticas desta ciência para a sala de aula, seja por meio de qualquer técnica, visando o conhecimento e entendimento. O professor, diante desse processo, ainda que busque neutralidade, se posicionará sobre qual a estratégia é adequada a uma ou outra empresa, por exemplo: sobre o lançamento de um produto considerado revolucionário; sobre um livro que se encaixa perfeitamente com o conteúdo ministrado na disciplina.

Além disso, o professor pode se estender em discussões e considerações relacionadas às áreas que não são o cerne de sua disciplina, conforme Freire (1996, p. 41), ao considerar: “E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico social, cultural e política”. O autor prossegue criticando o fato de que qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, ser considerada não apenas desnecessária, mas impertinente. Dessa forma, nota-se não apenas a importância do professor transcender o conteúdo ensinado, abordando o ambiente e as condições que influenciam seu objeto de estudo, mas também a inevitabilidade dos professores proporem referenciais ideológicos e modelos de comportamento. Por isso, é extremamente pertinente considerar que também na análise da realidade, seja ela social, política, econômica ou cultural, o professor utilizará de uma ou outra técnica,

a ser retida ou não na memória de seus alunos. Essa retenção significará influência em comportamentos futuros do discente e, ainda que não seja um condicionante de comportamento, contribuirá e fornecerá alguns subsídios nas tomadas de decisão, como a de comprar ou não um produto, por exemplo.

O comportamento do consumidor

Este tópico discorre sobre o comportamento de compra do consumidor e os principais fatores que a ele estão interligados. Isso porque o ato de compra não pode ser considerado um ato separado, sem relacioná-lo a eventos passados ou influências culturais, sociais de grupos de referência e traços de personalidade (KOTLER; KELLER, 2006). De fato, desde o momento do reconhecimento da necessidade de algo, ou de um estado de privação de determinado bem, até a satisfação através do consumo, sucedem-se várias etapas, das quais a mais importante é a troca. Solomon (2002, p. 24) destaca que a troca é uma transação em que duas ou mais organizações ou pessoas dão e recebem algo de valor, sendo parte integrante do marketing. Embora o momento da troca efetiva seja o mais importante do processo de consumo, “a visão mais abrangente enfatiza todo o processo de consumo, o que inclui as questões que influenciam o consumidor antes, durante e depois da compra”.

O comportamento de compra do consumidor é definido como “o estudo das unidades compradoras e dos processos de troca envolvidos na aquisição, consumo e na disposição de mercadorias, serviços, experiências e ideias” (MOWEN; MINOR, 2003, p. 3). Esses processos costumam variar quanto ao grau de complexidade, dependendo do nível de comprometimento do consumidor com a compra. Assim, quando há grande envolvimento, o processo decisório tende a ser mais complexo – o que é identificado como Solução de Problemas Extensivos (BENNETT; KASARJIAN, 1975; BLACKWELL et al, 1990). Kotler e Keller (2006) concordam com essa visão, caracterizando que o comportamento de compra é o resultado de um processo contínuo, composto de várias fases inter-relacionadas e dependentes. Os modelos construídos pelos pesquisadores da área de comportamento humano e de marketing buscam descrever este processo e suas fases constituintes, revelando os elementos que interferem nas decisões dos consumidores e que culminam no ato de compra.

O estudo do comportamento do consumidor caracteriza-se pela multidisciplinaridade. No início do século XX, os economistas buscavam compreender a demanda baseando-se em uma perspectiva racional sobre as decisões dos consumidores. Estes possuiriam informações completas e

precisas sobre alternativas de consumo, utilizando assim processos plenamente racionais de escolha, maximizando a utilidade ou a satisfação em relação à compra. Essa hipótese foi revista graças ao surgimento da teoria psicanalítica de Sigmund Freud, que agregou o conceito de conteúdo simbólico para o consumo dos indivíduos. Alguns economistas, inclusive, passaram a acrescentar os motivos, as atitudes e a percepção sobre as marcas como fatores que afetavam as decisões dos consumidores (OLIVEIRA, 2007).

Foxall (2001) reconhece que o comportamento do consumidor é geralmente pesquisado através das lentes da psicologia cognitiva. Isso se deve a um fenômeno que é típico da própria Psicologia e de sua recepção pelo público externo à área, na qual predomina atualmente o cognitivismo. Dessa forma, o comportamento humano tem sido explicado segundo perspectivas cognitivistas, e este paradigma não tem sido desafiado no que diz respeito a temas como o comportamento do consumidor, considerando que um campo aplicado em geral recorre ao paradigma dominante. A análise do comportamento tem sido utilizada largamente em trabalhos teóricos e empíricos, desde a década de 1960: Kunkel, Berry, 1968; Berry, 1969; Crowell, 1998; DiClemente e Hantula, 2003; Foxall, James, 2003; Foxall, Schrezenmaier, 2003; Guerin, 2003; Davis, Hantula, 2001; Oliveira-Castro, 2003.

Essa preocupação existe porque são vários os fatores internos e externos que influenciam o processo de tomada de decisão de compra dos consumidores (BLACKWELL et al, 2005; CHURCHILL; PETER, 2005; SCHIFFMAN, KANUK, 2000; SOLOMON, 2002; KOTLER, KELLER, 2006). O conhecimento das variáveis de influência sobre o comportamento de compra é importante para que os empresários qualifiquem seus produtos e serviços, considerando efetivamente os desejos e as necessidades do consumidor e orientando suas ofertas para o mercado (BLACKWELL et al, 2005).

Churchill e Peter (2005) consideram influências sociais e situacionais no processo de compra do consumidor. Schiffman e Kanuk (2000) compreendem que o indivíduo, como consumidor, sofre influências psicológicas, pessoais, sociais e culturais. Os fatores culturais são os que exercem a maior e mais profunda influência. Churchill e Peter (2005, p. 154) afirmam que um dos meios mais importantes pelos quais uma sociedade influencia o comportamento dos indivíduos é sua cultura.

O comportamento do consumidor também é influenciado por fatores sociais, tais como: papéis sociais, status, família e grupos de referência. Pode-se afirmar que a posição de cada pessoa em seu grupo social é definida

em termos de papéis e status. Segundo Kotler e Keller (2006, p. 176), o papel consiste nas atividades esperadas que cada pessoa desempenhe.

Kotler e Keller (2006, p. 179) afirmam que “as decisões do comprador também são influenciadas por características pessoais, como idade, ocupação, circunstâncias econômicas, personalidade, autoimagem, estilo de vida e valores”. Além disso, todos os indivíduos têm características de personalidade que influenciam o comportamento de compra dos mesmos.

De igual modo, o conjunto de fatores psicológicos combinados a determinadas características do consumidor leva a processos de decisões de compra. O objetivo do profissional de marketing é compreender o que acontece no inconsciente desse comprador, entre a chegada do estímulo externo e a decisão de compra. Há inúmeros fatores psicológicos que influenciam na reação do consumidor aos estímulos de marketing, tais como a motivação, a aprendizagem e a memória (KOTLER; KELLER, 2006, p. 182).

Para Engel, Blackwell e Miniard (2005), as variáveis que influenciam no processo de decisão de compra encontram-se divididas entre as influências ambientais, as diferenças individuais e os fatores pessoais. Essas categorias de análise merecem atenção especial neste estudo, por englobar critérios críticos da análise do comportamento do consumidor de modo conciso e sem perdas.

O professor, ao lecionar, trabalha com os diferentes processos cognitivos de seus alunos, o que pode fazer com que haja mudança em seus modos de pensar e, com isso, eles alterarem os diferentes fatores que influenciam seus comportamentos de compra. Por isso, é importante entender o processo de decisão do consumidor, encontrando nele a atuação de influências e atores externos, como poderia ocorrer no caso de um professor e seus alunos do curso de graduação em Administração.

Assim, faz-se necessário um modelo a ser seguido no processo decisório, como é o caso da tentativa de entender o comportamento do consumidor de uma forma sistêmica, efetuada por Miniard, Engel e Blackwell (2005), pela análise dos estágios do processo de decisão de compra: a) reconhecimento da necessidade; b) busca de informação; c) avaliação das alternativas pré-compra; c) compra; d) consumo; e) avaliação pós-consumo; f) descarte.

De acordo com esses estágios, este estudo tem o foco nas fases de reconhecimento de necessidade, busca de informação, avaliação das alternativas pré-compra e a compra, por se constituírem etapas passíveis de influências externas, como a atuação de um professor de ensino superior.

MÉTODOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os aspectos referentes ao método utilizado na presente pesquisa. O estudo visa identificar a influência do professor dos cursos de graduação em Administração no comportamento de compra de seus alunos. Quanto aos objetivos do estudo, trata-se de pesquisa exploratória, por ser orientada para a descoberta das situações em que as pesquisas são vagas (ACEVEDO; NOHARA, 2004). Quanto à sua natureza, a pesquisa é de abordagem qualitativa, mediante coleta de dados na forma de entrevista em profundidade e, por seu caráter qualitativo, os dados foram analisados por categoria de análise.

Para a composição da amostra não probabilística, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa 30 alunos dos cursos de graduação em Administração a partir do quarto semestre. A escolha pelos sujeitos de pesquisa ocorreu em virtude da possível diferença de perfis de alunos do curso superior entre uma universidade pública e uma privada, ou seja, essa diversificação intencional se deve à busca e cruzamento de resultados que estejam de acordo com a realidade.

Essa escolha justifica-se porque os alunos das universidades públicas possuem um perfil de classe média a alta, com eventual dedicação exclusiva aos estudos, ao passo que os alunos de universidades particulares possuem um perfil diversificado em relação à classe social, estando a maioria dos alunos inserida no mercado de trabalho. O interesse nessas duas realidades existe principalmente porque os autores têm experiências pessoais com as instituições selecionadas.

Além disso, como nos quatro primeiros semestres as disciplinas tendem a ser, de acordo com o currículo, mais generalistas (de formação básica), buscou-se entrevistar acadêmicos que já estivessem cursando a partir do quarto semestre, no qual as disciplinas passam a ser mais práticas, com utilização de exemplos, estudos de caso e outras técnicas de aprendizagem relacionadas à Administração. Assim, foram compostas duas amostras de entrevistados, de forma não probabilística, adequada à abordagem qualitativa (GODOY, 2006): uma amostra com 15 alunos do curso de Administração Empresarial da Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG - UDESC), e outra com 15 alunos do Instituto Fayal de Ensino Superior (IFES), totalizando 30 entrevistados.

Os dados foram coletados entre os meses de julho e agosto de 2008, de forma aleatória, por meio de entrevistas em profundidade com os sujeitos da pesquisa. O roteiro da entrevista buscou responder às seguintes perguntas: ‘Você se lembra de professores que citaram exemplos práticos a respeito de

empresas, marcas, produtos ou serviços durante as disciplinas?'; 'Quais foram esses exemplos e como foram citados?'; 'As informações repassadas pelo professor em sala de aula exercem influência sobre as suas decisões de compra de produtos ou serviços?'; Em caso afirmativo, quais seriam tais produtos e serviços?'. A análise dos dados foi realizada pela análise do discurso, por ser esta uma técnica que revela a compreensão do sujeito sobre determinado contexto sociohistórico, no qual se evidenciam suas relações para a produção do próprio discurso (MINAYO, 2004) a partir da técnica sugerida por Vergara (2005), com a transcrição dos dados gravados após a coleta dos mesmos. Dada a natureza qualitativa das variáveis estudadas, não foi considerado relevante informar a resposta individual dos respondentes.

A análise foi baseada em 'fatores de influências ambientais' e 'fatores pessoais', que são as duas categorias que podem ser afetadas pelo professor no processo de decisão, conforme o modelo utilizado (BLACKWELL et al, 2005). A categoria 'diferenças individuais' foi propositalmente deixada fora da delimitação deste estudo, por não ser o foco da presente pesquisa. Foram omitidos os nomes dos professores, quando estes foram citados na entrevista, com a intenção de preservar a identidade e respeitar o exercício da docência do profissional.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir deste ponto, inicia-se a apresentação de destaques das entrevistas realizadas. O agrupamento dos temas foi efetuado da seguinte maneira: 'Lembrança de exemplos e disciplinas', 'lembrança da forma dos exemplos apresentados', 'percepção sobre a influência do professor', 'tipos de produtos e serviços a respeito dos quais há influência'.

Lembrança de exemplos e disciplinas

Os acadêmicos dos dois cursos (Escola Superior de Administração e Gerência – ESAG – UDESC de Florianópolis – SC e Instituto Fayal de Ensino Superior – IFES de Itajaí - SC) foram questionados sobre a lembrança que têm de professores que citaram exemplos práticos a respeito de empresas, marcas, produtos ou serviços durante as disciplinas.

Na ESAG, os dados da pesquisa demonstram que os professores utilizaram exemplos que ficaram gravados na mente dos alunos em um total de 09 (nove) disciplinas diferentes entre si. Algumas foram destacadas por mais de um entrevistado pela utilização de exemplos práticos, a saber:

Marketing (citado por sete entrevistados); Administração de Materiais (4) Teoria Geral da Administração (4); Administração Geral, Economia, Administração Estratégica, Mercado de Capitais, Administração de Serviços e Relações Humanas (1). Destaca-se que todos os entrevistados citaram uma ou mais disciplinas.

Alguns alunos mencionaram que a maioria ou todos os professores utilizam-se de exemplos no decorrer das aulas da disciplina ministrada por eles, associando essa característica ao aprendizado eficaz do conteúdo. Mencionou-se também que a utilização de exemplos práticos facilita o entendimento da matéria, sendo que os exemplos mais confiáveis e que se aproximam dos alunos são aqueles vivenciados pelo professor. Os alunos também associaram os exemplos citados à experiência dos professores e a admiração que têm por estes, conforme o Entrevistado 05 da amostra da ESAG (E05E):

[...] Acho que os professores mais experientes acabam fazendo mais isso [...] professores como o [nome do professor], que fala de Administração Geral, e ele dá exemplos de tudo quanto é empresa que ele lembra, pois ele conhece, já fez consultoria.

Além disso, os dados demonstram que os entrevistados recordam de exemplos dados durante as aulas em que seu interesse é maior, acabando por não lembrar, no momento da entrevista, de outros exemplos. Isso pode ter sido o fator responsável para que várias disciplinas não tenham sido incluídas neste estudo, conforme o entrevistado E07E: “Hum... eles citam bastante assim.. mas.. o professor de economia, principalmente”.

No IFES, houve um percentual relativamente significativo de alunos que não citaram uma disciplina específica, embora todos tenham informado que houve exemplos práticos em aulas, conforme indica o entrevistado E14I: “Tivemos sim [exemplos], durante várias disciplinas... [não citou nenhuma]”.

Entre os que citaram uma ou mais disciplinas, de modo congruente, os dados indicaram para uma predominância de exemplos nas disciplinas relacionadas a Marketing, que foi lembrada por quatro respondentes que se lembraram de disciplinas nas quais exemplos práticos foram discutidos. A disciplina TGA – Teoria Geral da Administração foi citada por dois entrevistados, assim como a disciplina Matemática Financeira, que não foi citada na primeira instituição. A disciplina Estratégia foi citada por três respondentes, e as demais (Psicologia, Organizações e Métodos, Gestão Ambiental, Comércio Exterior e Estatística) foram citadas uma vez.

Modo de apresentação dos exemplos

Na sequência, os alunos foram inquiridos a respeito dos exemplos citados e da maneira pela qual eles foram apresentados e trabalhados. Veja os resultados a seguir.

Na Esag, os entrevistados citaram como principais formas de exemplos práticos a narrativa dos professores e, em menor número, os estudos de caso. Um aluno ressaltou a importância das viagens (visitas técnicas), que, segundo o mesmo, permitem melhor aprendizado. Os dados também apresentaram uma ligação entre as atividades exercidas pelo professor fora da sala de aula e os exemplos utilizados nas aulas:

Tem o [nome do professor], de Marketing. A gente gosta bastante dele como professor e como profissional, e ele costuma dar bastante exemplos, principalmente na parte de relacionamento com o cliente, ele dá vários exemplos de supermercados, tipo o Big, fala de Shopping Centers, a respeito de posicionamento de marca, posicionamento da empresa perante os clientes, né. Dá bastante exemplos das empresas, basicamente (E04E).

Essa influência também está presente quando os alunos lembram-se de exemplos negativos, como se pode relacionar o relato do entrevistado E08E com a informação do E15E, a respeito do trabalho realizado por um professor para um supermercado, e o exemplo negativo em relação ao seu principal concorrente, conforme segue:

Ele [o professor] cita bastante exemplos do [supermercado A], porque ele presta consultoria pro [supermercado A]"(E08E).

O professor [nome do professor] apresentou vários exemplos ruins a respeito do [supermercado B], o que ficou marcante, porque nos fez ver algumas coisas a respeito daquela empresa (E15E).

Os exemplos, assim, mostram que os professores se posicionam em relação a um produto ou serviço e apresentam características boas ou ruins de determinadas empresas, construindo uma imagem junto ao aluno de acordo com tais características.

As empresas citadas pelos professores e que foram lembradas pelos alunos foram: Angeloni (supermercado), Big (supermercado), Eliane

(cerâmica), Portobello (cerâmica), Sadia (Alimentos), Toyota e Ford (automóveis) e Açoriana (agência de turismo).

Foi predominante, entre as formas de apresentação dos exemplos práticos, a narrativa e a vivência pessoal dos professores. Alguns alunos ressaltaram a importância de conhecer o que acontece no mercado para consolidar seu conhecimento: “[...] os exemplos práticos foram fundamentais para o meu aprendizado. Senão, não conseguiria lembrar. Lembro bem de Matemática Financeira e Teorias da Administração” (E15I).

Em relação aos exemplos utilizados na ESAG, a principal diferença está no fato de os alunos não relacionarem o trabalho do professor fora do ambiente acadêmico e seus exemplos no exercício da docência. Além disso, destaca-se uma preocupação dos alunos em relação ao meio ambiente e estratégias de sustentabilidade: “Eles [os professores] usam de exemplos para ilustrar o que estão falando, e uma empresa que ficou marcante foi a Aracruz celulose e suas estratégias de sustentabilidade” (E13I).

Várias empresas foram lembradas por estes alunos, a saber: Coca-Cola (bebidas), Omo (detergente em pó); Perdigão, Seara, Sadia e Nestlé (alimentos); Google (Tecnologia da Informação); Portobello (cerâmica); WEG (Motores); Dudalina (têxtil); Volkswagen (automóveis); Aracruz (celulose); e Casas Bahia (móveis e eletrodomésticos). Dentre todas as empresas lembradas, os alunos ressaltam que os exemplos trouxeram uma imagem boa a respeito das mesmas: “[...] A imagem, após os exemplos, ficou melhor em relação ao que eu pensava antes” (E10I).

Percepção sobre a influência do professor

Dentro do processo de pesquisa, foi considerado fundamental perguntar ao aluno a respeito de seu pensamento em relação à influência do professor em seu comportamento de compra. Os dados colhidos em cada uma das duas instituições de ensino seguem abaixo.

De todos os entrevistados da ESAG, apenas um aluno disse que não acredita na influência do professor, porque ele não se sente influenciado. Todos os outros afirmam reconhecer determinada influência do professor em seu comportamento de compra, seja agora ou no futuro. “Tenho frequentado restaurantes e comprado livros que meus professores costumam comentar em sala de aula”, diz o entrevistado E15E, a respeito da influência docente em seu comportamento de compra. Ao ser questionado se existe tal influência, outro aluno liga a influência à imagem que tem do próprio professor:

Acho que sim [...] conforme você aprende, renovando, fica aberto a isso, você vai mudando seu pensamento. Mas depende do que a gente acredita também. O [nome do professor] é um professor bastante influente, ele me marcou e influencia os alunos porque todos sabem que ele conhece muito. Ele é o cara (E12E).

Outros alunos, em resposta ao mesmo questionamento, também criaram a ligação entre a influência do professor e o que ele representa para o docente:

Com certeza influencia! Não tem como dizer que os professores não são formadores de opinião, a partir do momento que você se identifica com um [...]. Se ele diz que é bom, por que eu não experimentaria? A opinião dele acaba ficando muito importante.

Diante dessas informações, durante a pesquisa, considerou-se importante identificar entre os alunos se algum professor foi marcante de um modo positivo durante o curso. Os alunos citaram os professores que lhes foram marcantes, à exceção de um entrevistado, que afirmou não ter considerado nenhum docente como ‘marcante’ no curso. Foram citados (alguns mais de uma vez) os docentes responsáveis pelas disciplinas de: Psicologia; Materiais; Marketing; Teorias Gerais da Administração; Administração Estratégica; Direito e Contabilidade. Alguns alunos ressaltaram várias qualidades de seus professores, assumindo admirá-los e reconhecendo sentirem que eles lhes influenciam, inclusive em suas decisões. Quando instigado a dar um exemplo o entrevistado E06E prontamente responde: “Por exemplo, tem um professor, o [nome do professor], ele é uma pessoa culta, viajada, é uma boa influência, sempre indicando bons livros. [...]. Ele nos incentiva a ter senso crítico”.

Dessa maneira, é possível mais uma vez ligar o fato da imagem do professor perante o aluno e a influência exercida em seus comportamentos. Outros entrevistados seguem essa linha citando várias qualidades dos professores que lhes são e foram marcantes. Por outro lado, alguns alunos também ressaltaram que alguns exemplos não são lembrados no momento da entrevista, mas em momentos oportunos eles aparecem em suas mentes: “[...] mas os exemplos a gente lembra depois... quando olha na rua e vê as lojas, a gente lembra dos exemplos e pensa: o professor falou tal coisa”.

Os dados colhidos na instituição privada mostraram que dois alunos não sofrem influência do corpo docente da instituição, dentre eles um afirmou peremptoriamente não se deixar influenciar por ninguém; porém, a

maioria dos alunos afirmou que o professor exerce, sim, influência sobre seu comportamento de compra. Alguns chegaram a citar exemplos dados pelo professor e a influência gerada em seu comportamento:

Creio que influencia sim, influencia. Tanto que ontem [...] o professor [de Gestão ambiental], estava falando sobre [...] produtos corretamente produzidos, sem defensivos. Isso já me influenciou na compra. Vou pagar mais caro, mas vou preferir, por que é mais saudável. Vale a pena (E09I).

[...] E agora vou comprar um notebook e vou pedir a opinião do meu professor de Sistemas de Informação sobre qual produto é o melhor (E02I).

Os alunos desta instituição, à exceção de um, também possuem professores que os marcaram positivamente e são considerados pessoas respeitáveis. Entretanto, não houve uma ligação direta entre o nome do professor e a influência exercida por ele no comportamento do aluno. Notou-se que os professores lembrados pelos alunos como pessoas que os marcaram são professores das disciplinas nas quais foram citados exemplos práticos. Isso levanta uma questão a ser analisada posteriormente, a respeito de qual variável é mais importante neste processo: se os alunos lembram-se dos exemplos práticos por causa da figura importante do professor, ou se lembram do professor por conta da utilização de exemplos práticos.

Influência e tipo de produto ou serviço

Aos alunos que responderam afirmativamente em relação à influência do professor em seu comportamento de compra foi questionado sobre qual serviço ou produto existia tal influência.

Os dados aqui obtidos demonstram que mesmo entre os alunos certos de que o professor influencia seu comportamento de compra, existe a dúvida sobre quais produtos ou serviços sofrem tal poder. Essa imprecisão ficou evidente pela observação do percentual de alunos que não soube responder a questão a esse respeito (quatro respondentes), somadas à variedade citada: produtos de alto valor (três); e outras categorias (piscina, carros, produtos em geral, livros, serviços de consultoria, serviços financeiros, filmes e restaurantes) foram citadas apenas uma vez.

Neste caso as disparidades nos dados obtidos foram maiores em relação à outra instituição estudada. Se, por um lado, um aluno afirmou contar com o professor para inúmeras decisões (desde compras até troca de emprego), houve seis entrevistados que não souberam dizer sobre qual tipo

de produto ou serviço há influência. A ideia de que há maior influência sobre a aquisição de produtos de alto valor, bem como a opção de serviços de consultoria (dois respondentes cada uma); as opções de informática, roupas, sapatos, livros foram citadas uma vez.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão discutidos os resultados obtidos na pesquisa de campo. Para entendê-los, é necessário considerar que o exercício da profissão docente no ensino superior representa não apenas estar em contato com muitas pessoas com interesses, histórias e cotidianos diversos. Representa, sobretudo, orientar a construção de conhecimento, ensinar técnicas e participar na formação de um cidadão consciente.

O professor e seu trabalho conformam o elo entre o aluno, o aprendizado, a cidadania e a formação profissional. Assim, é de se considerar a contundente importância do docente no desenvolvimento de um novo modo de pensar de seus alunos, despertando-os para uma realidade que antes passava despercebida aos seus olhos, o que significa que o profissional docente exerce alguma influência no comportamento de seus alunos. Essa capacidade de influenciar e formar cidadãos, profissionais e pesquisadores pode ser maior ou menor, dependendo de uma série de fatores, entre eles o método utilizado pelo professor em sala de aula e a imagem que seus alunos têm dele.

A respeito disso, Solomon (2002), Schiffman e Kanuk (2000) compreendem que o indivíduo, como consumidor, sofre influências psicológicas, pessoais, sociais e culturais. A atuação do professor pode significar influências – em menor ou maior grau – em todas essas áreas, dependendo da visão do aluno sobre determinado professor.

Conforme os estágios do processo de decisão de compra de Miniard; Engel e Blackwell (2005), este estudo teve o foco nas fases de reconhecimento de necessidade, busca de informação, avaliação das alternativas pré-compra e a compra, por se constituírem etapas possíveis de influências externas, como a atuação de um professor de ensino superior. Notou-se que isso pode ocorrer de diversas maneiras, por exemplo, quando o professor, ao citar um exemplo, desperta uma necessidade de consumo no aluno, como foi o caso do entrevistado E13I “[...] já comprei produtos influenciado por professores, principalmente livros” e do entrevistado E1E: “Tenho frequentado restaurantes e comprado livros que meus professores costumam comentar em sala de aula”. Esse tipo de atitude foi apresentado

por alunos que indicaram ter uma relação dinâmica com o professor. A dinamização da relação entre professor e aluno facilita a comunicação entre eles, pois o aluno começa a sentir o docente como um aliado em sua formação (MASETTO, 2003).

Na etapa da busca por informações, os alunos procuram saber mais a respeito de um produto sobre o qual julgam que o professor conheça, por ser comum em sua área de atuação. Um exemplo dessa constatação é aquele fornecido pelo entrevistado E02I: “vou comprar um notebook e vou pedir a opinião do meu professor de Sistemas de Informação sobre qual produto é o melhor”. A respeito da possibilidade de pedir opinião para um professor sobre uma compra, muitos afirmaram que não pensariam duas vezes: “eu, com certeza, pediria a opinião de um professor sobre algum produto que fosse relacionado à área em que ele trabalha”. No entanto, os alunos se proporiam a pedir opinião “[...] àqueles professores que não apenas entendem do assunto, mas também saibam passar o que conhecem” (E02E), conforme a proposição de GIL (2006) a respeito de que a docência no Ensino Superior requer um profissional que consiga combinar adequadamente suas habilidades pessoais com as expectativas dos estudantes e as exigências do ambiente.

Em relação às alternativas de pré-compra e compra, foram obtidos vários dados que confirmaram a influência do professor neste quesito, tanto na instituição privada quanto na pública, demonstrado em níveis de resposta semelhantes, posto que vários alunos dos dois cursos já haviam consumido algum produto por influência direta do professor. Neste quesito houve um fator notável, pois professores marcantes influenciaram o processo de decisão de compra daqueles que afirmaram já ter adquirido um produto por sugestão ou influência do professor. Essa constatação confirma a opinião de Isambert-Jamati e Tanguy (1990), ao reconhecer que eles – os professores – não ensinam puros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles ensinam, ao mesmo tempo, ideias, elementos ideológicos, e propõem modelos de comportamento.

Em relação à compra, o comportamento dos entrevistados sofreu alteração quanto ao preço, tendo havido maior tendência à influência em relação aos bens de alto valor, ou seja, a percepção é de que a influência do professor é maior quando o aluno fará uma aquisição de um bem de alto valor. Outro produto que pareceu ser mais propício à influência do professor foi o serviço de consultoria, sobre o qual vários alunos não só ouviriam como pediriam a opinião de seu docente.

CONCLUSÃO

Este tópico traz considerações que podem ser inferidas a partir da pesquisa, como o fato de que conhecer a influência do professor sobre o comportamento de compra dos alunos do curso de Administração é importante para professores, alunos e profissionais do mercado. Para os professores, é importante porque eles precisam estar atentos ao que Freire (1996) apregoa a respeito do docente que se deixa levar por sua própria ideologia, relacionando-a com a ocultação da verdade dos fatos, tornando-se míope, buscando universalizar afirmações nas quais se acredita, sem que necessariamente tenham sido comprovadas (FREIRE, 1996). Por isso, o professor necessita manter-se atento à formação crítica de seus alunos, tendo por compromisso o aprendizado por meio do repasse e da construção do conhecimento, em vez de se preocupar em doutrinar alunos. Por isso, é interessante lembrar a crítica de Weber ao ressaltar que “As profecias que caem das cátedras universitárias não têm outro resultado senão o de dar lugar a seitas de fanáticos que jamais produzem comunidades verdadeiras” (WEBER, 1995, p. 453).

Hannah Arendt (1992) afirma que a escola deve ser um espaço para levar os alunos a pensar como o mundo é, e não para pregar as ideias e convicções nas quais o professor acredita; até porque vivemos uma época de profundas transformações em que a única certeza que se tem é a de não haver certezas. Entende-se, entretanto, que é fundamental que o professor conheça seu papel de formador de opinião, de influência significativa, e utilize-se dessa condição para formar administradores éticos e consumidores críticos.

Para o aluno, saber da existência dessa influência também é importante, para que consiga realizar um exercício de crítica e visão, buscando filtrar o que o professor apresenta em sala de aula, não aceitando tudo de pronto. Paulo Freire (1996) ressalta a periclitante possibilidade que se tem de docilmente aceitar o que se vê e se ouve como verdade absoluta (FREIRE, 1996).

Para os profissionais do mercado, é importante conhecer o efeito do docente no processo de decisão de compra do aluno, para que possam utilizar de estratégias e ações éticas e responsáveis, disponibilizando suas empresas como campo de estudo, pesquisa e aprendizado para os alunos e professores, estabelecendo laços que transcendam o imediato ganho financeiro.

Por fim, cabe dizer que o presente artigo pretendeu trazer algumas contribuições com as conclusões colhidas a partir da pesquisa empírica, conclusões nas quais se podem notar o papel do corpo docente no

comportamento de compra do aluno, bem como observar o modo como isso ocorre no processo de ensino da administração.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. *Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma*. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, P. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, maio-ago. 2007.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BENNETT, P. D.; KASSARJIAN, H. H. *O Comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas, 1975.

BERRY, L. L. The components of department store image: a theoretical and empirical analysis, *Journal of Retailing*, v. 45, n. 1, 3-20. 1969.

BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W.; ENGEL, J. F. *Consumer behavior*. 6 ed. Chicago: Dryden Press, 1990.

BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W.; ENGEL, J. F. *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CHURCHILL, G. A.; PETER, J. P. *Marketing: criando valor para o cliente*. São Paulo: Saraiva, 2005.

COBRA, M. *Administração de marketing no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cobra Editora & Marketing, 2006.

CROWELL, J. *et al* Visual self-motion perception during head turns nature, *Neuroscience*, v.1, n. 8, p. 732-738, 1998.

DAVIS, E. S.; HANTULA, D. A. The effects of download delay on performance and end-user satisfaction in an Internet tutorial, *Computers in Human Behavior*, v. 17, 249-268. 2001.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DICLEMENTE, D. F.; HANTULA, D. A. Applied behavioral economics and consumer choice, *Journal of Economic Psychology*, v. 24, n. 5, p. 589-602, 2003.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C. Competências de ensino: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse, *Estudos de Psicologia*, v.12, n. 3, set-dez. 2007.

FOXALL, G. R. Foundations of consumer behavior analysis, *Marketing Theory*, v. 1, p. 165-199, 2001.

FOXALL, G. R.; JAMES, V. K. The behavioral ecology of brand choice: how and what do consumers maximize? *Psychology and Market*, v. 20, p. 811-836, 2003.

FOXALL, G. R.; SCHREZENMAIER, T. C. The behavioral economics of consumer brand choice: establishing a methodology, *Journal of Economic Psychology*, v. 24, p. 675-695, 2003.

FRANCO, M. C. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: INEP. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, A. C. *A didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006. GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B; GODOI, C. K; MELLO, R. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUERIN, B. Putting a radical socialness into consumer behavior analysis, *Journal of Economic Psychology*, v. 24, p. 697-718, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. *Professionnalisation, deprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*. 1990. Mimeo.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. *Administração de marketing*. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KUNKEL, J. H.; BERRY, L. L. A behavioural conception of retail image, *Journal of Marketing*, v. 32, p. 21-27, out. 1968.

LUETKE, R. P. *Professor educador para a cidadania: estudo de caso da escola técnica Tupy*. Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004. Dissertação de Mestrado em Educação. 117 f.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MINAYO M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOWEN, J. C.; MINOR, M. S. *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

NEWBERRY, P. B. Technology education in the U.S.: a status report, *The technology teacher*, v. 61, p. 1-16, 2001.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, *Educação e Sociedade*, n. 74, 2001.

OLIVEIRA-CASTRO, J. M. Effects of base price upon search behavior of consumers in a supermarket: An operant analysis, *Journal of Economic Psychology*, v. 24 n. 5, p. 637-652, 2003.

OLIVEIRA, É. C. *Comportamento do Consumidor: processo de decisão de compra de livros pela internet*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado em Administração. 217f.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem, *Revista Escola de Enfermagem USP*, v. 41 n. 4, dez. 2007

SCHIFFMAN, L. G.; KANUK, L. L. *Comportamento do consumidor*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

SOLOMON, M. R. *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DADOS DOS AUTORES

JOÃO PAULO BITTENCOURT

(bittencourtjp@yahoo.com.br)

Graduado em Administração pelo Instituto Fayal de Ensino Superior – IFES – Itajaí/SC (2006), especialista em Gestão de Pessoas pelo Instituto Catarinense de Pós Graduação – ICPG – Blumenau/SC (2008) e mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC/ESAG. É professor colaborador no Instituto Fayal de Ensino Superior, atuando nos cursos de Graduação em Administração Geral, Logística e Comércio Exterior. É consultor de empresas privadas na área de Desenvolvimento Organizacional, Treinamento e Desenvolvimento, Formação de Facilitadores, Espiritualidade nas Organizações e Inteligência Emocional.

JANE IARA PEREIRA DA COSTA

(costapjane@uol.com.br)

Professora associada da UDESC - Centro de Ciências da Administração e Sócio-Econômicas-ESAG.

Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC

Mestrado em Administração pela UFSC

Graduada em Administração pela UFSC

NÉRIO AMBONI

(amboni30@yahoo.com.br)

Graduado em Administração pela UFSC (1982), mestrado em Administração pela UFSC (1986) e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC (1997). É professor Associado da UDESC, Centro de Ciências da Administração e Sócio-Econômicas - Departamento de Administração Empresarial UDESC/CCA/ESAG/DAE. Atua nos cursos de graduação em Administração Empresarial, especialização e no mestrado profissional em Administração. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq): Ensino de Administração e Aprendizagem Organizacional.

Política Editorial

Foco

A Revista ANGRAD é uma publicação que busca difundir o estado da arte do ensino e da pesquisa em Administração, oportunizando a apresentação em forma de artigos, teorias, modelos, pesquisas e retrospectivas que abordem o processo de ensino-aprendizagem e intensifiquem o aprendizado dos alunos em disciplinas dos cursos de Administração.

Estilo

Os trabalhos enviados a Revista ANGRAD devem ser inéditos e demonstrar uma linguagem clara e objetiva. Recomenda-se uma atenção especial com a estrutura geral do artigo e com o contexto lógico dos argumentos.

A identificação dos autores não deverá constar no corpo do texto sob pena de desclassificação.

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

Os artigos encaminhados para a Revista ANGRAD deverão ser apresentados no seguinte formato:

Editor de texto: Word for Windows 6.0 ou posterior.

- Configuração das páginas:
 - Tamanho do papel: A4 (29,7 x 21 cm)
 - Margens:
 - Superior 3 cm;
 - Inferior 2 cm;
 - Esquerda 3 cm;
 - Direita 2 cm.
 - Fonte do texto: Arial, corpo 12;
 - Espaçamento: Simple (entre caracteres, palavras e linhas);
 - Número de páginas: Máximo de 15 (quinze), incluindo ilustrações, bibliografia e notas de final de texto.

Observações:

- Conteúdo da primeira página:
 - Título do trabalho em português e inglês, centralizado, com todas as palavras em letras maiúsculas e em negrito;
 - Resumo / Abstract de no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) linhas, inscrito no mesmo idioma do trabalho, em um único parágrafo, justificado; Seguindo de palavras-chave / keywords.

- Conteúdo da segunda página:
 - Primeira linha: Título do trabalho, com todas as palavras em letras maiúsculas e em negrito;
 - Quarta linha: o Início do corpo do texto
- Ilustrações, tabelas e gráficos:
 - Excel ou Power Point, vinculados ao Word, com fonte Arial - corpo 10.
- As referências completas deverão ser apresentadas em ordem alfabética no final do texto, de acordo com as normas da ABNT.
- As notas devem ser reduzidas ao mínimo necessário e serem apresentadas no final do texto seqüencialmente antes das referências.

Envio do trabalho

Os artigos podem ser enviados em português, espanhol, inglês ou francês e deverão ser encaminhados por meio da homepage da ANGRAD (www.ANGRAD.org.br).

Processo de avaliação

Os artigos enviados para publicação na Revista ANGRAD são submetidos a um processo de avaliação, objetivando divulgar as melhores contribuições recebidas e avaliadas até o momento da editoração do exemplar.

O processo de avaliação da Revista ANGRAD se inicia com uma avaliação do(a) editor(a) que irá observar a adequação do artigo à política editorial da revista. O(a) editor(a) encaminhará os artigos para avaliadores seguindo o **DOUBLE BLIND REVIEW**, que recebem um relatório com aspectos a serem observados no artigo. Após a análise, destacam pontos importantes que justificam a sua avaliação, contribuindo para a melhoria do trabalho do(a) autor(a).

O artigo passa, ainda, por uma revisão ortográfica e estilística profissional. É por tudo isso fortemente recomendado que os autores solicitem a opinião crítica de algum colega antes do envio do artigo.

Processo de escolha

Por ser um veículo nacional, a Revista ANGRAD publicará sempre artigos de autores oriundos das diversas unidades da federação.

Após a análise e aprovação dos avaliadores, o(a) editor(a) da Revista procurará sempre selecionar para publicação em cada fascículo artigos de autores vinculados as IES das mais diversas localidades do país.

A Revista se permite o direito de publicação em cada fascículo de um artigo internacional que, também, passará pelos mesmos critérios de avaliação.

Os artigos submetidos à Revista ANGRAD com identificação dos autores no corpo do texto serão automaticamente desclassificados.

