



Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Eliane Martins de Paiva

Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

Thales Batista de Lima

Tabira de Souza Andrade

Organizadores

NEOS 10 ANOS:
integrando pesquisas sobre gestão,
aprendizagem, inovação e desenvolvimento

**NEOS 10 ANOS: integrando pesquisas
sobre gestão, aprendizagem,
inovação e desenvolvimento**

**Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger
Eliane Martins de Paiva
Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin
Thales Batista de Lima
Tabira de Souza Andrade**
Organizadores

**Ana Maria Magalhães Correia; Caio Maurício Guimarães de
Oliveira; Cryslyne Silva Lourenço; Eddla Karina Gomes
Pereira; Eliane Martins de Paiva; Élide Pessoa Vicente; Graziella
Marília da Silva; Grazielly Xavier Belarmino; Jeferson Soares de
Lima Silva; Jonas Alves de Paiva; Júlio Afonso Sá de Pinho Neto;
Luís Henrique de Barros Sousa; Márcia Maria de Medeiros
Travassos Saeger; Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin;
Maria Géssica Silva da Costa; Maria Helena Gomes de Lima;
Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo; Priscila
Rezende da Costa; Stefany Karoline Pereira de Amorim; Tabira
de Souza Andrade; Thaislane Balbino Ferreira; Thales Batista
de Lima; Wilma Izabel Carneiro Barreiro**
Autores

NEOS 10 ANOS: integrando pesquisas sobre gestão, aprendizagem, inovação e desenvolvimento

João Pessoa
Sal da Terra
2024

CONSELHO EDITORIAL

Jairo Rangel Targino - UNIPÊ

Manoel Matusalém Sousa - FAEST/ FADIMAB-PE

Marinalva Freire da Silva UFPB/FADIMAB-PE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N488s NEOS 10 ANOS: integrando pesquisas sobre gestão, aprendizagem, inovação e desenvolvimento

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger, Eliane Martins de Paiva, Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin, Thales Batista de Lima, Tabira de Souza Andrade (Org.), Ana Maria Magalhães Correis et al. (autores) : Sal da Terra, 2024.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-536-0

1. Informação. 2. Organização. 3. Aprendizagem. I. Título.

CDU: 334.7:35

BIBLIOTECÁRIO RESPONSÁVEL: David Coelho Moura de Lemos CRB 15/968

Não é permitida a reprodução parcial ou integral desta publicação,
por qualquer meio, sem a prévia autorização escrita dos autores.

Publicado no Brasil
Foi feito o depósito legal

Sal da Terra

CNPJ 02.240.413/0001-79

(83) 98870-1550 (Também whatSapp)

E- mail:graficasaldaterra@hotmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Eliane Martins de Paiva

Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

Thales Batista de Lima

Tabira de Souza Andrade

CAPÍTULO 1 13

ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: um estudo no PROCON-PB

Grazielly Xavier Belarmino

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Júlio Afonso Sá de Pinho Neto

Tabira de Souza Andrade

CAPÍTULO 2 43

DINÂMICAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS PARCERIAS ENTRE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E PODER PÚBLICO

Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

Maria Géssica Silva da Costa

Thaislane Balbino Ferreira

Wilma Izabel Carneiro Barreiro

CAPÍTULO 3 71

A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR: um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas de Mamanguape-PB

Luís Henrique de Barros Sousa

Thales Batista de Lima

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

CAPÍTULO 4 100

A CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO DE DADOS DE ORÇAMENTOS PARTICIPATIVOS NO ESTADO DA PARAÍBA: um relato da pesquisa

Caio Maurício Guimarães de Oliveira

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

CAPÍTULO 5 129

PERCEPÇÃO DO COORDENADOR SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Thales Batista de Lima

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Cryslayne Silva Lourenço

Maria Helena Gomes de Lima

Graziella Marília da Silva

CAPÍTULO 6 **158**

REVISITANDO O ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO:
percepção de docentes envolvidos com o sistema

Thales Batista de Lima

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Cryslayne Silva Lourenço

Maria Helena Gomes de Lima

Graziella Marília da Silva

CAPÍTULO 7 **187**

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E TEMPERAMENTOS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL

Élida Pessoa Vicente

Thales Batista de Lima

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

CAPÍTULO 8 **218**

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: um caso com estudantes de uma empresa júnior de Administração

Stefany Karoline Pereira de Amorim

Thales Batista de Lima

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

CAPÍTULO 9 248

A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E CARACTERÍSTICAS DAS INDÚSTRIAS 4.0 E 5.0: o olhar de egressos de Administração do campus IV/UFPB

Jeferson Soares de Lima Silva

Thales Batista de Lima

Ana Maria Magalhães Correia

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

CAPÍTULO 10 277

UMA ANÁLISE INTEGRADA DA INOVAÇÃO DISRUPTIVA E DAS CAPACIDADES DINÂMICAS: revisão de escopo e perspectivas

Eliane Martins de Paiva

Priscila Rezende da Costa

Grazielly Xavier Belarmino

Jonas Alves de Paiva

CAPÍTULO 11 306

ENTENDENDO O ICMS ECOLÓGICO: mapeamento de casos de sucesso no Brasil

Tabira de Souza Andrade

Eddla Karina Gomes Pereira

CAPÍTULO 12 **333**

CONSUMO SUSTENTÁVEL: avanços e tensões no campo teórico

Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

SOBRE OS AUTORES **360**

APRESENTAÇÃO

Esta obra apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas pelos membros do Núcleo de Estudos sobre Organização e Sociedade (NEOS), por ocasião de seus 10 anos de atuação.

Fundado em 2014 e certificado no CNPq, o grupo de pesquisa foi idealizado pela Prof^a Dr^a Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin, docente da área de Administração do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo do grupo é discutir as dinâmicas sociais elaboradas em diferentes contextos organizacionais, bem como seus impactos na sociedade. Ao mesmo tempo, busca compreender como mudanças sociais mais amplas são capazes de impactarem e modificarem o papel das organizações na sociedade contemporânea.

Composto por docentes, servidores técnicos administrativos e discentes da UFPB, o NEOS possui três linhas de pesquisa, a saber: Informação, conhecimento e aprendizagem; Inovação, desenvolvimento e sustentabilidade; Políticas públicas, inovação e desenvolvimento.

A linha Informação, conhecimento e aprendizagem desenvolve estudos sobre o acesso à informação em espaços públicos e colaborativos, empreendedorismo e processos organizacionais, o processo de aprendizagem

organizacional, perspectivas de aprendizagem no ensino superior e gestão da informação, do conhecimento e da tecnologia. Já a linha Inovação, desenvolvimento e sustentabilidade aborda questões centrais que explorem a inovação nos diferentes tipos de organizações, desenvolvendo estudos sobre ecossistemas de inovação, inovação disruptiva, inovação e empreendedorismo, inovação socioecológica e inovação social. Na linha Políticas públicas, inovação e desenvolvimento, são abordados estudos sobre políticas públicas de geração de trabalho e renda, qualificação da mão de obra, políticas de investimento e capacitação tecnológica, informação tecnológica e expansão da capacidade produtiva, sistemas produtivos locais, desenvolvimento econômico e/ou social no âmbito local, regional, nacional ou global.

À vista da diversidade de temas pesquisados no NEOS, apresentamos, nesta obra, resultados de estudos relacionados à gestão em diferentes contextos organizacionais, processos de aprendizagem, inovação disruptiva e desenvolvimento sustentável, buscando instigar os leitores a compreenderem cada contexto de pesquisa e refletirem sobre possíveis desafios e oportunidades, a partir dos estudos apresentados. Os capítulos expressam a riqueza teórico-metodológica empregada nas pesquisas, associada às diferentes possibilidades de diálogo entre ciências como a Administração, Economia, Sociologia, Psicologia etc.

Agradecemos aos autores que, de forma generosa e colaborativa, contribuiram com a realização desta obra, que

marca a primeira década de existência do NEOS. Agradecemos, de modo especial, a todas as pessoas que empregarão sua atenção à leitura destes capítulos, com os nossos mais sinceros votos de enriquecimento de seus conhecimentos e da descoberta ou aprimoramento do interesse pela pesquisa.

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger
Eliane Martins de Paiva
Maria Angeluze Soares Perônico Barbotin
Thales Batista de Lima
Tabira de Souza Andrade
Organizadores

CAPÍTULO 1

ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: um estudo no PROCON-PB

Grazielly Xavier Belarmino

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Júlio Afonso Sá de Pinho Neto

Tabira de Souza Andrade

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm desempenhado papel transformador na sociedade contemporânea, alterando de maneira significativa o dia a dia das pessoas. Esse impacto pode ser percebido também nas organizações, com novos processos de trabalho surgidos em razão dos avanços tecnológicos.

Em se tratando da administração pública (AP), a adoção das TDIC representa uma revolução na maneira como os serviços são prestados e como as instituições governamentais operam. De acordo com Ferreira (2019, p. 5), “as tecnologias digitais vêm ocasionando a chamada Transformação Digital (TD), que vem sendo amplamente

discutida tanto no meio acadêmico quanto no profissional, englobando administração pública e privada”.

Tais transformações são essenciais para que os governos possam, cada vez mais, implementar tecnologias que contribuam na otimização do tempo e melhorem a eficiência, transparência e qualidade dos serviços prestados à sociedade cada vez mais conectada e exigente. Entretanto, a adoção das TDIC na AP se depara ainda com várias barreiras, seja por não possuírem uma estratégia definida, ou pela ausência de conhecimento pelos usuários. Conforme Thomé e Carvalho (2023, p. 272),

Com todas as novas oportunidades que se apresentam pela ciência, é necessário ponderar sobre como utilizar cada uma delas de forma que seja mais seguro e eficiente a todos. É necessário, portanto, refletir sobre o seu uso, a fim de garantir que elas estejam, de fato, oferecendo mais praticidade e transparência, minimizando os riscos.

Nesse contexto, a Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba – PROCON-PB tem por objetivo a proteção e defesa dos direitos do consumidor, lidando, diariamente, com atendimento ao público. Com base nesta finalidade, a organização necessita de um fluxo de

informação célere e bem administrado, razão pela qual a adoção das tecnologias digitais deve ser direcionada à melhoria dos processos organizacionais, otimizando os fluxos de informação, tornando o atendimento mais rápido e garantindo a segurança das informações dos consumidores.

Sendo assim, a pesquisa investiga a seguinte problemática: Como a adoção das tecnologias digitais impactou as ações desenvolvidas no PROCON-PB? O objetivo da pesquisa é identificar os impactos da adoção das tecnologias digitais nas ações desenvolvidas no PROCON-PB.

Quanto à estrutura, o capítulo está dividido em cinco seções. A primeira apresenta a contextualização do tema, problemática e objetivo. A segunda seção traz o referencial teórico, com discussão sobre o uso das tecnologias digitais na AP. A terceira seção traz o percurso metodológico adotado na pesquisa. A análise e discussão resultados são apresentados na quarta seção, seguidos das considerações finais.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: IMPLANTAÇÃO, BENEFÍCIOS E DESAFIOS

As tecnologias digitais se tornaram, nos últimos anos, indispensáveis à sociedade, que vive cada vez mais conectada.

A exemplo disto, uma pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios), feita pelo CGI.br. (2023), aponta que 84% da população é usuária de internet. Nesse contexto, assim como os demais segmentos da sociedade, as organizações públicas também vivenciam uma dependência crescente de tecnologias digitais, notadamente porque o seu uso contribui para o aumento da eficiência nos processos, na prestação e qualidade dos serviços e oferece maior transparência às suas ações (Duarte; Lima, 2018).

Ferreira (2019) entende que o crescente acesso às TIC desenvolveu novas necessidades na sociedade, cada vez mais conectada. Sendo assim, também trouxe a exigência de desenvolvimento de soluções mais práticas e eficientes por parte da administração pública.

É importante ressaltar que a necessidade de adoção das tecnologias digitais pela AP não é recente. Nesse aspecto, Diniz (2005) descreve a história do uso da tecnologia da informação na gestão pública brasileira, ressaltando que a sua inserção teve início nos anos 1970, orientada para a gestão interna e maior eficiência financeira.

A implementação da declaração de imposto de renda por meios eletrônicos, no início dos anos 1990, se configura como importante vantagem ao cidadão, mas confere maior eficiência ao órgão público, pois, "a declaração eletrônica do imposto de renda substituiu todo o processo de digitação de cerca de 15 milhões de declarações feitas manualmente, atividade consumidora de tempo e de potencial acréscimo de erros no processo como um todo" (Diniz, 2005, p. 3).

Entre os anos 1993 e 1998, as aplicações tecnológicas na administração pública eram voltadas à prestação de serviços ao cidadão, seja pessoalmente ou por telefone. Este período, marcado pela Reforma da Administração Pública, teve como base "princípios gerenciais voltados a resultados, eficiência, governança e orientação da gestão pública para práticas de mercado" (Diniz *et al.*, 2009, p. 26).

A partir dos anos 1999, a oferta de serviços ao cidadão passou a ser via internet, evoluindo para o que hoje é compreendido como governo eletrônico (Diniz, 2005; Diniz *et al.*, 2009). Assim, serviços como pregão eletrônico, acompanhamento e regularização de veículos, plantão eletrônico de órgãos de segurança pública e o surgimento dos

portais de órgãos públicos são exemplos da expansão dos serviços de órgãos públicos pela internet (Diniz, 2005).

O governo eletrônico compreende uma estratégia de modernização do Estado, “fortemente apoiado numa nova visão do uso das tecnologias para a prestação de serviços públicos, mudando a maneira pela qual o governo interage com o cidadão, empresas e outros governos” (Diniz *et al.*, 2009, p. 27).

No contexto internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, da qual o Brasil é membro, produziu documentos com informações para ajudar na implementação do governo digital. Na Recomendação do Conselho sobre Estratégias do Governo Digital, a OCDE busca a integração dos governos com mais tecnologias digitais. Nesse aspecto, “a implementação da recomendação por países membros e países parceiros da OCDE destaca o apoio e o empenho de setores públicos para a transição do governo eletrônico (*e-government*) em direção a um governo digital” (OCDE, 2014, p. 3).

Usando as TDIC, o governo eletrônico pode ser compreendido como um subdomínio dentro da Governança Eletrônica, buscando reforçar a participação, abertura e

transparência na comunicação do sistema, transformar as interações entre o governo e seus "clientes" internos e externos, assim como a sociedade baseada em uma rede de relacionamentos eletrônicos.

É importante ressaltar que a implementação de tecnologias digitais na administração pública é um processo lento, que exige recursos, pesquisa e análise para compreender as necessidades e capacidades de cada órgão e, dessa forma, implementar tecnologias que sejam, de fato, eficientes e compatíveis com as suas necessidades.

Isto reforça a importância de identificar o propósito da organização e como a tecnologia poderá auxiliar na busca pela melhoria de resultados. Nesse aspecto, o planejamento para a escolha, implementação e uso das TDIC será fundamental para garantir o sucesso dos investimentos em tecnologia (Schaefer; Macadar; Luciano, 2015). Entretanto, na área pública, pesquisas apontam altos índices de insucesso de projetos de tecnologia, conforme demonstrado por Schaefer, Macadar e Luciano (2015, p. 3):

Conforme Heeks (2003), apenas 15% dos projetos de TI no setor público de países em desenvolvimento são considerados bem-sucedidos, enquanto 50% entregues com

limitações no escopo, orçamento ou fora do cronograma planejado e ainda 35% identificados como totalmente fracassados. Goldfinch (2007) também apresenta estatísticas preocupantes sobre as altas taxas de insucessos no setor público, indicando que de 20 a 30% dos projetos são um fracasso total e de 30% a 60% tem falhas parciais, o que acaba afetando claramente as finanças públicas. Flyvbjerg (2011) sugere que as principais causas do aumento nos custos dos projetos de TI resultam de uma falta de realismo nas estimativas financeiras iniciais, baixo nível de contingências, avaliação insuficiente das alterações nas especificações do projeto, enquanto outra corrente defende que existe uma complexidade inerente aos projetos em organizações públicas não encontradas em outros setores.

Schaefer, Macadar e Luciano (2015), Procópio, Melo e Silva (2020) e Thomé e Carvalho (2023) destacam benefícios na adoção de tecnologias digitais na gestão pública, como transparência, melhoria nos processos organizacionais e maior qualidade nos serviços prestados e no atendimento ao cidadão. O Quadro 1 ilustra os benefícios da adoção de tecnologias digitais na administração pública.

Quadro 1 – Benefícios da adoção de tecnologias digitais na administração pública

Benefícios	Autores
- Transparência nas ações/ acesso à informação	Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Procópio, Melo e Silva (2020).
- Melhoria/ agilidade de processos	Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Procópio, Melo e Silva (2020); Thomé e Carvalho (2023).
- Combate à corrupção	Procópio, Melo e Silva (2020).
- Melhoria dos resultados organizacionais	Procópio, Melo e Silva (2020); Thomé e Carvalho (2023).
- Melhoria da comunicação (interna e externa)	Procópio, Melo e Silva (2020).
- Qualidade na oferta dos serviços/ atendimento ao cidadão	Procópio, Melo e Silva (2020); Thomé e Carvalho (2023).

Fonte: Elaborado com base em Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Procópio, Melo e Silva (2020); Thomé e Carvalho (2023).

A adoção de tecnologias digitais pela AP permite que o cidadão tenha o acesso facilitado a informações e serviços, sem a necessidade de deslocamento presencial. Além de configurar maior facilidade ao cidadão, requer da gestão esforços para publicizar suas ações, serviços disponíveis à população e informações que incentivem práticas de controle social (Procópio; Melo; Silva, 2020). Tais estratégias contribuem também para “banir a corrupção e incentivar práticas de controle social, aprimorando as ferramentas de transparência e acesso à informação” (Procópio; Melo; Silva, 2020, p. 197).

Os dispositivos tecnológicos e sistemas de informação contribuem também para a agilidade nos processos, trazendo melhoria dos resultados organizacionais e atendimento ao cidadão em menor tempo (Thomé; Carvalho, 2023).

Como desafios, os autores apontam a baixa capacitação das equipes, pouco envolvimento dos servidores/usuários, ausência de planejamento e de um sistema de Governança de TI, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Desafios da adoção de tecnologias digitais na administração pública

Desafios	Autores
- Baixa capacitação das equipes (ausência de formação na área específica)	Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Thomé e Carvalho (2023).
- Ausência de planejamento	Schaefer, Macadar e Luciano (2015).
- Baixo envolvimento dos servidores/ usuários	Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Procópio, Melo e Silva (2020).
- Falta de comunicação interna	Schaefer, Macadar e Luciano (2015).
- Ausência de um sistema de Governança de TI	Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Procópio, Melo e Silva (2020).
- Cidadãos sem acesso à tecnologia/ informação (exclusão digital)	Procópio, Melo e Silva (2020); Thomé e Carvalho (2023).
- Segurança da informação	Thomé e Carvalho (2023).

Fonte: Elaborado com base em Schaefer, Macadar e Luciano (2015); Procópio, Melo e Silva (2020); Thomé e Carvalho (2023).

A baixa capacitação das equipes, seja pela ausência de formação específica ou por não atuarem como servidores

efetivos nos órgãos públicos representa um dos principais desafios à adoção de tecnologias digitais na AP. Parte do problema reside na “necessidade de mão de obra especializada a fim de implantar estes serviços, uma vez que, muitas vezes os profissionais necessários para determinado projeto não fazem parte da lista fixa de funcionários do governo” (Thomé; Carvalho, 2023, p. 274).

A infraestrutura deficiente, especialmente em áreas remotas ou economicamente desfavorecidas, pode ampliar a desigualdade digital. A ausência de acesso à internet, a falta de dispositivos eletrônicos e a ausência de uma agenda com ações de tecnologia voltadas para o cidadão podem excluir aqueles sem acesso a esses recursos, influenciando as possibilidades de acesso à informação e controle social (Procópio; Melo; Silva, 2020).

Conclui-se que a adoção de tecnologias digitais na gestão pública tem se tornado indispensável e vantajosa, pois é capaz de proporcionar melhorias aos serviços públicos. Entretanto, fica evidente que este deve ser um processo cuidadosamente planejado, de modo que haja alinhamento entre as necessidades organizacionais e a aplicabilidade da tecnologia.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui caráter exploratório e descritivo, classificada ainda como de natureza básica. A abordagem exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito ou permitir a construção de hipóteses.

Já a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinado fenômeno ou a relação entre variáveis (Oliveira, 2011). As pesquisas básicas geram conhecimentos úteis à discussão científica, sem que haja uma aplicação direcionada a um problema específico (Oliveira, 2011).

Quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como um estudo de caso, realizado na Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba – PROCON-PB. A escolha se justifica, pois, este tipo de procedimento permite investigar profundamente um fenômeno dentro de seu contexto real. Quanto à abordagem, foi empregado o método qualitativo. Os estudos qualitativos permitem a investigação do tema com maior profundidade, a partir das interpretações do pesquisador (Creswell; Creswell, 2021).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, por oferecer a flexibilidade necessária para explorar temas específicos, permitindo ao entrevistador aprofundar-se em aspectos relevantes que possam surgir ao longo da conversa (Oliveira, 2011). As entrevistas foram realizadas com servidores do PROCON-PB. A Tabela 1 ilustra o quantitativo de servidores por setor, compreendendo o universo da pesquisa, bem como a quantidade de servidores entrevistados por setor.

Tabela 1 – Composição da amostra da pesquisa

Setor	Total de servidores	Entrevistados
Administrativo	03	01
Atendimento	05	02
Cartório	06	02
TI	03	01
CONJUR	12	02
Contabilidade	01	01
Financeiro	02	01
Fiscalização	10	02
Mediação	05	02
Gabinete	03	01
RH	01	01
Pesquisa/Sindec	01	01
Total	52	17

Fonte: Elaboração própria (2024).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, por meio de editor de textos. Os resultados foram analisados a partir de uma análise de conteúdo, com a elaboração de categorias, conforme proposto por Bardin (2011).

As categorias da pesquisa foram elencadas com base na discussão teórica proposta neste artigo, em que a verificação dos impactos das tecnologias digitais deve considerar os seguintes aspectos: a) contexto de implantação; b) mudanças nos processos de trabalho; e, c) benefícios e desafios trazidos com a sua adoção. A seguir serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, foi elaborado o perfil dos entrevistados, considerando gênero, faixa etária, nível de escolaridade e tempo de atuação no PROCON-PB. Dos 17 entrevistados, sete são do sexo feminino e dez do sexo masculino, com faixa etária entre 25 e 68 anos. A maior parte do público entrevistado possui ensino superior completo, sendo 12 com graduação e dois com pós-graduação. Dois entrevistados possuem ensino superior incompleto e um possui ensino médio completo. Quanto ao tempo de atuação no PROCON-PB, identificou-se

um tempo médio de sete anos, sendo o maior tempo de 23 anos e o menor de um ano e seis meses.

É importante frisar que, visando a não identificação dos entrevistados, foram utilizados códigos para cada entrevistado, considerando a ordem de realização das entrevistas. Assim, ao primeiro entrevistado foi atribuído o código E1, ao segundo E2 e assim sucessivamente, até E17.

4.1 Contexto de implantação

Foi questionado, inicialmente, sobre como se deu o processo de digitalização e implantação das tecnologias digitais no PROCON-PB. Os participantes indicaram tempos variados, considerando que a adoção destas tecnologias ocorreu entre 2016 e 2023.

Entretanto, identificou-se que a implementação das tecnologias digitais vem ocorrendo de forma escalonada, ou seja, vem sendo implementada gradualmente pelos setores. Alguns já possuem processos 100% digitais, a exemplo do atendimento, mediação, fiscalização, recursos humanos, educação para o consumo, pesquisa, gabinete e setor administrativo. Já outros trabalham com processos físicos e

online, como o cartório, financeiro e CONJUR. Isto justifica porque alguns entrevistados consideraram que a implantação de tecnologias digitais é recente, tendo em vista que levaram em consideração a realidade de seus setores.

Com relação ao contexto de implantação, sete entrevistados apontaram a necessidade de adoção de tecnologias e digitalização, pois os processos eram todos físicos (em papel). Assim, problemas como demora nos processos, no atendimento e os gastos para a realização das atividades, incluindo impressão e armazenamento dos processos físicos, foram citados como motivos para a adoção de tecnologias no PROCON-PB.

Três entrevistados ressaltaram a necessidade de atualização de tecnologias digitais, sobretudo diante da modernização de sistemas externos, ligados ao governo federal. Outros três entrevistados identificaram que a implantação de tecnologias e sistemas no PROCON se deu em um contexto de necessidade de maior agilidade nos processos. Por fim, quatro entrevistados afirmaram ter entrado no PROCON quando seus setores já faziam uso de tecnologias.

Foi questionado também quais os sistemas ou tecnologias utilizadas no PROCON-PB, sendo citados 14

sistemas: Proconsumidor, Sindec, PBDOC, Fiscweb, SGA, Zimbra, Vipp, SIAF, TCC, Sistema de chamada TI, PJE, JUSFY, e-CAC e WhatsApp Web. O Quadro 3 apresenta uma breve descrição de cada sistema ou recurso tecnológico apontado pelos entrevistados.

Quadro 3 – Sistemas e recursos tecnológicos utilizados no PROCON-PB

Sistemas e recursos tecnológicos	Descrição
Proconsumidor	É utilizado atualmente para abrir e registrar as reclamações dos consumidores, é por onde se dá início a todo o processo no PROCON-PB.
Sindec	Sistema utilizado para a abertura e registro de reclamações anteriormente ao Proconsumidor. Com o novo sistema e seus <i>upgrades</i> , o Sindec se tornou defasado e obsoleto, sendo usado para consulta de processos antigos feitos através dele.
PBDOC	É utilizado em todo o estado da Paraíba, onde ocorrem as tramitações dos processos e documentos de forma interna e externa ao PROCON. O PBDOC também funciona como um acervo para os documentos, ou seja, todos os documentos físicos gerados anteriormente à sua implementação estão sendo digitalizados e armazenados nele. Após sua implementação, toda a documentação gerada atualmente no atendimento passou a ser feita direto no PBDOC.
Fiscweb	Sistema desenvolvido pelo próprio setor de TI do PROCON-PB, no intuito de complementar o Proconsumidor nos processos que ele ainda não consegue atender, tais como geração de guias dos trâmites de processos para os servidores, atos de infrações, relatório de visitas, ato de constatação, ato de apreensão. O Fiscweb também gerencia as fichas

	curriculares, utilizadas no setor de RH.
SGA	Sistema de distribuição de fichas de atendimento utilizado para os setores que prestam esse serviço.
Zimbra	É o sistema de gerenciamento de e-mail da Codata, ele funciona como um servidor onde fica o e-mail do PROCON-PB e o e-mail institucional dos funcionários.
Vipp	Sistema dos Correios utilizado para envio do aviso de recebimento (AR) para as empresas.
SIAF	Sistema para realização do pagamento do Estado.
TCC	É utilizado para remeter os processos à Procuradoria Geral do Estado da Paraíba.
Sistema de chamada TI	Foi desenvolvido pelo setor de TI e funciona internamente, para a abertura de solicitação de algum reparo ao setor de TI.
JUSFY	É um sistema externo, utilizado para ações revisionais de cartão de crédito consignado, empréstimos pessoais, financiamento de imóvel e de automóvel, sendo possível constatar se existe ou não abusividade.
e-CAC	Permite visualizar a relação das últimas declarações do DIPJ (Declaração de Informações Econômico-Fiscais da Pessoa Jurídica) entregues e realizar algumas consultas específicas.
PJE	É um sistema externo, utilizado no âmbito do poder judiciário. O Processo Judicial Eletrônico é utilizado quando as empresas entram com ação contra o PROCON-PB para anulação de multas.
WhatsApp Web	Foi adotado no período da pandemia da Covid-19, para que o PROCON-PB conseguisse atender aos consumidores de forma online, já que o atendimento presencial estava suspenso.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É importante ressaltar que nenhum dos entrevistados descreveu todos os sistemas apresentados no Quadro 3, sobretudo porque existem sistemas que funcionam em

setores específicos, sendo de conhecimento e de acesso apenas de servidores que atuam nesses setores.

4.2 Mudanças nos processos de trabalho

Quando questionados sobre como funcionavam os processos anteriormente à adoção dos sistemas, os participantes majoritariamente responderam que o atendimento ocorria todo de forma presencial, assim como os documentos eram gerados de maneira física.

Dentre as mudanças nos processos de trabalho, todos os entrevistados citam a agilidade no trabalho e maior economia de recursos. Nesse aspecto, E1 afirma que “tinha muitos papéis de processo, quando criaram os processos online. Primeiro, teve a questão de economia, de material de expediente, maior agilidade, porque a gente não precisa mais de uma pessoa para estar indo e vindo”.

E4 também enfatiza a questão da segurança, pois, “Quando você está com um documento físico, se não tiver cuidado, ele pode acabar sendo perdido, quando você for incluir no sistema ou alguma coisa desse tipo. Já o processo

digital, não”. Já E8 apontou que o trabalho se tornou menos burocrático:

Está menos burocrático até para a gente mesmo, porque antes, num processo que era físico, a gente tinha toda aquela questão do manuseio, de olhar folha por folha. No processo digital não, a gente simplesmente olha na tela do computador e já verifica toda a documentação juntada, a reclamação, então, realmente facilitou, porque desburocratizou a questão do manuseio e até do processo (E8).

Em resposta a este questionamento, E13 aponta a melhoria no atendimento ao consumidor; pois, com a adoção do sistema SGA, a ficha que indica a ordem de atendimento já aparece no telão, não sendo necessário chamar os usuários do serviço. Outra mudança apontada nos processos foi a possibilidade de atendimento online, reduzindo, inclusive, a movimentação presencial no PROCON-PB.

A facilidade de comunicação foi apontada por E17 como uma das mudanças, ao afirmar: “mudanças como a facilidade de você conseguir comunicar com outros setores, além de diminuir o gasto de materiais de papel”.

Os relatos dos entrevistados apontam para um conjunto de mudanças nos processos de trabalho desenvolvidos no PROCON-PB que resultaram em um atendimento mais ágil, em novas oportunidades de acesso aos serviços pelo cidadão e pela otimização de recursos. Estas mudanças corroboram com o que Diniz *et al.* (2009) e Araújo e Maia (2014) enfatizam sobre o que se espera a partir da adoção de tecnologias na administração pública e adoção de governo eletrônico.

4.3 Benefícios e desafios com a implementação de tecnologias digitais

Foi questionado, inicialmente, que benefícios os entrevistados poderiam apontar. Identificou-se considerável semelhança nas respostas, destacando agilidade nos processos, segurança e eficiência. A partir desta análise, foi elaborada uma nuvem de palavras com os benefícios identificados nos relatos, conforme ilustrado na Figura 1.

Nove entrevistados apontaram agilidade nos processos de trabalho como o principal benefício trazido após a implantação das tecnologias digitais no PROCON-PB.

Figura 1 - Benefícios da adoção de tecnologias digitais no PROCON-PB



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

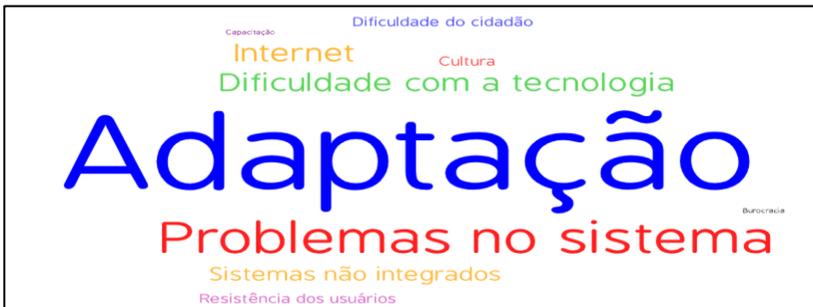
A eficiência foi apontada por seis entrevistados e a segurança por cinco. É importante ressaltar que a maioria dos respondentes apontou mais de um benefício.

Schaefer, Macadar e Luciano (2015), Procópio, Melo e Silva (2020) e Thomé e Carvalho (2023) apontam diversos benefícios relacionados à adoção de tecnologias digitais na administração pública, como melhoria do atendimento ao cidadão, agilidade de processos, melhoria na comunicação, nos resultados organizacionais e maior acesso à informação, observando-se a ocorrência deles no PROCON-PB. Chama atenção que a melhoria no atendimento ao cidadão foi citado apenas por dois servidores, sugerindo que ainda não há na

organização a relação direta entre o uso da tecnologia e os resultados gerados para o usuários dos serviços.

Quanto aos desafios, a Figura 2 ilustra os termos citados pelos entrevistados.

Figura 2 – Desafios com a adoção de tecnologias digitais no PROCON-PB



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O principal desafio apontado é a necessidade de adaptação, pois, como destacado por E1, E4, E5, E10, E12 e E15, nem todos os servidores possuem familiaridade com a tecnologia, mas, por se tratar de uma realidade no PROCON, foi necessário se adaptar, mesmo que levando algum tempo para isso. E13 destacou as tentativas de auxiliar outros servidores que tinham maiores dificuldades com a tecnologia em geral, não apenas com os sistemas.

Os problemas com a falta de integração dos sistemas foram apontados por E4, E5 e E14, destacando que levar os dados de um sistema para outro exigia mais tempo, pela ausência dessa integração. Já E7, E9 e E13 apontaram a questão da cultura e de resistência dos usuários, principalmente aqueles com maior dificuldade com a tecnologia. Segundo E9, “a maior dificuldade, com certeza, é a mudança da mentalidade das pessoas”. Apenas dois entrevistados relacionaram como desafios das tecnologias as dificuldades por parte do cidadão, uma vez que nem sempre eles possuem acesso à internet.

Schaefer, Macadar e Luciano (2015) e Procópio, Melo e Silva (2020) elencam problemas com a capacitação dos servidores, necessidade de maior envolvimento no uso da tecnologia e dificuldades de acesso pelo cidadão como desafios à adoção de tecnologias digitais na administração pública, o que também foi constatado no PROCON-PB.

Por fim, os entrevistados foram questionados sobre sua avaliação dos impactos trazidos com a adoção de tecnologias/sistemas pelo PROCON-PB. Todos responderam que impactou de maneira positiva, identificando que a instituição tem apresentado melhores resultados.

Nesse sentido, E8 pontuou que “impactou de forma positiva. No início a gente poderia até questionar se o resultado seria o mesmo, e hoje a gente vê que sim, todas as necessidades que a gente tem, realmente consegue fazer as atividades de forma mais rápida, mais célere e desburocratizando o atendimento”.

Dois entrevistados ressaltaram, em sua avaliação final, a necessidade de melhorias, apesar dos bons resultados já identificados. Nesse sentido, E9 destaca que a necessidade de utilizar vários sistemas deve ser repensada, já que eles não são integrados. Já E16 afirma que “está bem melhor do que estava antes, mas ainda umas peças soltas”. E16 ressalta a importância de que os sistemas estejam em constante avaliação e atualização. Este foi, inclusive, o único relato que mencionou a necessidade de avaliação dos sistemas, o que sugere que a maioria dos entrevistados não percebe a importância desta ação para a identificação de possíveis problemas ou necessidades de melhoria contínua a partir da adoção de sistemas de informação ou quaisquer tecnologias digitais.

Pelo exposto, evidencia-se que, sob a perspectiva dos servidores, a adoção de tecnologias digitais tem impactado

positivamente as ações do PROCON-PB, mas a sua implantação ainda é um processo em fase de adaptação e evolução, sendo necessárias melhorias nos sistemas já utilizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a adoção das tecnologias digitais impactou as atividades desenvolvidas no PROCON-PB, com foco na implementação de sistemas tecnológicos, nas mudanças nos processos de trabalho e nos principais desafios enfrentados.

Foi possível identificar avanços e dificuldades que acompanham a transformação digital no órgão. Entre os principais benefícios observados, destaca-se a agilidade no atendimento ao público e nos processos administrativos. A adoção de tecnologias digitais permitiu a automatização de tarefas, resultando numa execução mais rápida e eficiente das atividades diárias. Ferramentas como o Proconsumidor e PBDOC ajudaram a melhorar a organização dos dados e a segurança das informações. O fato de muitos processos serem digitalizados também eliminou o uso excessivo de papel, promovendo uma maior economia de recursos.

Além da eficiência, a adoção de tecnologias digitais trouxe transparência às ações do PROCON-PB, tornando mais fácil para os cidadãos acompanharem o andamento de seus processos, sem a necessidade de ir ao local.

No entanto, a pesquisa identificou desafios significativos. O principal é a adaptação dos servidores aos novos sistemas utilizados. A dificuldade de familiarização com as ferramentas digitais demonstra a necessidade de um maior investimento em capacitação e treinamento contínuos.

Outro problema foi a falta de integração entre os sistemas, sobretudo porque nem todos aqueles utilizados pelo PROCON-PB foram desenvolvidos para a instituição. Embora o órgão tenha adotado várias soluções tecnológicas, alguns sistemas funcionam isolados, gerando retrabalho, como a necessidade de inserir informações em diferentes plataformas, contrariando a expectativa de maior eficiência.

Apesar de pouco mencionado pelos entrevistados, a falta de conhecimento dos usuários sobre algumas tecnologias representa um desafio à instituição, sobretudo porque um dos direcionamentos da adoção de tecnologias digitais é facilitar a oferta de serviços ao cidadão. Nesse sentido, tem-se uma parcela da população que ainda encontra dificuldades para

acessar os sistemas online, seja pela falta de internet, equipamentos adequados ou conhecimento tecnológico. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas a acessibilidade digital, para que os cidadãos possam usufruir dos benefícios dos serviços públicos, independentemente de sua condição social ou nível de familiaridade com a tecnologia.

Além disso, cabe mencionar a importância de avaliar continuamente os impactos da tecnologia no serviço público. Embora os resultados tenham demonstrado impactos positivos às atividades desenvolvidas no PROCON-PB, é necessário estabelecer meios para uma avaliação contínua destes resultados, tanto sob a ótica do atendimento às necessidades dos cidadãos, quanto dos servidores.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras explorem o impacto da adoção de tecnologias digitais sob a ótica dos usuários dos serviços do PROCON-PB, investigando suas percepções sobre a eficiência e a qualidade do atendimento no ambiente digital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L. B.; MAIA, L. C. G. **Gestão pública e governo eletrônico**: Estudo sobre Sítios institucionais de Prefeituras no Estado de Minas Gerais.

CGI.br. (2023). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2023_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

COELHO, E. M. Governo Eletrônico e seus impactos na estrutura e na força de trabalho das organizações públicas. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 2, abr./jun., 2001.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 5. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2021.

DINIZ, E. H.; BARBOSA, A. F.; JUNQUEIRA, A. R. B.; PRADO, O. O governo eletrônico no Brasil: perspectiva histórica a partir de um modelo estruturado de análise. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 23-48, jan./fev., 2009.

DINIZ, V. A história do uso da tecnologia da informação na gestão pública brasileira através do CONIP – Congresso de Informática Pública. *In*: X Congreso Internacional del Clad Sobre la Reforma del Estado Y de la Administración Pública, 10., 2005, Santiago, Chile. **Anais** [...] Santiago: CLAD, 2005.

DUARTE, L. C.; LIMA, E. A. Governança de TI no setor público: um estudo sobre o impacto na efetividade organizacional. *In*: VI Escola Regional de Informática de Goiás, 2018, Goiânia. **Anais** [...] Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 239-252.

FERREIRA, K. R. **Análise do processo de implementação da transformação digital na Administração Pública Federal**.

2019. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Universidade de Brasília-DF, 2019.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Compilado de Textos de Metodologia Científica. Goiás: UFG, 2011.

PROCÓPIO, D. B.; MELLO, J. A. V. B.; SILVA, J. C. S. O impacto da tecnologia da informação na administração pública: uma revisão sistemática. **P2P & INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.191-205, set. 2019/fev. 2020.

Projeto Governo Digital OCDE. **Revisão do Governo Digital do Brasil Rumo à Transformação Digital do Setor Público**. 2018. Disponível em:
[https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/3627/1/2b.%20Review%20OCDE%20Governo%20Digital%20\(Portugu%C3%AAs\).pdf](https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/3627/1/2b.%20Review%20OCDE%20Governo%20Digital%20(Portugu%C3%AAs).pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

SCHAEFER, E. D.; MACADAR, M. A.; LUCIANO, E. Governança de tecnologia da informação interinstitucional em organizações públicas: reflexões iniciais. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION RESOURCES MANAGEMENT, 15, 2017, Santiago, Chile. **Anais eletrônicos** [...] Santiago: AIS, 2017.

THOMÉ, A. C. T.; CARVALHO, C. S. Tecnologia e inovação na Administração Pública: desafios e oportunidades. *In*: LOPES, A. E. M. P.; CASTRO, A. C. (Orgs.). **Administração pública**: teorias e fundamentos em pesquisa. Editora Científica Digital, 2023. p. 270-282.

CAPÍTULO 2

DINÂMICAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS PARCERIAS ENTRE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E PODER PÚBLICO

Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

Maria Géssica Silva da Costa

Thaislane Balbino Ferreira

Wilma Izabel Carneiro Barreiro

1 INTRODUÇÃO

A Reforma Administrativa Brasileira de 1995 teve um impacto significativo no fortalecimento do Terceiro Setor, promovendo a descentralização dos serviços públicos no país (Souza, 2015). Nesse contexto, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) passaram a desempenhar um papel importante na busca de soluções para problemas sociais e ambientais, atuando de forma colaborativa com o poder público no campo das políticas públicas (IPEA, 2021).

Desde então, o Terceiro Setor passou por transformações importantes, como o aumento da profissionalização das OSCs e a criação do Marco

Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que consolidaram as parcerias com o Estado, visando atender mais efetivamente os interesses sociais (Brasil, 2019).

Apesar dos avanços regulatórios, essas relações ainda enfrentam diversos desafios, como a burocratização e a resistência política, mas carregam potencialidades como maior capilaridade das ações públicas e a inovação social (Coutinho, 2019). Souza (2003) destaca a necessidade de compreender tanto as dificuldades quanto os pontos fortes dessas colaborações, de modo a maximizar os benefícios e mitigar as fragilidades.

Mendonça *et al.* (2019) ressaltam que os estudos sobre parcerias entre OSCs e governo concentram-se em contextos europeus e norte-americanos e, no contexto brasileiro, ainda são dispersos. Ao focar nas relações de colaboração entre OSCs e poder público, esta pesquisa busca preencher lacunas na literatura sobre a efetividade desses processos a partir de uma análise de microdinâmicas, contribuindo para o campo teórico e o fortalecimento dessas colaborações.

Portanto, esta pesquisa se orientou pela seguinte questão: quais são as dinâmicas, potencialidades e desafios que caracterizam as parcerias entre OSCs e o setor público no Brasil? Com base nessa questão, o objetivo geral deste trabalho foi analisar as dinâmicas, potencialidades e os desafios das parcerias estabelecidas pela ESSOR Brasil com o poder público em municípios da Paraíba e do Ceará, para o desenvolvimento do programa Percurso Cidadão.

Do ponto de vista de sua estrutura, para além dessa introdução, este artigo apresenta um breve histórico das relações entre as OSCs e o poder público. Em seguida, aborda o método da pesquisa, os resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Evolução das Parcerias: Estado e OSCs

As discussões sobre questões sociais no Brasil ganharam relevância com o advento da globalização e o aumento das desigualdades sociais. A partir desse cenário, a sociedade civil começou a ser vista como um ator

importante na busca de soluções para os problemas sociais, junto com o Estado e o mercado. O Terceiro Setor, que engloba as OSCs, emergiu como uma força relevante a partir da década de 1970 (Carvalho, 1995; Bresser-Pereira; Cunill Grau, 1999; Melo Neto; Froes, 1999; Meregé, 2001; Mendonça *et al.*, 2019).

Nesse contexto, as parcerias entre OSCs e o poder público passaram a ser entendidas como um mecanismo eficiente para promover políticas sociais e descentralizar a prestação de serviços, permitindo maior participação das comunidades locais. Elas se fortaleceram com a Reforma da Administração Pública em 1995, que introduziu o modelo de gestão gerencial, facilitando a realização de serviços públicos por meio das OSCs (Peroni *et al.*, 2009; Abdala *et al.*, 2015; Souza, 2015).

2.2 Legislação Relevante

De acordo com Mendonça *et al.* (2019) as parcerias entre o poder público e as OSCs passaram a ser vistas como instrumentos de políticas públicas capazes de organizar as relações sociais entre o Estado e seus destinatários. A

seguir, são apresentadas legislações relevantes nesse processo:

a) Lei 9.790/1999: promulgada em 1999, foi um marco importante ao regulamentar as parcerias entre o poder público e as organizações do Terceiro Setor (Brasil, 1999). Essa legislação estabeleceu critérios para a qualificação de pessoas jurídicas sem fins lucrativos, autorizando-as a desempenhar atividades de interesse público por meio de contratos de gestão e termos de parceria; e

b) Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: outro importante avanço legislativo ocorreu com o MROSC, instituído pela Lei Federal nº 13.019/2014 e alterado pela Lei nº 13.204/2015 (Brasil, 2019). Ele padronizou o termo “OSC” para todas as entidades privadas sem fins lucrativos e permitiu novas formas de parceria com o poder público, como Termos de Fomento e Termos de Colaboração, além dos tradicionais convênios. Esse marco trouxe mais segurança jurídica às OSCs ao substituir convênios por mecanismos mais adequados à natureza dessas relações.

2.3 Modalidades de Formalização

A relação de colaboração entre o Estado e as OSCs foi, ao longo do tempo, sendo objeto de modalidades específicas de formalização, conforme detalhado a seguir (Brasil, 1999; Souza, 2015; Brasil, 2019).

a) Contratos de Gestão: formalizados com as Organizações Sociais (OS), foram criados pela Lei 9.790/1999 e são uma modalidade de parceria em que a organização assume a responsabilidade pela execução de serviços públicos, sob critérios de eficiência e resultados;

b) Termos de Parceria: foram criados para as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e são utilizados para formalizar a execução de projetos de interesse público em colaboração com o poder público, também baseados em resultados previamente acordados;

c) Convênios: já eram permitidos pelo Decreto nº 93.872/1986, que autorizava a administração pública a firmar acordos com entidades privadas sem fins lucrativos. Posteriormente, a Instrução Normativa STN/MF nº 01/1997 passou a regulamentar esses convênios na esfera federal, estabelecendo regras para a cooperação entre a administração pública e as OSCs; e

d) Termos de Fomento e Termos de Colaboração: criados com o advento do MROSC. O Termo de Fomento é utilizado quando a iniciativa parte das OSCs, e o Termo de Colaboração, quando a proposta é do poder público. Essas modalidades proporcionam mais transparência e segurança jurídica, substituindo os antigos convênios.

Além das formalizações estabelecidas por instrumentos legais, é importante observar como a academia analisa as relações entre OSCs e o poder público, em termos de tipos, potencialidades e desafios, conforme discutido a seguir.

2.4 Tipologias de Parcerias entre OSCs e Poder Público

As parcerias entre OSCs e o poder público são arranjos colaborativos voltados para a promoção de serviços públicos e sociais que atendam a demandas da sociedade, permitindo que as OSCs contribuam com sua expertise e agilidade nos projetos (Abdala *et al.*, 2012; Mendonça *et al.*, 2019). Podem assumir diferentes formatos, variando conforme o grau de colaboração e os papéis desempenhados por cada ator.

Souza (2003) identifica os seguintes formatos de parceria:

- a) Delegação: as OSCs executam serviços já definidos pelo poder público, agindo como uma extensão do Estado;
- b) Provisão mediante pressão: as OSCs pressionam o Estado para que este forneça serviços que são de interesse público, influenciando diretamente as políticas públicas;
- c) Contrato ou concessão: as OSCs assumem a execução dos serviços, com financiamento fornecido pelo governo.

Abdala *et al.* (2012) destacam a relação em rede como uma forma inovadora de parceria, em que múltiplas organizações colaboram para a prestação de serviços, integrando recursos, informações e capacidades. Esse modelo pode promover maior eficiência e sinergia entre os diversos atores envolvidos, como ressaltam Souza *et al.* (2024).

Souza (2015) destaca que as colaborações entre OSCs e o poder público podem assumir as seguintes formas:

- a) Co-determinação: OSCs e o poder público definem conjuntamente os serviços a serem oferecidos, gerando um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, favorecendo uma atuação mais alinhada aos objetivos;

b) Co-financiamento: tanto o poder público quanto as OSCs contribuem financeiramente para a execução dos serviços, dividindo os custos de maneira proporcional, possibilitando a alavancagem de recursos e fortalecendo o compromisso das partes envolvidas; e

c) Co-produção: nesse arranjo, as OSCs são responsáveis por fornecer as atividades necessárias para implementar os serviços, enquanto o governo pode desempenhar um papel mais voltado ao financiamento ou supervisão.

Considerando o vasto campo de categorização das relações entre governo e OSCs, Mendonça *et al.* (2019) propõem uma tipologia composta por seis tipos de relação que vão do desacato (um relacionamento adverso e de confronto) até a concordância (cooperação e alinhamento de interesses). Entre esses extremos, encontram-se as relações de conflito, caridade, contratação e cooperação, refletindo diferentes níveis de interação e confiança mútua.

2.5 Desafios das Parcerias entre OSCs e Poder Público

Embora as parcerias entre OSCs e o poder público apresentem grande potencial para melhorar a prestação de

serviços, elas enfrentam uma série de desafios, conforme discutido por Abdala *et al.* (2012). Um dos principais é a autonomia das OSCs, que pode ser comprometida quando o poder público exerce controle excessivo sobre suas ações.

O alinhamento de interesses é outro obstáculo, uma vez que, em muitos casos, as prioridades de curto prazo do governo podem entrar em conflito com a abordagem de longo prazo das OSCs, que visam mudanças estruturais mais profundas.

A construção de confiança mútua é fundamental para o sucesso das parcerias, mas nem sempre é facilmente alcançada. Além disso, lacunas na legislação brasileira contribuem para a insegurança jurídica dessas parcerias, criando incertezas sobre direitos e responsabilidades de ambos os lados. A burocracia excessiva é outro entrave significativo, que pode dificultar a agilidade necessária para que as OSCs implementem projetos de forma eficiente.

As diferenças culturais entre as OSCs, que frequentemente adotam estruturas mais horizontais, e o setor público, com sua abordagem hierárquica, podem dificultar a comunicação e a cooperação. A assimetria de poder entre as partes, com o Estado detendo maior controle

financeiro e decisório, muitas vezes relega as OSCs a um papel de executor, limitando sua capacidade de influenciar decisões estratégicas. Fragilidade dos sistemas de monitoramento e avaliação dessas parcerias também são um problema crítico.

Portanto, para alcançar o pleno potencial dessas parcerias, é necessário superar desafios estruturais, legais e culturais.

3 MÉTODO

A metodologia adotada para o alcance do objetivo deste estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa descritiva, combinando pesquisas documental e de campo (Marconi; Lakatos, 2011; Prodanov; Freitas, 2013). Essa escolha permite uma melhor compreensão das interações entre os atores envolvidos nas parcerias foco desse trabalho.

O objeto desse estudo são as parcerias desenvolvidas pela ESSOR Brasil para a realização do projeto "Percurso Cidadão", financiado pela Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD) por meio de uma Convenção

Programa em Educação (CP EDUC) durante os anos de 2018 à 2021.

Na pesquisa documental, foram analisados documentos relacionados ao projeto, como o convênio e relatórios intermediários, além de informações extraídas de sites oficiais, para descrever o contexto social, educacional e econômico no qual o projeto foi implementado. Esses documentos foram utilizados como fonte de dados contextuais, permitindo construir uma compreensão do cenário em que o projeto se desenvolveu e uma base sólida para a pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo, a seleção dos sujeitos foi orientada pela premissa de que era fundamental conhecer os diferentes pontos de vista dos diversos atores envolvidos nas parcerias. Com base nessa perspectiva, foram definidos como participantes: um representante da ESSOR Brasil e um da ACOMVA; membros das equipes técnicas de Campina Grande, Patos e Várzea Alegre; educadores sociais; representantes do poder público e dos conselhos de direito.

Considerando que esta pesquisa se desenvolveu no contexto da pandemia da COVID-19, foi necessário um processo de reflexão e adaptação, no qual métodos

utilizados em coletas de dados presenciais foram ajustados para o formato virtual. A coleta de dados ocorreu entre fevereiro e março de 2021 por meio do *Google Meet*.

As técnicas de coleta de dados escolhidas foram entrevistas e grupos focais. As entrevistas foram escolhidas por sua capacidade de aprofundar a compreensão do problema social investigado (Marconi; Lakatos, 2011) e foram realizadas com uma ou duas pessoas simultaneamente.

Os grupos focais, que permitem a observação dos processos de interação entre os participantes durante as perguntas (Borges; Santos, 2005), contaram com uma média de sete (7) participantes por sessão.

Ao todo, vinte e cinco (25) indivíduos participaram da pesquisa, por meio de entrevistas individuais, entrevistas coletivas e grupos focais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), garantindo o cumprimento das exigências éticas.

Para o tratamento e análise dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme o modelo estruturado por Bardin (2016). Este processo seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados,

inferência e interpretação. Os dados foram sistematizados em quadros analíticos, organizados a partir de categorias definidas com base no objetivo desta investigação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados foram orientadas tanto pelo objetivo da pesquisa quanto pelo referencial teórico, buscando responder à questão central do estudo, e oferecer contribuições teóricas e práticas relevantes para o campo em que a pesquisa se insere.

4.1 A estratégia de atuação da ESSOR

A ESSOR é uma organização não governamental (ONG) francesa, fundada em 1992, com o objetivo de auxiliar populações vulneráveis a melhorar, de forma sustentável, suas condições de vida. Suas ações abrangem Brasil, Moçambique, Cabo Verde, Chade, Guiné-Bissau e Congo, em cooperação com ONGs e associações locais, com projetos voltados para educação, formação e inserção profissional, agricultura e orientação social.

Presente no Brasil desde a década de 1990, em 2005 mudou sua estratégia de atuação e estabeleceu uma representação no país, a ESSOR Brasil, com um escritório em João Pessoa, na Paraíba. A partir daí, houve um processo de fortalecimento de suas parcerias e mobilização de recursos, por meio da atuação em rede, e os recursos destinados ao país passaram a ser geridos localmente.

4.2 A História do Percurso Cidadão

Na trajetória de atuação da ESSOR Brasil, o Percurso Cidadão foi implementado pela primeira vez no âmbito da CP EDUC 1 (2010 a 2014) em parceria com OSCs de Patos e João Pessoa (PB) e Várzea Alegre (CE).

Sendo o fortalecimento de políticas públicas um dos objetivos da ESSOR, durante a CP EDUC 2 (2015 a 2018), o projeto passou a ser implementado em escolas públicas, com o intuito de fortalecer o Programa Mais Educação e garantir a sustentabilidade das ações.

Apesar da extinção do referido programa pelo Governo Federal, a ESSOR Brasil manteve, na CP EDUC 3 (2018-2021), a estratégia de realizar as atividades do

Percurso Cidadão em escolas parceiras, selecionadas em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, priorizando aquelas que atendiam adolescentes dentro do perfil estabelecido pelo projeto.

As parceiras com OSCs para a CP EUDC 3 foram as seguintes:

a) Associação Comunitária de Várzea Alegre (ACOMVA), parceira da ESSOR Brasil desde 2010, com sede na cidade de Várzea Alegre (40 mil habitantes), no Cariri cearense; e

b) Ação Social Diocesana de Patos (ASDP), parceira da ESSOR Brasil desde 2006, localizada na cidade de Patos (100 mil habitantes) no Sertão da Paraíba.

A metodologia do Percurso Cidadão foi adaptada aos diferentes contextos e necessidades do público. De maneira geral, consiste em um curso com as seguintes etapas: visita de educadores às famílias (quando fora do ambiente escolar), inscrição, realização de oficinas temáticas ao longo do ano letivo, atividades complementares (visitas externas, ações multiplicadoras, culturais e esportivas, eventos festivos), iniciação pré-profissional, pós-teste, entrega de

certificados, integração na rede de ex-alunos e incentivo à participação em grupos juvenis (Delgrange; Tournon, 2013).

4.3 Parcerias com o Poder Público para o Percorso Cidadão

A ESSOR Brasil e as OSCs parceiras desenvolveram colaborações com o setor público e conselhos de direitos, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Parcerias com poder público e conselhos

	PODER PÚBLICO	ESCOLAS	CONSELHOS
CAMPINA GRANDE	Secretaria de Assistência Social CRAS Pedregal	Escola Manoel Cirne	Não teve
PATOS	Secretarias de Assistência Social, Educação e Saúde	Escola Alípio M. Wanderley	CMDCA
VÁRZEA ALEGRE	Secretarias de Assistência Social e Educação	Escola Dr. Dário e Escola Figueiredo Correia	CMDCA

Fonte: dados da pesquisa.

É importante destacar que essas parcerias se desdobraram em outras colaborações com creches, postos de saúde e serviços voltados para a criança e o adolescente, mas que não serão aprofundadas nesse trabalho.

As parcerias com as escolas enfrentaram desafios consideráveis no início. Foi comum encontrar resistência das direções e dos professores, mesmo quando a aproximação se dava por meio da Secretaria de Educação. As atividades do projeto geralmente aconteciam nas aulas de ensino religioso, cedidas pelos professores que, muitas vezes, se dedicavam a outras tarefas. A estratégia da ACOMVA para superar essa barreira foi trabalhar com o Núcleo Gestor das escolas, o que resultou no engajamento de mais professores em 2019.

O currículo escolar foi outro desafio importante, sobretudo naquele momento, considerado como um contexto de retrocessos nas políticas educacionais no Brasil.

A decisão de implementar o projeto dentro das escolas fortaleceu essas instituições, melhorou a relação das famílias com a escola e também se configurou como uma estratégia essencial para garantir a sustentabilidade do projeto a longo prazo. Essa estratégia tende a se consolidar através de uma articulação mais efetiva com as secretarias de educação.

Embora nem a ESSOR Brasil nem seus parceiros locais consigam impactar diretamente o contexto político federal, a participação nos Conselhos de Direitos foi uma estratégia que possibilitou influenciar discussões sobre a concepção, implementação e controle social de políticas públicas em nível local. Um exemplo concreto desse impacto foi o fortalecimento dos fundos municipais da criança e do adolescente em Patos e Várzea Alegre.

Essa participação também contribuiu para aumentar a credibilidade das instituições envolvidas, preservando a memória e legitimidade dos processos desenvolvidos. E, além disso, os conselhos tornaram-se importantes vetores de mobilização de recursos.

Durante o projeto, houve uma formação das instituições parceiras que seguiu uma estratégia de trabalho em rede, denominada "Formação Integrada" pela ESSOR Brasil. Esse processo abordou não apenas as temáticas do Percurso Cidadão, mas também temas relevantes para outros projetos dos parceiros, promovendo amplas trocas de saberes.

A articulação em rede permitiu a mobilização de parcerias e recursos para iniciativas não previstas

originalmente no Percurso Cidadão. Um exemplo disso são os diagnósticos da situação de crianças e adolescentes nos municípios de Campina Grande, Patos e Várzea Alegre. Outro exemplo, é que essa estrutura em rede foi crucial para viabilizar ações emergenciais durante a pandemia da COVID-19.

A troca coletiva resultou no fortalecimento das competências técnicas das equipes. Contribuiu também com o desenvolvimento institucional das organizações parceiras, ajudando a superar desafios ligados ao monitoramento e avaliação de parcerias. Além disso, aprimorou a mobilização de recursos e a gestão de projetos.

Entre os aprendizados adquiridos durante a implementação, destaca-se a importância de lidar com a rotatividade das gestões municipais, das secretarias de educação e das direções das escolas. Um exemplo notável ocorreu em Patos, onde houve uma alta rotatividade de gestão municipal durante o período da CP EDUC 3. Para mitigar os efeitos dessa instabilidade, a mobilização dos Conselhos de Direitos garantiu a continuidade das ações, mesmo com gestões que muitas vezes eram opositoras entre si.

4.4 Dinâmicas, Potencialidades e Desafios das Parcerias entre OSCs e o Poder Público: algumas reflexões

Observando as tipologias de relações entre OSCs e Estado, discutidas nesse trabalho, verifica-se que, no caso em tela, estabeleceu-se uma dinâmica de trabalho em rede (Abdala *et al.*, 2012; Souza *et al.*, 2024).

As parcerias foram resultado do protagonismo da ESSOR Brasil, ACOMVA e ASDP, objetivando o desenvolvimento do Percurso Cidadão e, ao mesmo tempo, preencher uma lacuna em termos de política pública, aproximando-se de uma lógica de provisão mediante pressão (Souza, 2003).

Ao longo do processo, observou-se uma integração significativa entre as OSCs e o poder público, que resultou na mobilização conjunta de recursos e no fortalecimento das ações locais, avançando na tipologia proposta por Mendonça *et al.* (2019) para o nível de concordância.

As potencialidades das parcerias foram evidentes no fortalecimento das políticas públicas, especialmente nas áreas de educação e assistência social. A atuação em rede facilitou a troca de saberes entre os atores envolvidos, além

de gerar estratégias eficazes de captação de recursos. As OSCs também se beneficiaram em termos de fortalecimento institucional, melhorando sua capacidade de elaboração, gestão e monitoramento de projetos.

Os desafios enfrentados foram significativos e corroboram aqueles apontados pela literatura (Abdala *et al.*, 2012). No entanto, vale destacar as estratégias implementadas para superá-los como a mobilização dos Conselhos de Direitos e a aproximação com o Núcleo Gestor das escolas, garantindo maior estabilidade e confiança no projeto. Tais estratégias reforçam as vantagens do trabalho em rede (Abdala *et al.*, 2012; Souza *et al.*, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as dinâmicas, potencialidades e desafios das parcerias estabelecidas pela ESSOR Brasil com o poder público em municípios da Paraíba e do Ceará, no âmbito do programa Percurso Cidadão.

De um modo geral, foi possível constatar que as parcerias com o poder público e os conselhos de direitos se

configuraram como um componente crucial para o sucesso do projeto. A atuação em rede fortaleceu as competências das instituições envolvidas, inclusive na mobilização de recursos. E, a participação ativa nos conselhos, por sua vez, foi fundamental para garantir a continuidade e a sustentabilidade das ações, além de ampliar a credibilidade das instituições e fortalecer o controle social das políticas públicas. No entanto, a necessidade de influenciar políticas públicas em níveis mais elevados permanece como um desafio estrutural.

Embora os resultados dessa pesquisa não possam ser generalizados, espera-se que eles contribuam com as reflexões das OSCs e do Estado sobre as relações de parceria entre essas duas instâncias.

Futuras pesquisas podem explorar como essas colaborações podem ser ampliadas e como os mecanismos de controle social podem ser fortalecidos para garantir a sustentabilidade das ações.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Deborah Oliveira Santos; ASSIS, Lilian Bambirra de; GONÇALVES, Carlos Alberto; ABDALA, Ricardo Almeida. Parcerias entre Estado e Organizações do Terceiro Setor:

Perspectivas e Desafios em dois Hospitais de Belo Horizonte e Brasília. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 7, n. 4, p. 187-196, out.-dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.21118/apgs.v7i4.754>. Acesso em: 8 jul. 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-29702005000100010&lng=en. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: www.mj.gov.br/snj/oscip/legislacao/lei9790_99.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública. **Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf. Acesso em: 14 out. 2021

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; CUNILL GRAU, Nuria. **O público não estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de. Preservar a identidade e buscar padrões de eficiência: questões complementares ou contraditórias na atualidade das organizações não-governamentais? **Revista Eletrônica de Administração**, v. 6, n. 2, mar.-abr. 2000. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19413>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CARVALHO, Nanci Valadares de. **Autogestão: o nascimento das ONGs**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

COUTINHO, Mauro Margalho; VASCONCELLOS SOBRINHO, Mário; OLIVEIRA, Sue Anne Collares Maestri de; SANTIAGO, Ana Margarida. Coprodução sociedade civil - governo na constituição de cidades inteligentes no Estado do Pará. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, PR, v. 23, n. 5, p. 636-653, set./out. 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019190036>. Acesso em: 14 ago. 2024.

DELGRANGE, Ariane; TOURNON, Annabel. **Percursos cidadão: do sonho à ação**. Manual Ado. ESSOR, 2013. Disponível em: www.essor-ong.org. Acesso em: 26 ago. 2024.

IPEA. Mapa das Organizações da Sociedade Civil. **Em questão: evidências para políticas públicas**. n. 6, 2021. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/em_questao/210721_pb6_divulcacao_v4.pdf.

Acesso em: 15 out. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.
Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed., 6. reimpr. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César.
Responsabilidade social & cidadania empresarial: a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 1999.

MENDONÇA, Patrícia Maria Emerenciano de; MEDEIROS, Anny Karine de; ARAÚJO, Edgilson Tavares de. Models for government-nonprofits partnerships: a comparative analysis of policies for AIDS, social assistance and culture in Brazil. **Journal of Public Administration**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 5, p. 802-820, Sept.-Oct. 2019. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220180049x>.

MEREGE, Luis Carlos; BARBOSA, Maria Nazaré Lins (Orgs.).
Terceiro setor: reflexão sobre o marco legal. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal; AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do; COMERLATTO, Luciani Paz; COSTA, Marilda de Oliveira; SUSIN, Maria Otilia Kroeff. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, Brasil, v. 19, n. 32, p. 17-35, jan.-jun. 2009. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10183/259514>. Acesso em: 14 out. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Maria Cecília Prates. Demandas sociais versus crise de financiamento: o papel do terceiro setor no Brasil.

Revista de Administração Pública, v. 32, n. 5, 1998.

Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7755>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, Carlos Eduardo Guerra. Gestão, legislação e fontes de recursos no terceiro setor brasileiro: uma perspectiva histórica. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 6, p. 1301-1325, 2010. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6964>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SOUZA, Maria Thereza Costa Guimarães e. **Parcerias entre terceiro setor e financiadores: estratégias ou armadilhas de gestão**. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9BFGEX>.

Acesso em: 13 jun. 2021.

SOUZA, Otavio Augusto Venturini de. Parcerias com o terceiro setor no Brasil: evolução e aspectos críticos nos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Estudos da Função Pública - RBEFP**, v. 4, n. 12, p. 151-161, 2015. Disponível

em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/98127>.
Acesso em: 13 jun. 2021.

SOUZA, Willian Matheus Felix; OLIVEIRA, Verônica Macário de; BARBOTIN, Maria Angeluce Soares Perônico; CORREIA, Suzanne Érica Nóbrega. Um estudo da análise de redes em negócios sociais. **Revista Ciências Administrativas**, v. 30, e14094, 2024. Disponível em:
<https://doi.org/10.5020/2318-0722.2024.30.e14309>.
Acesso em: 14 set. 2024.

CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE MAMANGUAPE-PB

Luís Henrique de Barros Sousa

Thales Batista de Lima

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

1 INTRODUÇÃO

A liderança e a gestão são temáticas que são debatidas na literatura da administração de empresas há anos, focando, intensamente, na relação entre os estilos de liderança e como administrá-los a partir de novas conjunturas debatidas, como a liderança na perspectiva política, na dimensão de gênero, entre outras (Dias; Veloso; Treff, 2019). No contexto organizacional, a liderança é vista como uma forma de influenciar os colaboradores para, através das suas habilidades e de seus conhecimentos, alcançar um objetivo, visando as metas para o sucesso de uma empresa. Além de influenciar no gerenciamento de

conflitos existentes no contexto organizacional (Cerutti *et al.*, 2023).

Diante disso, há uma ênfase nos estudos acerca dos estilos de liderança como o autocrático, democrático e o liberal, com cada um apresentando uma particularidade voltada para a forma de influenciar as pessoas (Chiavenato, 2003; Lima; Gomes, 2017). Além disso, a busca por um clima organizacional saudável e confiante é um pensamento que tem seu impacto na liderança eficaz, uma vez que, o líder se adapta às necessidades do grupo de colaboradores, buscando por uma qualidade de vida no trabalho (Maximiano, 2009; Oliveira; Carvalho; Rosa, 2012). Neste cenário, o estilo de liderança que valoriza o bem-estar e o desenvolvimento dos seus colaboradores é beneficiado pelo reconhecimento e promoção de um clima organizacional positivo (Luck, 2009).

É fundamental entender também que dentro do âmbito educacional, existe a figura de um líder que é conhecido como o gestor escolar ou o diretor. Com isso, o gestor escolar deve ser capaz de interpretar e atender às demandas internas e externas da instituição, assim, essa atitude pode ser vista como uma dinâmica colaborativa em

busca da eficácia e melhoria contínua no processo de ensino e aprendizagem (Torres, 2011). A liderança e a gestão escolar desempenham papéis cruciais dentro de uma instituição, pois a gestão escolar é dependente de uma boa liderança, necessitando que o gestor seja capaz de liderar, inspirar e motivar a equipe, além de lidar com os recursos. Esses recursos também podem ser considerados quando existe dificuldade por parte da equipe em executar uma tarefa, cabendo ao gestor dar o suporte necessário para que a função seja exercida com a qualidade esperada (Garcia, 2017).

Este estudo tem relevância por proporcionar o entendimento acerca da gestão escolar pela percepção de seus gestores, considerando-os líderes do ambiente educacional. A partir desse contexto, o presente estudo tem o objetivo de identificar a influência dos estilos de liderança de diretores na gestão escolar de unidades de ensino públicas e privadas na cidade de Mamanguape/PB. Assim, este trabalho torna-se relevante por proporcionar o entendimento acerca da gestão escolar pela percepção de seus gestores, considerando-os líderes do ambiente escolar.

Isto é, o estudo oportuniza avançar pesquisas de

liderança que associe seus estilos ao contexto dos gestores escolares, sendo salutar entender mais a influência dos estilos de liderança na forma como conduzem o gerenciamento das escolas, sobretudo, na especificidade comparativa entre a esfera pública e a privada. Portanto, espera-se colaborar com o autoconhecimento dos diretores participantes para refletirem sobre a sua atuação como diretores a partir de seu estilo de liderança a fim de contribuir na melhoria da gestão escolar.

2 ESTILOS DE LIDERANÇA

O tema de liderança é debatido no campo de gestão há décadas, sendo bastante marcado pela literatura a partir da década de 1970 (Lima; Gomes, 2017), pois procura relacionar estilos de gestão e liderança, abarcando olhares para tarefas, relacionamentos e situações no ambiente organizacional (Cerutti *et al.*, 2023). É válido dizer que o ato de liderar está associado ao poder de influência que uma pessoa tem sobre a outra para conseguir atingir os seus objetivos, sendo possível através do conhecimento e das habilidades apresentadas pelo líder, conforme já apontava

os estudos de Clark (1997).

É bom deixar claro que Likert (1991), no início de 1990, já destacava que a liderança é uma ação social focada em grupos sociais e nas organizações, uma vez que, tenha quatro elementos que a caracterizam: a situação, a influência, o processo de comunicação e as metas para alcançar.

Dessa forma, é importante relacionar os pensamentos de Clark (1997) e de Likert (1991) com os estilos de liderança transacional e transformacional, oferecendo suporte constante aos liderados com as metas planejadas e pré-estabelecidas ou valorizando aquilo que os liderados acreditam com a confiança e o carisma como centro da relação entre o líder e o liderado. Segundo Silva (2008), a liderança é vista como uma referência em meio ao ambiente em que está inserida, ou seja, é a imagem que transparece seus conhecimentos e habilidades em forma de influência para o seu grupo social, podendo esse ser de iniciativa privada ou pública.

Percebe-se que há mais de 70 anos estudiosos na temática da liderança, através da influência de teorias comportamentais acerca dos comportamentos entre líderes

e liderados, elencaram os estilos de liderança divididos em autocrático, democrático e liberal (Lima; Gomes, 2017; Rengel; Ensslin, 2020). É notório que, além de cada situação exigir um tipo de liderança, cada líder possui um comportamento próprio que influencia nas suas decisões, colocando em conflito o que seria ideal para os seus liderados e o que seria ideal para o próprio líder. Com isso, de acordo com Chiavenato (2003), os estilos de liderança podem ser considerados da seguinte forma:

1. O *líder autocrata* centraliza as decisões nele mesmo e impõe suas opiniões aos seus liderados, formando uma imagem de forte tensão, frustração e agressividade por sua parte, causando nenhuma iniciativa e nenhuma espontaneidade nos seus liderados e fazendo com que as tarefas só sejam desenvolvidas com a presença física do próprio líder;
2. O *líder democrático* conduz e incentiva a participação do grupo no desenvolvimento das tarefas que são listadas e comandadas por ele mesmo, fazendo com que haja integração grupal e comprometimento com o trabalho mesmo que precise se ausentar por algum motivo.
3. O *líder liberal* ou, como é bastante conhecido, *laissez-faire* é

a figura que delega totalmente as tomadas de decisões ao grupo e confia na posição tomada, o que causa a ascensão do individualismo agressivo e pouco respeito ao líder fazendo com que a haja um descontrole das atividades a serem feitas e muitos altos e baixos na produção.

Nesse sentido, o líder autocrata controla as tomadas de decisões e, através da imposição, consegue enfatizar a sua imagem como referência e como a única opinião que deve ser seguida em meio ao grupo em que está inserido. Panice, Zanini e Verri (2010) defendem que a autonomia e a imposição do líder falam mais alto dentro de um grupo, tornando-se importante ser uma referência dentro da empresa. No entanto, sabe-se que a imagem que é passada para os liderados também é fundamental, conforme apontado por Botelho e Krom (2011), no qual o melhor jeito de liderar é não ignorar as opiniões diferentes e aproveitá-las, ainda que as decisões sejam centradas no líder.

Para Robbins (2004), a satisfação no ambiente de trabalho é crucial para uma boa gestão de liderança, tendo que perceber bem a qual estilo aderir, uma vez que, o clima organizacional é afetado pela condução do líder, já que os

colaboradores observam, reagem e se relacionam com seus superiores. É notório que, além de um ambiente saudável, o líder precisa que o liderado esteja motivado para exercer sua função no dia a dia e, por isso, Meyer e Allen (1991) defendem que existem alguns tipos de satisfação no colaborador que apoie a sua contribuição diária como envolvimento afetivo com a organização, a necessidade de trabalhar e a sensação de “dever” algo para a organização.

Segundo Hersey e Blanchard (1977), a liderança democrática associa o grupo de colaboradores às tomadas de decisões do líder, buscando maior interação entre liderados e líderes. Ademais, Dias e Borges (2015) defendem que a liderança é a reflexão da atuação de um líder sobre seus liderados, portanto, o líder democrático enfatiza o clima organizacional, preocupando-se com o conforto dos colaboradores e com a perspectiva de que o principal resultado desse estilo de liderança é motivar a equipe a todo momento.

Entretanto, segundo Barreto (2009), diferentemente da liderança democrática, em que todos participam, o líder *laissez-faire* quase não interfere nas decisões do seu grupo de colaboradores, ou seja, o grupo expõe os problemas,

conversa sobre as soluções e o mesmo decide o que tem que ser feito com o líder participando como se fosse um colaborador também, caracterizando-se pela escassez da ação prática. É fundamental enxergar a liberdade que é dada à equipe diante desse estilo de liderança em comparação aos outros, sendo o líder solicitado apenas quando convém ao grupo.

Segundo Takahashi (2012), a liderança é fundamental para as interações entre colaboradores e gestores dentro de uma organização, existindo também uma diferença entre líder e gestor. Diante disso, Daniels e Daniels (2007) comentam que o líder consegue depositar as suas energias nas mudanças e na criatividade em suas atitudes com as pessoas, enquanto o gestor busca a estabilidade e na rotina da organização, procurando na mesma proporção o refinar as suas propostas de ações. Por outro lado, Covey (2003) retratava essa diferença entre liderança e gestão, a primeira sendo aquilo que lida com metas e como alcançá-las, enquanto o gerenciamento lida com as melhores formas de conseguir tais objetivos ou metas traçadas.

Assim, é necessário diferenciar a liderança e a

administração, uma vez que, as duas são consideradas habilidades individuais das pessoas, segundo Jordão (2013), mas ambas se complementam, resultando no pensamento de Endler (2013), em que a única diferença é a forma de influenciar e lidar com os seus colaboradores. O fato é que administrar está relacionado a capacidade de gerenciar pessoas em situações difíceis e liderar está ligado à arte de influenciar as pessoas para fazerem atividades pelo bem da sua organização.

3 GESTÃO ESCOLAR

Na gestão escolar, segundo Torres (2011), o gestor precisa orientar suas decisões através das demandas internas e externas, sendo alimentadas por cada problemática que surge no seu cotidiano. De acordo com Luck (2009), o gestor escolar é o responsável pela liderança de todos que trabalham dentro do ambiente da escola, exercendo uma das suas atividades mais importantes: orientar os colaboradores a propósito de que seja promovida a aprendizagem e formação dos alunos.

Outro fator, segundo Capper (1993), que influencia

em uma boa gestão, é o clima organizacional, ou seja, como as pessoas se comportam e como seguem as orientações dadas pelo gestor, trazendo efeitos significativos para a escola.

Diante disso, é importante o que defende Garcia (2017) em que, mesmo que não seja diretamente, caso o grupo de colaboradores não consiga fazer as atividades ou possua alguma dificuldade para fazê-las, o gestor é o responsável pelos recursos que servem de suporte para os seus colaboradores exercerem suas funções, buscando atingir as metas. Assim, é fundamental entender a gestão escolar como uma colaboração viva para um bom processo educativo dos próprios colaboradores e dos alunos, como alega Galego (1993) já desde o início da década de 1990, refletindo no papel da gestão escolar para melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luck (2009), a combinação entre clima escolar e liderança é o fator que mais apresenta resultado de um bom desempenho para uma gestão escolar, estabelecendo, paralelamente, um clima organizacional que seja favorável para os docentes e para o processo de ensino e aprendizagem. Diante deste cenário, Oliveira e Waldhelm

(2016) ressaltaram a importância de analisar, através de uma pesquisa, a percepção dos professores diante das relações pessoais que os mesmos possuem com a direção escolar e como eles lidam com a gestão da diretoria pedagógica e administrativa.

Portanto, para Santos (2017), cabe ao gestor escolar proporcionar momentos que alimentem um bom clima organizacional dentro da escola, favorecendo o relacionamento profissional, responsabilidade e confiança dos seus colaboradores.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa busca identificar a influência dos estilos de liderança de diretores na gestão escolar de unidades de ensino públicas e privadas na cidade de Mamanguape/PB. Quanto à abordagem da pesquisa, o estudo é quantitativo, pois utiliza-se de variáveis predeterminadas e que são mensuradas e expressas numericamente para identificar e avaliar, através de fatos, a realidade observada (Appolinário, 2004; Proetti, 2017). Ademais, este estudo também possui uma natureza aplicada com um método dedutivo, com a utilização de um

questionário como instrumento de coleta de dados.

O universo da pesquisa abrange 35 escolas públicas e 13 escolas particulares no município de Mamanguape-PB, sendo o total da amostragem 10 instituições, sendo 5 da esfera pública e 5 da esfera privada. Entretanto, dos 10 diretores de escola sondados para a pesquisa, 7 retornaram com os questionários respondidos no prazo da coleta dos dados. A caracterização, conforme Manzato e Santos (2012), foi pela amostragem não-probabilística do tipo intencional, isto é, uma amostra por meio de escolha de disponibilidade e perfil adequado para a participação na pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com elaboração própria, em que constam 14 perguntas, sendo 4 perguntas iniciais se referindo ao perfil e 10 perguntas elaboradas por meio da escala de Likert para analisar a influência de liderança dos gestores dentro do ambiente escolar. Feijó, Vicente e Petri (2020) comentam que é fundamental o tratamento dos dados que são gerados a partir do questionário aplicado porque, caso o tratamento seja inadequado, a chance dos resultados e da conclusão final serem, paralelamente, errados é grande.

Assim, as perguntas foram divididas em como os gestores concordam e com que frequência exercem o papel de líder dentro do próprio ambiente escolar, buscando fazer uma comparação entre o âmbito público e o âmbito privado.

Assim, a coleta com os diretores de escolas em Mamanguape aconteceu entre os dias 23 e 24 de setembro por meio do envio do questionário no formato *google forms* aplicado presencialmente. Quanto à técnica de análise dos dados, o estudo adotou a estatística descritiva, cuja finalidade é apresentar e organizar os dados obtidos a partir de percentuais estatísticos, segundo Sampaio, Assumpção e Fonseca (2018).

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente, é importante entender a caracterização dos gestores que responderam o instrumento de pesquisa, com o intuito de identificar os padrões de gênero, idade, tempo de atuação na área e tempo de atuação na função. Na tabela 1 são apresentados, em detalhes, o perfil dos respondentes, com gêneros e idades.

Tabela 1 – Gênero e idade

Gênero	Quantidade	Porcentagem (%)
--------	------------	-----------------

Masculino	2	28,57%
Feminino	5	71,43%
Total	7	100 %

Idade	Quantidade	Porcentagem (%)
Abaixo de 35 anos	3	42,85 %
Entre 36 e 45 anos	1	14,29 %
Entre 46 e 55 anos	2	28,57 %
Acima de 55 anos	1	14,29 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesta parte, é notório que o gênero feminino predomina e os gestores são jovens, já assumindo cargos de gestão. É interessante destacar que, segundo Freitas (2017), a crescente da imagem feminina como professora, “tia” e gestora, no âmbito escolar, acontece desde meados de 1889 no Congresso Internacional de Educação de Paris, quando entrou em questão a ocupação das mulheres em cargos da educação e, conseqüentemente, o trabalho no magistério.

Tabela 2 – Qual o tempo de atuação no âmbito escolar e tempo de atuação na função de gestor(a)?

Tempo de atuação na área	Quantidade	Porcentagem (%)
---------------------------------	-------------------	------------------------

Abaixo de 1 ano	1	14,29 %
Entre 1 e 5 anos	0	0 %
Entre 6 e 10 anos	2	28,57 %
Acima de 10 anos	4	57,14 %
Total	7	100 %
Tempo de atuação como gestor(a) escolar	Quantidade	Porcentagem (%)
Abaixo de 1 ano	2	28,57 %
Entre 1 e 5 anos	1	14,29 %
Entre 6 e 10 anos	2	28,57 %
Acima de 10 anos	2	28,57 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É fundamental notar que, quando comparado o número de atuação na área e o tempo de atuação como gestor(a), apenas 2 gestores exercem a função de líder há mais de 10 anos, ainda que a maioria tenha mais de 10 anos de atuação no ambiente escolar.

Entre as perguntas que foram utilizadas no instrumento de pesquisa, os gestores apresentaram uma resposta positiva acerca da sua comunicação com os seus colaboradores, com unanimidade das respostas serem de concordância, cuja comunicação seja eficaz e aberta. Entretanto, quando é analisada a frequência de avaliação da satisfação dos colaboradores com a liderança do gestor, o

número de gestores que a fazem diminuir, drasticamente para apenas 14,29% dos participantes.

Ou seja, somente 1 gestor, sendo do âmbito público, costuma avaliar a sua própria liderança, ainda que todos concordem que o “*feedback*” dos professores e alunos seja fundamental para as suas próprias estratégias de gestão, uma vez que, todos também concordam que o seu estilo de liderança influencia de forma direta o clima e a cultura escolar.

Assim, é fundamental entender que no espaço estadual existe uma carga horária direcionada para formações e avaliações, objetivando-se proporcionar melhor qualificação para a atuação do gestor.

Isso reflete o que Garcia (2017) comenta em que o gestor escolar é responsável por proporcionar ao seu colaborador os recursos necessários para que a sua função seja desempenhada, buscando a melhor capacitação profissional.

As tabelas seguintes trazem mais algumas reflexões pertinentes para a discussão em torno do objetivo do trabalho, envolvendo comunicação e satisfação dentro deste âmbito da gestão escolar sob essa ótica dos gestores

diretores participantes da pesquisa.

Tabela 3 – O quanto você concorda que a comunicação entre você e os professores é aberta e eficaz?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Discordo	0	0 %
Discordo Totalmente	0	0 %
Concordo Totalmente	3	42,85 %
Concordo	4	57,15 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tabela 4 – Com que frequência você avalia a satisfação dos professores e funcionários com relação à sua liderança?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Nunca	0	0 %
Raramente	3	42,85 %
Frequentemente	3	42,85 %
Sempre	1	14,30 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024) .

Tabela 5 – O quanto você concorda que o feedback de professores e alunos é fundamental para suas estratégias de gestão?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Discordo	0	0 %
Discordo Totalmente	0	0 %
Concordo Totalmente	5	71,43 %
Concordo	2	28,57 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024) .

Tabela 6 – O quanto você concorda que seu estilo de liderança influencia diretamente o clima e a cultura escolar?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Discordo	0	0 %
Discordo Totalmente	0	0 %
Concordo Totalmente	3	42,85 %
Concordo	4	57,15 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024) .

Neste cenário, outro ponto que chama a atenção é a abordagem colaborativa adotada por todos os participantes que, concordam que resolvem os conflitos entre a equipe de forma democrática, com o seu estilo de liderança influenciando de forma direta as decisões estratégicas da escola.

Segundo Hees e Pimentel (2021), é fundamental que o gestor esteja, rotineiramente, capacitando-se para direcionar de forma assertiva e criar caminhos para explorar o potencial dos seus colaboradores.

Tabela 7 – Com que frequência seu estilo de liderança influencia de forma direta as decisões estratégicas da escola?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Nunca	0	0 %
Raramente	1	14,30 %
Frequentemente	3	42,85 %
Sempre	3	42,85 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024) .

O desempenho dos alunos também é um parâmetro a ser observado, pois resultados positivos dos alunos é o reflexo de uma boa equipe. Diante disso, Boas e Morin (2016) defendem que o bom desempenho de professores e alunos é fruto da sua responsabilidade e habilidade juntamente com as características do ambiente em que está inserido.

É notório que, nas tabela 8, todas as respostas são apresentadas em uniformidade, seguindo um padrão de comportamento voltado para a importância que é dada ao desempenho escolar, hierarquicamente, desde o diretor até

os alunos.

Tabela 8 – Importância ao desempenho escolar

Com que frequência você adota uma abordagem colaborativa para resolver conflitos entre a equipe?	Quantidade	Porcentagem (%)
Nunca	0	0 %
Raramente	0	0 %
Frequentemente	3	42,85 %
Sempre	4	57,15 %
Total	7	100 %

O quanto você concorda que seu estilo de liderança tem impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos?	Quantidade	Porcentagem (%)
Discordo	0	0 %
Discordo Totalmente	0	0 %
Concordo Totalmente	3	42,85 %
Concordo	4	57,15 %
Total	7	100 %

Com que frequência você implementa estratégias para motivar sua equipe e promover um ambiente colaborativo?	Quantidade	Porcentagem (%)
Nunca	0	0 %
Raramente	0	0 %
Frequentemente	6	85,72 %
Sempre	1	14,28 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Neste cenário, o incentivo à participação dos colaboradores nas decisões da escola é primordial para uma gestão de liderança voltada para o formato democrático, uma vez que a equipe participa de todas as decisões, tomando espaço e tomando decisões juntamente com o líder.

Isso lembra o que Dias e Borges (2015) defendem sobre a preocupação do líder em proporcionar o clima organizacional adequado para seus liderados, ou seja, trazer conforto para o ambiente de trabalho para explorar o grande potencial dos seus colaboradores, motivando a equipe a todo momento.

Tabela 9- Com que frequência você busca capacitações e treinamentos para melhorar suas habilidades de liderança?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Nunca	0	0 %
Raramente	0	0 %
Frequentemente	6	85,72 %
Sempre	1	14,28 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tabela 10 – O quanto você concorda que você incentiva a participação de professores e funcionários nas decisões da escola?

Respostas	Quantidade	Porcentagem (%)
Discordo	0	0 %
Discordo Totalmente	0	0 %
Concordo Totalmente	2	28,57 %
Concordo	5	71,43 %
Total	7	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com a realização desta pesquisa, constata-se que existe uma carga horária destinada para melhores capacitações dos colaboradores, promovendo um momento de reflexão e buscando a performance de alta qualidade no dia a dia.

Os dados acima indicam um estilo colaborativo predominante que se destaca nos dois âmbitos trabalhados, público e privado, sendo fundamental perceber que todos os gestores buscam ouvir seus colaboradores. Essa postura adotada pelos diretores possui um potencial enorme para o crescimento contínuo da escola quando combinada com a auto reflexão que os *feedbacks* trazem de forma construtiva.

Em todas as escolas pesquisadas, percebe-se que o estilo democrático é predominante, com os gestores

buscando a participação da sua equipe, abertos à comunicação e incentivando o desenvolvimento da equipe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar a influência dos estilos de liderança de diretores na gestão escolar de unidades de ensino públicas e privadas na cidade de Mamanguape/PB, apresentando as percepções dos próprios gestores. Na atual gestão das escolas, observou-se que os estilos de liderança foram, principalmente, de carácter democrático com uma relevância no ambiente escolar, impactando diretamente no clima organizacional e no desempenho dos alunos.

Os resultados revelam que a comunicação aberta e eficaz entre os gestores e suas equipes são fatores fundamentais para uma gestão escolar eficiente, principalmente, quando é somada a adoção de abordagens colaborativas para a resolução de conflitos no cotidiano.

Entretanto, é possível observar também que a prática de avaliação de liderança dos próprios gestores é pouco frequente, com limitação da capacidade de reflexão e

melhoria contínua da gestão. Dentro do âmbito educacional, os estilos de liderança exercem uma relação direta com as decisões estratégicas das escolas, reforçando a necessidade de uma liderança flexível que estabelece um equilíbrio entre a busca por resultados e o bem estar da equipe.

Assim, a formação contínua dos gestores e a criação de espaços para *feedbacks* podem ser estratégias essenciais para o desenvolvimento de uma gestão escolar mais eficaz e alinhada às necessidades educacionais no cotidiano.

Com isso, espera-se que esse estudo contribua para o autoconhecimento dos gestores participantes da pesquisa, oportunizando um incentivo para reflexões sobre suas práticas de liderança. Ademais, a pesquisa ressalta a importância da adaptação dos estilos de liderança às particularidades de cada instituição de ensino, no âmbito público ou privado, com o intuito de construir ambientes escolares mais colaborativos, saudáveis e eficientes.

Portanto, é importante que esse trabalho científico inspire futuras pesquisas para mais aprofundamento e entendimento sobre a relação entre a liderança e a gestão escolar, uma vez que, devido ao curto período de tempo de

pesquisa, obteve-se 7/10 respondentes que contribuíram, promovendo o aprimoramento constante das práticas de gestão dentro da educação.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica: Princípios e Fundamentos**. 3ª edição. São Paulo: Editora Blucher, 2021.

ASSIS, Célia Costa; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. Análise do perfil de liderança do bibliotecário gestor na cidade de Goiânia-GO. **Informação & Informação**, v. 19, n. 1, p. 185-205-185-205, 2014.

BOTELHO, Júlio César; KROM, Valdevino. Os estilos de liderança nas organizações. **XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação-Universidade do Vale do Paraíba**, 2010.

BOAS, Ana Alice Vilas; MORIN, Estelle M. Sentido do trabalho e fatores de qualidade de vida no trabalho: a percepção de professores brasileiros e canadenses. **Revista Alcance**, v. 23, n. 3 (Jul-Set), p. 272-292, 2016.

CAPPER, Colleen A. Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigm approach. **Educational administration in a pluralistic society**, p. 7-35, 1993.

DE LIMA, THALES BATISTA; LIMA GOMES, SABRINA. Os estilos de liderança na gestão hoteleira: um estudo em hotéis da orla de João Pessoa (PB). **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, n. 26, 2017.

DE VASCONCELOS BARRETO, Ângela Teresa Dias. **Liderança Transformacional Na Escola: Estudo De Caso Sobre o Presidente De Um Agrupamento**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Portugal).

DIAS, Maria Aparecida Muniz Jorge; BORGES, Renata Simões Guimarães e. Estilos de liderança e desempenho de equipes no setor público. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 21, n. 1, p. 200-221, 2015.

DOS SANTOS, Carla Cristina Sousa. **A Interferência das Relações Interpessoais na Gestão Escolar**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

DO NASCIMENTO, Leandra Fernandes; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 9, 2018.

FEIJÓ, Amanda Monteiro; VICENTE, Ernesto Fernando Rodrigues; PETRI, Sérgio Murilo. O uso das escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. **Revista Gestão Organizacional**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2020.

FREITAS, Olga Cristina Rocha de. A feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a

força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar. **Mundos de mulheres & fazendo o gênero**. v. 11, 2017.

GALEGO, Francisco Jesus Pereira. **Gestão e participação numa escola secundária**. 1993. Tese de Doutorado.
HEES, Luciane Weber Baia; PIMENTEL, Magnun Roberto. Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 47810-47819, 2021.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos. 1977.

LÜCK, Heloísa *et al.* **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística-IBILCE-UNESP**, v. 17, p. 1-17, 2012.

OLIVEIRA, Ana Cristina P.; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OLIVEIRA, Daniele de; CARVALHO, Roberto José; ROSA, Adriano Carlos Moraes. Clima organizacional: fator de satisfação no trabalho e resultados eficazes na organização. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, v. 9, p. 02, 2012.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen-ISSN: 2447-8717**, v. 2, n. 4, 2017.

SAMPAIO, N. A. de S.; DE ASSUMPCÃO, A. R. P.; DA FONSECA, B. B. **Estatística descritiva**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch; SARSUR, Amyra Moyzes. A Liderança em Organizações Educacionais: Jogando Luz sobre a Administração em "Empresas do Ensino". **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 2, n. 2, p. 1-26, 2012.

TORRES, Leonor L. A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 32, n. 1, p. 91-109, 2011.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO DE DADOS DE ORÇAMENTOS PARTICIPATIVOS NO ESTADO DA PARAÍBA: UM RELATO DA PESQUISA

*Caio Maurício Guimarães de Oliveira
Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger*

1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO

O acesso à informação é direito de todos os integrantes da sociedade civil e, a partir desse acesso, estes devem atuar como membros efetivos no processo de formulação e implementação de políticas públicas e no controle dos gastos públicos (Saeger; Oliveira, 2023).

A esse respeito, a Lei de Acesso à Informação (LAI), ou Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, visa a ampliação do acesso à informação e da transparência pública, garantindo ao cidadão o conhecimento sobre as ações do Estado e sobre o uso de recursos públicos, acesso este que é fundamental para o controle social (Brasil, 2011).

Além disso, a Controladoria Geral da União (2011) determina que as informações que estão sob o poder do

Estado são públicas, salvo as restritas por força de lei. Em suma, as informações produzidas, guardadas e administradas pelo Estado em nome da sociedade pertencem a ela.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade conta com diferentes possibilidades e instrumentos de participação popular e exercício do controle social, a exemplo da iniciativa popular, associações de moradores e dos orçamentos participativos (Calegari; Duarte, 2022).

Segundo Carlos (2015), Souza (2021) e Calegari e Duarte (2022), o Orçamento Participativo (OP) é uma metodologia que oportuniza a qualquer cidadão contribuir de forma direta na tomada de decisão para o direcionamento dos gastos públicos em prol do atendimento das demandas da comunidade. Entretanto, o objetivo de programas como o OP não será atendido se as informações que irão subsidiar a tomada de decisão por parte do cidadão não forem disponibilizadas a todos os que dela necessitam.

É importante salientar que cada município possui autonomia para definir as etapas que envolvem o ciclo do

OP. Todavia, existem ações que são comuns a esses Programas, a exemplo de assembleias regionais, rodadas de discussões, levantamento de demandas, identificação de políticas públicas que poderão ser atendidas, implementação e avaliação das ações executadas (Saeger; Pinho Neto, 2020).

Tendo isso em vista, é fundamental refletirmos sobre o contexto em que o OP será executado, na medida em que a efetiva participação dos cidadãos dependerá de um conjunto de fatores. Nesse aspecto, de um lado, os sujeitos devem possuir a consciência do quão importante é a sua atuação em programas como o OP, uma vez que a base de sustentação de iniciativas desta natureza é a voz da comunidade, captada como fruto de uma deliberação coletiva sobre suas necessidades (Saeger; Pinho Neto, 2020).

De outro lado, a gestão pública tem o dever de criar espaços de qualidade para que tal participação ocorra, fomentando as oportunidades para que os membros das comunidades apresentem suas necessidades e deliberem sobre o que é prioritário para a coletividade (Azevedo *et al.*, 2022).

Dentro desta perspectiva de funcionamento do OP, que combina a consciência de cada sujeito sobre o exercício da cidadania e a atuação da gestão pública comprometida com a real inclusão dos cidadãos nas deliberações sobre o atendimento de suas necessidades, a informação se destaca como um elemento basilar ao OP. Isto porque não basta aos cidadãos a consciência e a vontade de participar. Sem o subsídio informacional necessário, sobre o que irão deliberar? Como serão capazes de avaliarem a execução das políticas públicas escolhidas? Como poderão cobrar da gestão pública providências quando da não implementação destas políticas?

Nesse mesmo sentido, como a gestão pública contará com a participação popular, sem informar os cidadãos adequadamente, para que haja a efetiva condição de uma atuação conjunta – cidadãos e gestão pública?

Por todo o exposto, evidenciamos a relevância da informação para que o OP funcione de acordo com sua natureza deliberativa, destacando-se, nesse cenário, o planejamento dos canais em que as informações serão tornadas públicas, a exemplo dos *websites*.

Estes ambientes digitais de informação possuem amplo potencial de alcance, na medida em que o cidadão com acesso à internet, por meio de dispositivos como *smartphones*, computadores ou *tablets*, poderá obter as informações de que necessita e compartilhá-las de maneira rápida com outras pessoas. Enquanto um potencial espaço informacional, os *websites* devem ser utilizados como canal para disseminar informações à população e oportunizar a interação destas pessoas, usando o ambiente digital para promover a aproximação entre a sociedade e a gestão pública, algo essencial ao OP.

Todavia, nos estudos de Fernández-Fálero *et al.* (2017) e Rodríguez-Navas *et al.* (2017), as prefeituras municipais têm subutilizado os seus *websites* como potenciais espaços informacionais, visto que nestes ambientes não são divulgadas informações e documentos importantes, que proporcionem à sociedade o conhecimento necessário à sua atuação e fiscalização.

No Estado da Paraíba, cuja capital, a cidade de João Pessoa, possui o OP implantado desde o ano de 2005, constatou-se a mesma problemática mencionada anteriormente. Isto porque até o ano de 2021, a cidade

contava com um *website* próprio para o Orçamento Participativo de João Pessoa (OPJP). Todavia, em razão da mudança da administração municipal, o OPJP foi modificado e o *website* destinado ao Programa deixou de ser alimentado (Saeger; Oliveira, 2023).

Tal lacuna informacional oportunizou a realização desta pesquisa, que foi desenvolvida com o objetivo de criar um Observatório de dados de Orçamentos Participativos no estado da Paraíba. A pesquisa teve seu início no ano de 2022, considerando apenas o município de João Pessoa. A partir do ano de 2023, foram incluídos os municípios de Jacaraú, Pedro Régis e Sapé, buscando-se levantar informações sobre o histórico dos OP nesses municípios, legislações municipais, dados referentes à participação popular, demandas eleitas, atendidas e reprimidas.

Importa destacar que um observatório tem a característica de monitorar, construir e divulgar informações sobre certo tema, além de contribuir potencialmente “para gerar debates, avaliar, tomar decisões e controlar políticas e governantes” (Schommer; Nunes; Moraes, 2012, p. 231).

Outro aspecto sobre os observatórios é que fazem parte de um conjunto de iniciativas que visam a fiscalização da administração pública e a qualidade de vida nas cidades (Schommer; Moraes, 2010). Como função primordial, um observatório deixa o cidadão munido de informação para que ele acompanhe e fiscalize como a gestão pública emprega os recursos públicos e se as demandas da comunidade da qual ele faz parte estão sendo atendidas.

Destarte, neste capítulo apresentaremos a experiência da pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), desde o ano de 2022. Além do contexto que fez surgir a oportunidade da pesquisa, relatado nesta primeira seção, discorreremos sobre o desenho metodológico da pesquisa na segunda seção. Na terceira e última seção, apresentamos o Observatório de dados de Orçamentos Participativos da Paraíba.

2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A construção do Observatório de dados de Orçamentos Participativos no Estado da Paraíba se deu a partir de um percurso previamente delineado, uma vez que

este é o resultado das atividades de pesquisa desenvolvidas desde o ano de 2022. Sendo assim, nesta seção apresentamos o desenho metodológico adotado para a realização da pesquisa.

No que concerne à classificação, a pesquisa é descritiva e aplicada, adotando-se como estratégias o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. Segundo Martins e Theóphilo (2016), as pesquisas descritivas baseiam-se na observação, registo e descrição dos fatos que foram estudados.

Já a pesquisa aplicada, para Prodanov e Freitas (2013), tenciona formar conhecimentos a serem aplicados na prática, conduzindo à solução de problemas específicos. Estas pesquisas possuem a capacidade de gerar produtos ou processos que devem ser aplicados a uma realidade imediata, o que encontra conformidade direta com o objetivo pretendido para a pesquisa, na medida em que o Observatório de dados se constitui em um espaço informacional que visa preencher uma lacuna de informação identificada no contexto do OP das cidades investigadas.

No que se refere ao levantamento bibliográfico e à pesquisa documental, Martins e Theóphilo (2016) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de fontes secundárias, como materiais transcritos de publicações em jornais, livros e artigos. A pesquisa documental utiliza materiais primários, colecionados pelo próprio autor, que ainda não sofreram nenhum tipo de análise ou que não foram refeitos com os objetivos da pesquisa.

A estratégia de levantamento bibliográfico visou subsidiar os estudos sobre os orçamentos participativos, gestão pública participativa e acesso à informação. Referente à pesquisa documental, realizada por buscas na *internet*, *websites* das prefeituras e portal da transparência, foi indispensável a análise dos documentos sobre os Orçamentos Participativos de cada uma das cidades, para a disponibilização de informações no Observatório.

O campo da pesquisa corresponde aos orçamentos participativos das cidades paraibanas de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé. Como já mencionado, a pesquisa teve seu início em 2022, direcionada apenas ao município de João Pessoa. À vista disso, o Observatório foi

desenvolvido em uma página na *internet*, no *Google Sites*, adquirindo-se o domínio www.participajampa.com. Mesmo com a inserção de outras cidades, foi mantido o domínio do *website*.

A fase inicial de coleta de informações em cada cidade foi direcionada ao levantamento do histórico do OP, criando-se um repositório de informações. Isto permitiu a compreensão dos diversos estágios pelos quais os Programas passaram nas cidades desde a sua criação até a fase atual, além da obtenção de documentos, tais como leis e cartilhas informativas, imagens, sendo estas informações continuamente alimentadas no Observatório.

Em um segundo momento, foram solicitados às prefeituras dados referentes às demandas eleitas, atendidas e reprimidas em cada município, bem como dados sobre a participação popular nas assembleias regionais. Diante da ausência destas informações nos *websites* das prefeituras, foi necessário solicitar por meio do Portal da Transparência.

No que concerne à apresentação dos dados no Observatório, aqueles relacionados à participação social ao longo dos diferentes ciclos e a distribuição de demandas

escolhidas pelos municípios foram tratados a partir de técnicas de estatística descritiva simples, como distribuição de frequências – absolutas e relativas – e médias.

Para uma melhor visualização, optamos pela apresentação dos resultados em gráficos – histograma, gráfico de colunas e gráfico em pizza, considerando que tais formatos auxiliam na compreensão dos dados, enfatizando as proporções, crescimento ou queda das variáveis observadas. Tendo em vista que o OP abarca públicos com diferentes níveis de escolaridade, a escolha por métodos de visualização de dados com menor complexidade é essencial para informar um número cada vez maior de pessoas, ainda que não possuam conhecimentos específicos sobre estatística.

É mister destacar que a coleta de dados sobre os indicadores de participação popular e as demandas escolhidas, atendidas e reprimidas é contínua, sendo renovada a cada ciclo do OP nas cidades que fazem parte da pesquisa.

3 O OBSERVATÓRIO DE DADOS: RELATO DE UMA CONSTRUÇÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados gerados ao longo da pesquisa, com um breve histórico do OP nas quatro cidades estudadas, seguido do produto da pesquisa, qual seja o Observatório de dados de Orçamentos Participativos do Estado da Paraíba.

3.1 Orçamentos Participativos das cidades de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé

O município de Jacaraú/PB faz parte do Vale do Mamanguape, região do Litoral Norte da Paraíba. No município foi instituído o Orçamento Democrático (OD), regulamentado pela Lei nº 354/2018, que é parte do Plano de Governo dos anos de 2017 a 2020. OD deste município é formado por ciclos anuais, plenárias nas regiões orçamentárias para a eleição de obras e ações prioritárias. As regiões orçamentárias são divididas entre Zona Urbana e Zona Rural.

A cidade de João Pessoa/PB, capital da Paraíba, possui o OP desde 2005, que por ocasião foi denominado

Orçamento Democrático pela Lei nº 10.429/2005. A partir de 2013, passou a ser denominado Orçamento Participativo de João Pessoa (OPJP), institucionalizado pela Lei nº 12.539/2013. Com a mudança do governo municipal em 2020, a partir do ano de 2021 o OPJP passou a ser denominado Programa Você Prefeito (PVP), mantendo as mesmas características do Programa. Suas regiões orçamentárias são divididas em 14 regiões, envolvendo bairros, comunidades, conjuntos habitacionais e loteamentos.

Já o município de Pedro Régis/PB, também localizado entre os nove municípios do Vale do Mamanguape, Litoral Norte da Paraíba, teve o seu Orçamento Democrático implementado no ano de 2021, como iniciativa do governo municipal. Visando ampliar a participação dos cidadãos e a gestão pública por meio de ciclos anuais, o OD é dividido em três regiões orçamentárias, sendo elas sítios e bairros. Cumpre destacar que até o ano de 2024, o OD de Pedro Régis ainda não possuía nenhuma Lei para institucionalizar o Programa no município.

Por fim, o município de Sapé/PB, que teve o OP lançado no ano de 2023, está regulamentado pela Lei nº 1.508/2023, visando aproximar o cidadão do governo municipal. O OP acontece por meio de ciclos anuais, formados por meio de reuniões preparatórias, audiências públicas e audiências temáticas. Suas regiões orçamentárias são divididas em duas, Zona Urbana, formada por bairros, e Zona Rural, formada por distritos e sítios.

3.2 Caracterizando o Observatório de Dados de Orçamentos Participativos do Estado da Paraíba

O Observatório foi criado a partir do *Google Sites*, com o domínio www.participajampa.com. Na página de início, é possível observar a disposição do menu superior esquerdo, além de notícias sobre o OP das cidades pesquisadas, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Página inicial do Observatório

Fonte: <https://www.participajampa.com/inicio>.



No que tange às opções do menu superior direito, o usuário pode acessar a descrição do projeto (Quem somos?), o histórico dos Orçamentos Participativos (Orçamento Participativo), dados sobre a participação popular de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé (OP em números), além de dois formulários que podem ser preenchidos pelos participantes.

O primeiro tem a intenção de obter informações sobre demandas de anos anteriores e atuais (Participe!), sem a identificação dos usuários. Já o segundo é destinado ao contato com os usuários, para que deixem mensagens

com informações sobre o OP nas quatro cidades do estudo e que possam nos ajudar.

3.2.1 Quem somos?

Nesta aba, é apresentado o objetivo do Observatório, uma breve descrição do projeto e os municípios contemplados, como apresentado na Figura 2.



Figura 2 – Aba “Quem Somos?”

Fonte: <https://www.participajampa.com/quem-somos>.

Ao final da apresentação do projeto, há um *link* para que o usuário acesse o formulário de participação,

colaborando com a obtenção de mais informações sobre a participação popular em suas cidades.

3.2.2 Orçamento Participativo

Na aba “Orçamento Participativo” (ver Figuras 3 e 4), as informações foram divididas em três blocos para cada município. O primeiro apresenta as regiões orçamentárias das cidades de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé, com as divisões que integram cada município.

Figura 3 – Aba Orçamento Participativo: João Pessoa e Jacaraú

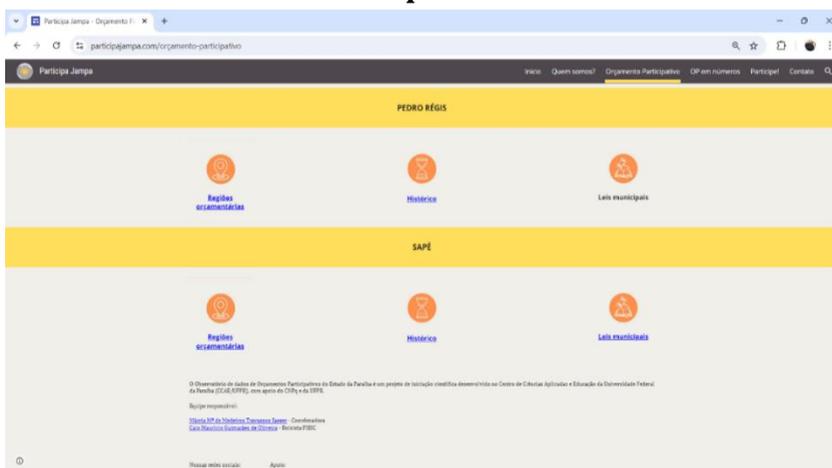


Fonte: <https://www.participajampa.com/orçamento-participativo>

O segundo bloco, apresenta o histórico dos Programas de cada cidade, fazendo resgates históricos até o

presente momento. Já o terceiro bloco apresenta as leis e decretos que regulamentam e institucionalizam o Orçamento Participativo dos municípios. O usuário pode fazer o *download* de cada um desses documentos.

Figura 4 – Aba Orçamento Participativo: Pedro Régis e Sapé



Fonte: <https://www.participajampa.com/orcamento-participativo>.

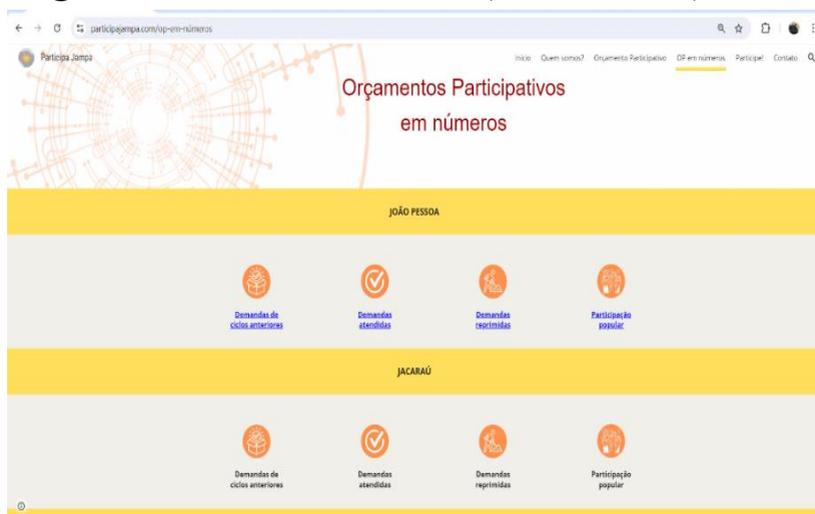
3.2.3 OP em números

A aba “OP em números”, como mostram as Figuras 5 e 6, possui dados sobre as demandas dos ciclos anteriores, demandas atendidas por ciclo, demandas reprimidas e

dados sobre a participação popular das cidades de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé – PB.

Estes dados são apresentados por meio de tabelas e gráficos, como o objetivo de facilitar a visualização e compreensão das informações dos ciclos orçamentários.

Figura 5 – Aba OP em números: João Pessoa e Jacaraú

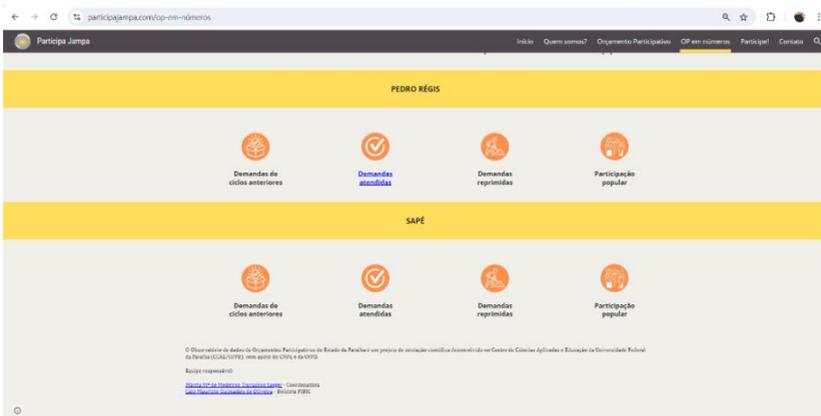


Fonte: <https://www.participajampa.com/op-em-numeros>.

As informações foram obtidas por meio do portal de acesso à informação (FalaBR) e também por meio de pesquisas realizadas no *website* das prefeituras estudadas. Os dados são referentes a distribuição de demandas por região dentre as mais votadas dos municípios, levando em

conta que cada região pode apresentar mais de uma demanda prioritária.

Figura 6 – Aba OP em números: Pedro Régis e Sapé



Fonte: <https://www.participajampa.com/op-em-numeros>.

É possível observar nas Figuras 5 e 6 que alguns blocos estão com *hiperlink* ativo (em azul) e a maioria em preto. É importante destacar que os blocos que estão com o texto na cor preta, ainda não possuem informações, pois as prefeituras não disponibilizaram, mesmo após reiteradas solicitações pelos portais da transparência. Apenas a Prefeitura Municipal de João Pessoa disponibilizou todas as informações solicitadas, permitindo a alimentação do Observatório.

Ademais, os dados obtidos a partir destas informações foram processados e estão apresentados no Observatório de dados com as seguintes ilustrações: gráficos relativos a índices de participação popular, identificando-se a frequência absoluta destes resultados; tabelas com resultados das demandas votadas por região; gráficos com distribuição percentual de demandas por região e, gráficos com números de demandas votadas em cada ciclo nas cidades de João Pessoa e Pedro Régis.

Por se tratar de diferentes públicos que acessam o Observatório, utilizou-se a apresentação de frequência absoluta e relativa, por representar estatísticas que exigem menor complexidade para a sua compreensão, apoiadas na ilustração gráfica.

3.2.4 Participe e Contato

Na aba “Participe!”, apresentada na Figura 7, foi criado um questionário para que a população dos municípios de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé também contribuam com informações sobre demandas anteriores, assegurando o anonimato dos participantes.

Já que se trata de participação popular como orçamentos participativos, esta aba é justamente uma oportunidade de a população questionar sobre suas demandas, apresentar suas sugestões e apresentar o que está sendo realizado em sua região.

Figura 7 – Aba Participe



Fonte: <https://www.participajampa.com/participe>.

O questionário é composto por sete perguntas: 1) Município do respondente; 2) Região, bairro, comunidade ou sítio que o respondente faz parte; 3) Demandas eleitas pelo município do respondente; 4) Se a demanda foi atendida; 5) Ano da votação da demanda; 6) Forma que

participou de plenárias; e, 7) Algum comentário do respondente.

Este canal de comunicação foi utilizado por quatro moradores da cidade de João Pessoa, contribuindo com informações sobre demandas atendidas em ciclos anteriores e demandas reprimidas.

No que se refere à aba “Contato”, encontra-se um outro questionário para que a população das cidades de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé – PB entrem em contato com a equipe responsável pelo Observatório, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8 – Aba Contato

The image shows a web browser window displaying the 'Contato' page of 'Participa Jampa'. The browser's address bar shows 'participajampa.com/contato'. The page has a dark header with navigation links: 'Início', 'Quem somos?', 'Diagnóstico Participativo', 'OPI em números', 'Participe!', and 'Contato'. The main content area has a light background with a decorative orange circular graphic on the left. The heading 'Entre em contato conosco!' is in red. Below it is a 'Contate-nos!' form with a disclaimer: 'Este formulário tem o intuito de responder às solicitações de pedidos de informação dos usuários. Por isso, processamos todos os dados enviados de e-mail e nome, para que possamos retornar a sua mensagem.' The form includes a subject line 'mauricioalmeida@gmail.com - titular de conta', a field for 'E-mail *' with the placeholder 'Seu e-mail', a field for 'Nome *' with the placeholder 'Seu nome', and a field for 'Morador(a) de qual região/cidade? *' with a radio button for 'João Pessoa'.

Fonte: <https://www.participajampa.com/contato>.

O questionário possui quatro perguntas: 1) E-mail do respondente; 2) Nome do respondente; 3) Região orçamentária da respectiva cidade do respondente; e, 4) Mensagem que o cidadão deseja enviar. Este canal foi acessado por três pessoas. Uma delas solicitou informações sobre o OP do município de Jacaraú, uma vez que a própria prefeitura não tem disponibilizado informações que permitam a alimentação do Observatório sobre participação popular e histórico de demandas. As outras duas mensagens foram relativas a pedido de informações sobre o projeto, na intenção de identificar estratégias de coleta de dados para aplicação em outros Estados.

Vale salientar que o formulário para contato com a população tem a intenção de interagir com os participantes dos municípios estudados, razão pela qual apenas neste campo foi pedida a identificação do respondente, com dados como e-mail e nome, mas estas informações não são divulgadas em nenhum espaço do Observatório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste projeto foi a criação de um Observatório de dados de Orçamentos Participativos da

Paraíba, considerando-se os municípios de Jacaraú, João Pessoa, Pedro Régis e Sapé. Este canal exclusivo para fornecer informações do OP é uma contribuição da Universidade para a sociedade, na intenção de ampliar o acesso às informações sobre os Programas, contribuir no processo de transparência de dados públicos e no fortalecimento do controle social.

É mister salientar que o Observatório foi criado no ano de 2022, com informações apenas sobre a cidade de João Pessoa. No ano seguinte, buscou-se a ampliação do Observatório, mediante a inserção das cidades de Jacaraú, Pedro Régis e Sapé. Assim, foram obtidas informações sobre os históricos dos municípios inseridos em 2023, além de complementadas as informações sobre a cidade de João Pessoa.

Para além do histórico desses Programas, legislações e documentos, também foi possível a construção de uma base de dados qualiquantitativos sobre o OP, como índices de participação popular, demandas de ciclos anteriores, demandas atendidas e demandas reprimidas.

Importa destacar que a alimentação do Observatório é contínua, na medida em que os Programas renovam os

ciclos a cada ano. Por esta razão, as informações de cada município investigado vão sendo acumuladas, permitindo a construção de um panorama sobre o andamento do Programa ao longo do tempo, como pode ser observado nos dados relativos à cidade de João Pessoa.

Por haver dependência das prefeituras municipais, existem algumas cidades em que não foi possível coletar todas as informações, outras foram disponibilizadas com um atraso considerável. Nesse sentido, foram encontradas limitações no acesso às informações públicas sobre os OP em todas as cidades pesquisadas, acarretando, inclusive, na ausência de parte destas informações no Observatório até o momento de conclusão deste capítulo.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Luís A; HERSCHMANN, Micael. Os Observatórios ibero-americanos de informação, comunicação e cultura: balanço de uma breve trajetória. **Compos**, Dezembro, 2006. Disponível em: <https://e-compos.org.br/e-compos/article/view/102>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em: 10 ago. 2023.

CALEGARI, P. O. DUARTE, L. G. M. Desafios da Participação popular no Brasil. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 89-110, out. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/artic/e/view/41619>. Acesso em: 15 de out. 2023.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Acesso à informação pública**: Uma introdução à Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/arquivos/cartilhaacessoainformacao-1.pdf>. Acesso em 05 jun. 2023.

MAIORANO, Jorge Luis. Los observatorios de derechos humanos como instrumento de fortalecimiento de la sociedad civil. **Revista Probidad**, El Salvador, n. 24, 2003.

MARTINS, Gilberto Andrade; THEÓPHILO; Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAEGER, M. M. M. T.; PINHO NETO, J. A. S. **Diretrizes para a implantação da gestão da informação e do conhecimento no orçamento participativo de João Pessoa/PB**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. 306 p.

SAEGER, Márcia Maria de Medeiros Travassos; OLIVEIRA, Caio Mauricio Guimarães. Acesso à informação pública: ampliando as possibilidades de controle social e participação popular a partir do Observatório de Dados de Orçamentos Participativos da Paraíba. **Pesq. Bras. em Ci. Da Inf. E Bib**, João Pessoa, v. 18, n. 1, p. 069-079, 2023.

Disponível em:

<https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/61898/34373> Acesso em: 28 jul. 2024.

SAEGER, Márcia Maria de Medeiros Travassos; OLIVEIRA, Caio Mauricio Guimarães. Observatório de Dados Sobre Orçamentos Participativos na Cidade de João Pessoa-PB. **Pesq. Bras. em Ci. Da Inf. E Bib**, João Pessoa, v. 18, n. 1, p. 129-139, 2023. Disponível em:

<https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/61600/34344> Acesso em: 25 jul. 2024.

SCHOMMER, Paula Chies; MORAES, Rubens Lima. Observatórios Sociais como Promotores de Controle Social e *Accountability*: Reflexões a partir da Experiência do Observatório Social de Itajaí. **Gestão. Org**, v. 3, n. 8, p. 298-326, Set/Dez., 2010. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=785422>

6. Acesso em: 25 jul. 2024.

SCHOMMER, Paula Chies; NUNES, Jonas Tadeu; MORAES, Rubens Lima. *Accountability*, Controle Social e Coprodução do Bem Público: A Atuação de Vinte Observatórios Sociais Brasileiros Voltados à Cidadania e à Educação Fiscal.

Publicações da Escola AGU, v. 4, n. 18, p. 229-258, 2012.

Disponível em:

https://www.erigal.org/img_system/erigal_052012_rubens.pdf Acesso em: 25 jul. 2024.

SOUZA, L. A. M. Partidos, governo e Legislativo nas disputas do Orçamento Participativo: uma análise comparativa.

Opinião Pública, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./abr., p. 154-188, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/op/a/D5gK6Xf9q7vnnyzRgpWRbqK/>. Acesso em: 15 de out. 2023.

VAZ, J. C. **Governança eletrônica**: para onde é possível caminhar?. Edição especial: mobilização cidadã e inovações democráticas nas cidades, 2005. Disponível em:

<https://polis.org.br/wp-content/uploads/2014/07/745.pdf>. Acesso em 19 jul. 2024.

CAPÍTULO 5

PERCEÇÃO DO COORDENADOR SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Thales Batista de Lima

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Cryslayne Silva Lourenço

Maria Helena Gomes de Lima

Graziella Marilia da Silva

1 INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem em ação foram inicialmente institucionalizados no contexto das organizações e os estudos no ambiente educacional, que envolvem essa perspectiva, ainda são escassos. A possibilidade de transposição dos pressupostos da aprendizagem em ação para aplicação no ambiente da educação superior é uma forma de articular o contexto da formação com o da atuação profissional (Lima, 2016).

Oliveira e Lima (2019) reforçam que a aprendizagem em ação pressupõe que a aprendizagem ocorre mediante a ação na esfera organizacional, e que a ação não pode haver

sem que algo esteja sendo aprendido. Assim, pretende-se solucionar problemas complexos a partir da relação entre conhecimento programado e questionamentos.

No processo do ensino em administração, a aprendizagem em ação introduz a necessidade de o aluno aprender em tempo real e perceber a relevância do que aprende em suas vivências, para tornar a aprendizagem significativa e transformadora. Desta forma, é fundamental que o aluno esteja interessado em participar ativamente desse processo de aprendizagem (Silva *et al.*, 2012).

Isto é, a perspectiva da aprendizagem em ação foi bem desenvolvida para o campo organizacional, de modo que funcionários pudessem aprender em sua própria ação da rotina do trabalho. Entretanto, tal perspectiva tem sido atraída para o contexto educacional, sobretudo, no ensino superior, por já ter um maior contato com o mercado de trabalho. Isso possibilita alinhar melhor formação e atuação, além de teoria e prática. Esse alinhamento, portanto, ocorre a partir de pressupostos que culminam em uma melhor aplicação da aprendizagem em ação.

Sendo assim, o sistema, segundo Silva *et al* (2012), envolve cinco dimensões, a saber: ambiente de

aprendizagem, estilos de aprendizagem, experiência docente e discente, estratégias de ensino ativas e a reflexão na ação. Elas se interligam para que, de fato, o aluno tenha em seu processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de competências construídas na ação vivenciada.

Diante deste cenário, os pesquisadores publicaram as ideias seminais que suscitaram a origem ao sistema de aprendizagem em ação na Revista Administração: Ensino e Pesquisa, em 2012, tornando-se uma ação impulsionadora para prosseguir no detalhamento das dimensões nos anos subsequentes.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar os avanços do sistema de aprendizagem em ação, ancorado por Silva *et al* (2012), no tocante às pesquisas sobre as dimensões apresentadas e na sua difusão em cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba por meio da percepção do coordenador e idealizador do sistema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para Revans (1998) a aprendizagem em ação resulta da ideia principal que não pode haver aprendizado sem

ação, bem como, a ação sem aprender. Assim, caracteriza-se como uma forma de aprendizagem rápida, precisa e efetiva no aperfeiçoamento das diferentes variáveis: indivíduo, grupo e organização.

Oliveira e Lima (2019) apontam que a aprendizagem em ação advém de um problema que seja relevante ao ponto de proporcionar ao grupo uma oportunidade de aprendizado, de adquirir conhecimento e de desenvolver habilidades individuais que possam acarretar melhorias significativas na organização. Logo, absorver isso durante a formação profissional se torna oportuno para que o indivíduo se insira mais qualificado e confiante no seu ambiente de trabalho. Pois o ensino, ao fomentar um aprendizado em ação, consegue desenvolver competências mais adequadas com o contexto de trabalho do administrador. Portanto, é interessante conhecer como se estrutura o sistema de aprendizagem em ação.

Sendo assim, explanando acerca das dimensões, tem-se inicialmente o ambiente de aprendizagem, que possui vários significados, podendo alternar de acordo com a perspectiva da pesquisa, seja adentrando nas áreas educacional, psicológica ou abordada no âmbito sociológico

e antropológico (Radovan; Mavodek, 2015). Costa, Lima e Macêdo (2022) elencam algumas formas que autores tratam sobre o ambiente de aprendizagem, podendo ter a ênfase na perspectiva social, psicológico, físico, tecnológico, pedagógico, estrutural, institucional e político.

No que tange às metodologias ativas, denominada pelo sistema de estratégias de ensino em ação, percebe-se uma quantidade significativa sendo difundida no ensino, e que está em constante adaptação (Gomes; Lima, 2023). De modo geral, foi pensada para oferecer mais dinamismo na sala de aula, despertando no aluno um maior interesse pelo seu aprendizado. Entretanto, sabe-se que o uso dessas metodologias recai nos estímulos e bloqueios que docentes apresentam para implementar em suas aulas (Santos; Bonato; Lunardi, 2022).

No tocante aos estilos de aprendizagem, Meurer *et al.* (2018) afirmam que se trata de maneiras distintas dos hábitos, costumes e características que particularizam as formas de aprender dos estudantes conforme suas preferências naturais ou habituais sobre algo. Sendo assim, Carvalho *et al.* (2019) apontam que os estilos são únicos para cada pessoa, e as pessoas podem ou não encontrar

dificuldades em lidar com certos processos de ensino-aprendizagem. Sob o ponto de vista do estudante, identificar seu estilo de aprendizagem gera maior confiança e permite otimizar o processo de estudo. Já para o docente, conhecer os estilos dos alunos colabora a preparação de atividades alinhadas a cada grupo de alunos, bem como oferecer instruções e orientações de como cada discente pode aperfeiçoar-se em seu processo de aprendizagem.

Quanto à experiência docente e discente, Lima (2016) reforça a ideia de considerar as experiências como uma peça fundamental para a construção do aprendizado, visto que a troca de experiências associadas com as temáticas que são estudadas em sala de aula enriquece o aprendizado tanto do aluno como o do professor. Silva e Biavatti (2018) comentam que para o auxílio do discente, o professor precisa ter a perspectiva voltada para a aprendizagem, uma vez que ele necessita ser consciente das diferentes formas metodológicas de aprendizagem para encorajar o aluno a ser crítico e ativo, cujo conhecimento pode ser edificado por meio das interações que se utilizam dos métodos de ensino interativos e experimentais.

Por sua vez, Silva, Bady e Felicetti (2020) alertam que o envolvimento do professor com as experiências tidas no seu âmbito profissional é impactado por alguns fatores, como a desvalorização de sua função, salários incompatíveis e plano de carreira defasado, bem como a necessidade de passarem por formação continuada que ofereça melhor desenvolvimento de habilidades fundamentais ao uso de estratégias de ensino convergentes com os estilos dos estudantes e ao uso de tecnologias que beneficiem no aprendizado deles.

Por fim, a última dimensão retrata a reflexão na ação que ocorre no momento cujo indivíduo recebe um estímulo e pensa sobre a trajetória das suas ações de forma a solucionar um problema que foi lhe apresentado, e assim favorecer uma aprendizagem real para lidar com novas situações que demandem reflexão (Araújo *et al.*, 2013). Siqueira *et al.* (2022) defendem a reflexão como sendo a ponte entre a experiência e a aprendizagem, na qual alguém não reflete quando age de forma rotineira. Isto é, o processo reflexivo estimula a capacidade de soluções criativas no contexto da ação profissional, entendendo que o estímulo

tido na universidade se perpetua ao longo da vida da pessoa já inserido em sua atuação profissional.

Portanto, o ensaio teórico proposto por Silva *et al* (2012) abrangeu essas cinco dimensões que compõem o sistema de aprendizagem em ação para refletir sobre a necessidade de pensar no processo de ensino e aprendizagem em cursos de Administração sob a perspectiva de alinhar mais teoria e prática, bem como ação e reflexão na formação dos estudantes, tendo a propositura do sistema como uma alternativa para fortalecer e repensar as perspectivas de significado e domínios de aprendizagem dos agentes envolvidos na formulação curricular dos cursos.

3 METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa analisa os avanços do sistema de aprendizagem em ação, ancorado por Silva *et al*. (2012), no tocante às pesquisas sobre as dimensões apresentadas e na sua difusão em cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, apoiada pelos tipos exploratório e descritivo.

A pesquisa quantitativa geralmente é uma tentativa de melhorar a compreensão teórica dos pesquisadores e para uma aplicação prática. Por sua vez, a qualitativa tem a tentativa de enxergar detalhadamente percepções expostas pelos fenômenos estudados (Stake, 2011). Assim, esta pesquisa adota o entendimento de Gray (2012) ao alegar que o método quanti-qualitativo ocorre quando a coleta e/ou a análise dos dados são quantitativos e qualitativos, na qual os dados são coletados concomitantemente ou sequencial, envolvendo a integração dos dados em uma ou mais etapas do processo de pesquisa.

Dessa forma, o estudo também tem uma abordagem qualitativa, na qual Creswell (2010) define como sendo um meio para explorar e compreender o significado que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano.

A pesquisa é caracterizada como descritiva, pois tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2009). Entende-se que é exploratória por resgatar um estudo de 2012 e garimpar pesquisas que tenham tido relação com o sistema na última década e desvendar percepções de docentes sobre o assunto.

O sujeito da presente pesquisa foi o professor e coordenador do projeto do sistema de aprendizagem em ação, sendo realizada uma entrevista na modalidade presencial à luz do método da História Oral (Hodge; Costa, 2021) e analisada por meio da análise de discurso.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise foi organizada por meio de 8 categorias, cujas denominações emergiriam das próprias questões elaboradas no roteiro de entrevista semiestruturado. A realização da entrevista ocorreu no início de novembro de 2022 no laboratório OPPA (Observatório de Pesquisa e Prática em Administração), situado no *campus* I da UFPB. A sua duração foi uma média de 45 minutos. A seguir, encontram-se as categorias analisadas.

4.1 Envolvimento com o sistema de aprendizagem em ação

O sistema de aprendizagem em ação, desenvolvido em 2012, abrange cinco dimensões articuladas: 1) o ambiente de aprendizagem do ensino em administração, 2) os estilos de aprendizagem dos professores e alunos, 3) a

experiência docente e discente, 4) as estratégias de ensino em ação, e 5) a reflexão em ação. O uso do sistema no ensino em administração melhora a conexão entre a teoria explanada em sala e a prática profissional dentro das organizações, refletindo em aprendizado significativo e transformador para os alunos (Amorim; Lima; Kruta, 2022).

A elaboração do sistema surgiu da necessidade de se entender como é o ambiente de aprendizagem em administração e por isto os idealizadores precisaram colocar em pauta os temas mais relevantes sobre este cenário, cujo entrevistado recorda:

O sistema surgiu de um projeto inicial que foi um projeto do edital chamado Pro-administração. (...) Estávamos na orientação e comecei a “rabiscar” as dimensões que achava que deveriam compor o sistema (...) e esse tema, esse título eu sugeri, o pessoal aceitou.

Talvez um pouco das minhas experiências colaborou, contribuíram naquele momento para a gente começar a pensar naquilo que hoje a gente tem como sistema de aprendizagem em ação.

Assim, o sistema foi introduzido a partir de um projeto que envolveu universidades parceiras e vínculos de alunos da pós-graduação em administração. A partir das

pesquisas é que o sistema foi se concretizando e se atualizando no decorrer dessa década por meio do aprofundamento de estudos adjacentes a respeito dessas dimensões.

4.2 Percepção entre reflexão e ação com os estilos dos alunos atualmente

O entrevistado revela o quanto é relevante a mescla entre reflexão e ação para o aprendizado dos estudantes, que podem obter conhecimentos mais vivenciais a partir de metodologias de ensino ativas, o que converge com a ideia proposta por Schon (2003) acerca da reflexão e ação caminharem em paralelo, pois quando se reflete há um esclarecimento e entendimento melhor das ações.

O professor conduz sua aula. Eu entro na sala de aula eu estimulo os meus alunos a, a um processo reflexivo.

Quando o professor, ele vai pra sala de aula e foca muito no conhecimento e menos na experiência dos alunos e na reflexão dos alunos eu acho que isso acaba comprometendo. É claro que os estilos de aprendizagem eles fazem com que uma pessoa ela seja mais ou menos reflexível. O objetivo que a gente precisa pensar é como é que a gente pode estimular essa relação entre reflexão e ação. (...) Isso faz com que

essa reflexão depois os mova pra agir, mudando a sua forma de, de... pensar, pensando estrategicamente na sua carreira.

A fala do professor entrevista exprime o que Silva e Silva (2011) destacam sobre o valor da aprendizagem sustentada na experiência vivida, pois reflete em um aprendizado transformador, capaz de canalizar conhecimentos e habilidades por meio das experiências.

Entretanto, ele reforça que suas vivências em salas de aula nem sempre puderam enxergar bem esse compromisso do aluno em vivenciar o seu aprendizado a partir de momentos de reflexão, tentando incentivá-los a se autoconhecerem mais via o contanto com a abordagem dos estilos de aprendizagem.

E isso ainda é algo desafiador tanto para alunos como também para os demais docentes, seus colegas de trabalho, em entender os benefícios que propicia em saber seu estilo para trilhar de maneira mais adequada seu processo formativo.

4.3 Troca de experiências por meio da reflexão em tempo real

A reflexão é o meio pelo qual se aprende em ação e são experiências vividas que favorecem esse processo, além disso a reflexão é como uma ponte entre experiência e a aprendizagem. As experiências novas e significativas também contribuem no desenvolvimento pessoal e profissional, mas fomentar a troca de experiências no ambiente de aprendizagem é um desafio para os docentes (Minetto, 2021).

No entanto, é algo que necessita ser intensificado para tornar os resultados do aprendizado mais proveitosos, o que o entrevistado comenta sobre isso, como pode ser visto a seguir:

O professor quando ele consegue se conectar com o aluno e fazer com que o aluno se conecte com ele, não tem celular, não tem nada. O aluno está ali ligado, está ali conectado. Então é aí que vai das perguntas mais reflexivas que vão, justamente, movendo eles nesse processo. (...) converso com os meus colegas (professores) sobre isso. A gente tentar terminar a aula um pouco mais cedo e fazer as seguintes perguntas: Quê que eu tô levando da aula de hoje? Ou seja, qual foi o aspecto mais importante, mais relevante na aula de hoje. Então essa é uma forma da gente estimular a reflexão, (...) E é uma prática que precisa ser mais estimulada pra gente desenvolver o hábito nos alunos deles refletirem, deles pensarem.

Constata-se o quanto o equilíbrio entre ensinar e aprender perpassa pelo estímulo do docente em refletir conteúdos vistos e, também, o engajamento do aluno em embarcar nessas reflexões que o faça perceber a importância para sua atuação profissional. E esses momentos precisam, conforme sugere o entrevistado, criar hábitos. Ou seja, desenvolver uma cultura de ensino (Lima, 2020) que discipline o aluno com a prática reflexiva (Araújo *et al*, 2013).

4.4 Avanço das estratégias ativas em cursos de Administração

Cada estratégia usada pelos professores impacta de uma forma nos alunos e na forma de aprenderem (Silva *et al*, 2012) e o professor exprime sua percepção a respeito dessa dimensão com o contexto recente da pandemia que afetou no uso das metodologias de ensino.

A pandemia dinamizou bastante os processos de ensino e aprendizagem pra aqueles professores que já conheciam metodologias ativas e recursos da tecnologia ajudaram nesse processo[...] os professores têm que primeiro motivar mais o aluno,

engajar mais o aluno. As estratégias de ensino vão sendo mobilizadas ali de acordo com aquele ambiente. Numa estratégia, até uma aula expositiva tem o envolvimento, o engajamento muito diferente dos estudantes.

Nesse caso, nota-se que o papel do docente é preponderante no sentido dele próprio repensar a sua atuação, o que seria ser professor porque molda a sua conduta com as estratégias de ensino e, conseqüentemente, na sua relação com o alunado. Pois é sabido que o interesse do estudante se torna influenciado pela orientação que o professor aplica em sala de aula por meio de suas metodologias de ensino.

Por fim, o entrevistado atenta que carece de iniciativa de muitos de seus colegas de trabalho em buscar por estratégias de ensino que dinamizem mais suas aulas no intuito de fazer com que o aluno participe e se comprometa mais.

4.5 Mudanças no ambiente de aprendizagem em Administração

Para Santos (2013) a aprendizagem é uma função da interação entre pessoa, ambiente e comportamento,

relacionando-se com as vivências experienciadas no contexto da sala de aula. E com o passar dos anos e novas pesquisas sendo desenvolvidas sobre o ambiente de aprendizagem, pôde-se constatar o quão essa dimensão se tornou articuladora com as demais. É tanto que o entrevistado alega que:

Tem muitas instituições investindo nessas perspectivas do ambiente de aprendizagem e, e a partir do ambiente de aprendizagem motivar o aluno (...) Em 2012 não percebemos que o ambiente de aprendizagem ele era essa, essa... dimensão articuladora, integradora pra que as outras dimensões pudessem funcionar.

E ele acrescenta sobre essa relevância do ambiente na interação com as outras dimensões:

Eu acho esse meio de aprendizagem que a gente tem aqui já é um pouco defasado, mas em 2014 eu já achava ele um ambiente inovador, existem ambientes alternativos de aprendizagem. (...) Na sala de aula, (..) é tudo muito apertadinho, aquelas cadeiras enfileiradas Isso pra mim é muito ruim do ponto de vista de ambiente de aprendizagem. O aluno precisa de uma atmosfera pra aprender.

Isto é, o ambiente de aprendizagem tem uma multiplicidade de formas que estimulam na concentração de um processo de ensino-aprendizagem transformador (Costa; Lima; Macedo, 2022). Segundo o professor, ainda são necessários vários avanços nas políticas educacionais voltadas para as universidades públicas, em especial, para rever a construção dos espaços de salas.

4.6 Articulação do sistema de aprendizagem em ação com o PPC de cursos de Administração

Como pensar maneiras de implantar um sistema orientado para a melhoria do ensino em administração? Como usar ferramentas de um sistema que fomentam maior interação entre docente e discente além de propiciar maneiras de gerar aprendizado significativo que impacta na formação dos administradores e nas suas carreiras profissionais? Isso são indagações para a difusão do sistema como uma proposta inovadora para a formação nos cursos de graduação em administração, considerando o quanto a formação é afetada por questões estruturais do curso e institucionais da universidade, como alegam Lima e Silva (2017).

Por isso, o entrevistado foi questionado sobre a sua percepção nesses 10 anos de existência do sistema sobre a unificação dele com projetos político-pedagógicos em cursos de administração.

(...) muitas vezes as instituições, as pessoas e professores nunca tiveram essa percepção do sistema de aprendizagem em ação como parte de um projeto pedagógico de um curso de administração ou de qualquer outra área. E que conhecendo o sistema de aprendizagem em ação a forma dos professores enxergarem a sala de aula, a forma dos professores enxergarem os alunos, ela é diferente. Na disciplina de prática de ensino no programa de pós (Programa de Pós-Graduação em Administração da Paraíba) os professores acabam conhecendo o sistema de aprendizagem em ação e de certa forma disseminam isso. Ele é base teórica, né do nosso PPC aqui no *campus* I que busca ter um aprendizado diferencial e a aprendizagem em ação também (...).

Para utilização do sistema de aprendizagem em ação nos cursos de Administração são necessários recursos financeiros e de pessoal, além de que os docentes tenham capacitação a respeito das dimensões do sistema e oferecer um bom ambiente articulador, favorecendo o aprendizado real. Um projeto pedagógico em consonância com este

sistema traz resultados positivos à formação acadêmica dos administradores.

4.7 Experiência docente e discente com as dimensões do sistema

Os estilos de aprendizagem são as maneiras como cada aluno aprende e como cada professor ensina (Kilbane, *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2012). Por vezes, a vontade de ensinar distancia-se da vontade de aprender, mas é preciso empreender métodos diferentes e envolventes que podem resultar em aprendizagem em ação (Revans, 1998), a qual necessita de um ambiente adequado, além de possibilitar reflexão sobre vivências, experiências e conhecimentos para tornar em algo proveitoso o conhecimento e aplicá-lo na vida profissional.

Quando a gente lida com ciências sociais aplicadas envolve prática, envolve experiência (...) os professores, eles precisam fomentar processos de ensino e aprendizagem mais orientados pra ação, mais experienciais nos seus estudantes. A troca de experiências, é... isso acaba sendo muito positivo, ter uma preocupação maior com essa questão das experiências, com essa questão de um ensino mais experiencial.

O professor refletiu sobre influências das experiências de professores e alunos familiarizados com a temática e o sistema para amadurecer nas ideias sobre cada dimensão, na atualização delas conforme mudanças tidas no mercado de trabalho no campo do administrador e alterações tidas também no ambiente acadêmico que repercute na formação do administrador. Sendo que ele destaca que as discussões ainda são insuficientes, muitas vezes, para alavancar mais o sistema e promover sua difusão em outras universidades, por mais que os temas sejam discutidos nas outras localidades de forma isoladas, sem a ordenação proposta pelo sistema de aprendizagem em ação.

4.8 Contribuições do sistema de aprendizagem em ação

O entrevistado acabou elencando alguns pontos que ele acredita que esse sistema pode contribuir para o ensino de graduação em administração, conforme explicitado abaixo:

1º o sistema pode servir de referência para implementação de outros observatórios, em outros cursos e em outras instituições. – Enfatiza-se, aqui, que observatório se refere

ao laboratório de pesquisa existente no ambiente de trabalho do entrevistado.

2° Também pode colaborar para formação de professores

3° Pode colaborar para potencializar a aprendizagem dos estudantes

4° Pode servir de referência para estabelecer algumas diretrizes para os processos de formação, para os processos de ensino, nos projetos pedagógicos dos cursos ou nos projetos pedagógicos institucionais.

Enfim, é nítido que o sistema apresentado em um periódico em 2012 já colaborou, especialmente, nos cursos em que seus idealizadores têm vínculo institucional e o quanto impactou positivamente na formação dos alunos.

Por outro lado, constata-se que as pesquisas acerca do sistema não se esgotaram nem se desgastaram, pelo contrário, é necessário aprofundamento nos estudos sobre as dimensões para que o sistema seja alimentado com o que há mais atual em discussão e que implica na qualidade formativa dos alunos de administração.

A seguir, tem-se a segunda parte da apresentação dos resultados, destinada à etapa quantitativa da pesquisa, cujos participantes foram docentes participantes do grupo de pesquisa envolvido com a construção do sistema de aprendizagem em ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os avanços do sistema de aprendizagem em ação, ancorado por Silva *et al* (2012), no tocante às pesquisas sobre as dimensões apresentadas e na sua difusão em cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba. O propósito de delimitar para o campo da UFPB se deu pela propagação do sistema via grupo de pesquisa NAC por um dos principais idealizadores, que foi o docente entrevistado. Então, o sistema, publicado na RAEP em 2012, ganhou notoriedade por professores pertencentes aos cursos de Administração pela instituição mencionada.

Nesse contexto, pôde-se perceber um intento de repaginação do sistema vide a publicação de Silva (2014) em um evento de circulação nacional, procurando ampliar o debate ao colocar no centro a discussão em torno do ambiente de aprendizagem como sendo o suporte para as demais dimensões. Além de enfatizar que o sistema de aprendizagem em ação não pretende ser considerado como a única ou a melhor alternativa para compreender o processo de aprendizagem de alunos de Administração, mas tem a intenção de se apresentar como um caminho

para refletir ações no ensino pelos agentes envolvidos com a formação do administrador e ampliar as perspectivas de pensar sobre essa atuação profissional no país.

Por fim, o percurso de amadurecimento do sistema perpassa por uma literatura sólida sobre as dimensões, que necessita de mais pesquisas de cunho nacional para abranger peculiaridades do contexto da formação do administrador no Brasil. Ademais, a sua difusão também requer um compromisso dos professores já engajados na sua utilização em sala de aula como forma até de sua validação perante a comunidade acadêmica, levando em consideração que não são dimensões tão simplistas e mensuráveis.

A discussão não se esgota com este estudo. Pelo contrário, o estudo impulsiona a continuidade de pesquisas que aprofundem tais dimensões para robustez do sistema, servindo como uma das opções para melhoria da educação em Administração.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B.; KRUTA, A. C. K. A. Perspectivas de Aprendizagem Autodirecionada e Transformadora em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Novas Necessidades

em Tempos de Pandemia da Covid-19. **Revista Ciências Administrativas**, v. 28, 2022.

ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; LIMA, T. B. o desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, 149-176. 2013.

CARVALHO, L. M. C.; CÂNDIDO, R. B.; RIBEIRO, D. M. N. M.; VIANA, A. B. N. Estilos de aprendizagem de estudantes universitários portugueses: uma proposta para visualização dos estilos predominantes. **Revista Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 3, 2019.

CHO, H. J.; LEVESQUE-BRISTOL, C.; YOUNG, M. Como ambientes de aprendizagem de apoio à autonomia promovem o ajustamento acadêmico de estudantes internacionais asiáticos: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Learning Environment Research**, v. 26. 2023.

COSTA, A. C. F.; LIMA, T. B.; MACÊDO, N. M. M. N. **Discussões sobre o ambiente de aprendizagem na educação em administração no contexto do ensino remoto**: um ensaio introdutório. In: XIX CONVIBRA – Congresso Virtual de Administração, 2022.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HODGE, P. A.; COSTA, A, S. M. História Oral e Pesquisa Organizacional: Desafios da Construção de Conhecimento

sobre o Passado. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 28, n. 99, 2021.

FLEMING, T. **Mezirow's Theory of Transformative Learning**: dialogue with Honneth's critical theory. Taylor and Francis Group: Routledge. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, E. R.; LIMA, T. B. Fatores mediadores na articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino remoto emergencial: um olhar docente do curso de administração de uma instituição federal de ensino superior no Brasil. **Revista GUAL**, v. 16, n. 1, 2023.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

KILBANE, J. HEMPSALL, S.; NORTH, K.; ZAFEIRIS, P. Good beginnings: experiences of trust and safety within action learning for healthcare leadership development. In: BOAK, G.; JOHNSON, C. **Action Learning**: theory and practice, 3. ed. 2022.

LIMA, T. B. Implicações do uso de estratégias de ensino ativas na formação de discentes em uma disciplina de bacharelado em hotelaria, v. 22, n. 2. **Turismo: Visão e Ação**. 2020.

LIMA, T. B. Fatores Facilitadores e Limitantes da Aprendizagem Autodirecionada para o Ensino em Administração. **Gestão.Org**, v. 14, n. 1, p. 125-135. 2016.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente estrutural e institucional do ensino de administração na região nordeste do Brasil.

Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 201–239, 2017.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Estilos de Aprendizagem e Rendimento acadêmico da Universidade. **Revista Iberoamericana**, [S. l.], p. 33-43, 26 ago. 2018.

MINETTO, A. **Ensino de administração**: uma revisão bibliográfica sobre a formação e perfil do egresso. Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração. 32. ed. Ceará: Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, G. K.; LIMA, T; B. Aprendizagem em Ação no Contexto da Formação Em Hotelaria em uma Universidade Pública Federal. **Gestão em foco**, 11. ed, 2019.

RADOVAN, M.; MAKOVEC, D. Adult learners' learning environment perceptions and satisfaction in formal education. Case study or four east-european countries. **International Education Studies**, v. 8, n. 2, 2015.

REVANS, R. **ABC of Action Learning**. Routledge Taylor e Francis Group. Gower Publishing. 1998.

SANTOS, R. D.; BONATO, S. V.; LUNARDI, G. L. Estímulos e bloqueios no uso de metodologias ativas de ensino: um estudo baseado na percepção de professores de cursos de bacharelado em Administração das universidades federais da região sul do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 3, 2022.

SANTOS, G. T.; SILVA, A.B. **Concepções de ser docente na Administração**. XL Encontro da Anpad. ENANPAD/BA, 2016.

SCHMITT, C. S.; SOUZA, M. J. C. D. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre. Artmed Editora, Grupo A, 2003.

SILVA, L. Q.; BADY, J. B.; FELICETTI, V. L. A experiência docente e o uso do Google for education na Educação. **Devir Educação**. Lavras, v. 2, n. 4, 2020.

SILVA, T. B. J.; BIAVATTI, V. T. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 37, p. 3-33, 2018.

SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, 2012.

SILVA, A. B.; SILVA, L. B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 12, n. 2. p. 55-89, mar./abr. 2011.

SIQUEIRA, Ronaldo Alves de; SOUZA, Geraldino de;
AMORIM, Laydson Moura Fernandes; SILVA, Jovina da;
LIMA, Francisco Renato. Estratégias didáticas e suas
relações com os estilos de aprendizagem: dispositivos de
reflexão e ação sobre a docência na atualidade. **Brazilian
Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 4, 2022.

CAPÍTULO 6

REVISITANDO O ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: PERCEPÇÃO DE DOCENTES ENVOLVIDOS COM O SISTEMA

Thales Batista de Lima

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Cryslayne Silva Lourenço

Maria Helena Gomes de Lima

Graziella Marília da Silva

1 INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem em ação foram inicialmente institucionalizados no contexto das organizações e os estudos no ambiente educacional, que envolvem essa perspectiva, ainda são escassos. A possibilidade de transposição dos pressupostos da aprendizagem em ação para aplicação no ambiente da educação superior é uma forma de articular o contexto da formação com o da atuação profissional (Lima, 2016). Oliveira e Lima (2019) reforçam que a aprendizagem em ação pressupõe que a aprendizagem ocorre mediante a

ação na esfera organizacional, e que a ação não pode haver sem que algo esteja sendo aprendido. Assim, pretende-se solucionar problemas complexos a partir da relação entre conhecimento programado e questionamentos.

No processo do ensino em administração, a aprendizagem em ação introduz a necessidade de o aluno aprender em tempo real e perceber a relevância do que aprende em suas vivências, para tornar a aprendizagem significativa e transformadora. Desta forma, é fundamental que o aluno esteja interessado em participar ativamente desse processo de aprendizagem (Silva *et al*, 2012).

Isto é, a perspectiva da aprendizagem em ação foi bem desenvolvida para o campo organizacional, de modo que funcionários pudessem aprender em sua própria ação da rotina do trabalho. Entretanto, tal perspectiva tem sido atraída para o contexto educacional, sobretudo, no ensino superior, por já ter um maior contato com o mercado de trabalho. Isso possibilita alinhar melhor formação e atuação, além de teoria e prática. Esse alinhamento, portanto, ocorre a partir de pressupostos que culminam em uma melhor aplicação da aprendizagem em ação.

Ou seja, presume-se que o ensino esteja pautado na andragogia, fomentada por John Dewey, assim como pelas aprendizagens autodirecionada, transformadora e experiencial. Até porque a aprendizagem pode ser vista como um processo de transformação pessoal em que o indivíduo aprende conforme seu envolvimento, esforço e capacidade (Valente, 2003).

Assim, pode-se observar que a aprendizagem em ação se articula com outras perspectivas de aprendizagem para que se torne eficaz na ação profissional. E esse despertar pode ser lapidado durante a formação para que a pessoa ao se inserir no seu ambiente de trabalho esteja mais preparada e habilitada em aprender conforme as situações e circunstâncias ocorridas dentro desse ambiente. Nesse sentido, há uma década, um grupo de pesquisadores da Paraíba, via grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagem e Conhecimento pertencente à Universidade Federal da Paraíba, e de Santa Catarina, via Univali, publicaram uma pesquisa que propõe um sistema de aprendizagem em ação para o ensino em administração.

E o curso de administração por ter em sua identidade algo aplicado e vivenciado na prática (Minetto,

2021) contribui para essa busca em aderir a tal sistema que intenciona o aluno a experienciar os conhecimentos vistos em sala de maneira mais simultânea com o que ocorre na dinâmica organizacional para desenvolvimento de competências empreendedoras.

Sendo assim, o sistema, segundo Silva *et al.* (2012), envolve cinco dimensões, a saber: ambiente de aprendizagem, estilos de aprendizagem, experiência docente e discente, estratégias de ensino ativas e a reflexão na ação. Elas se interligam para que, de fato, o aluno tenha em seu processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de competências construídas na ação vivenciada.

Diante deste cenário, os pesquisadores publicaram as ideias seminais que suscitaram a origem ao sistema de aprendizagem em ação na Revista Administração: Ensino e Pesquisa, em 2012, tornando-se uma ação impulsionadora para prosseguir no detalhamento das dimensões nos anos subsequentes. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar os avanços do sistema de aprendizagem em ação, ancorado por Silva *et al.* (2012), no tocante às pesquisas sobre as dimensões apresentadas e na sua difusão em

cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Sabe-se que há uma multiplicidade de elementos e agentes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem que podem ajudar ou atrapalhar a qualidade do que se ensina e aprende. Também, pesquisas nesse campo, por vezes, estancam nas discussões, sem promover a transformação necessária em sua prática (Fleming, 2022). Nesse sentido, enxergou-se a pesquisa de Silva *et al.* (2012) relevante para o resgate da temática de propor um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para Revans (1998) a aprendizagem em ação resulta da ideia principal que não pode haver aprendizado sem ação, bem como, a ação sem aprender. Assim, caracteriza-se como uma forma de aprendizagem rápida, precisa e efetiva no aperfeiçoamento das diferentes variáveis: indivíduo, grupo e organização.

Oliveira e Lima (2019) apontam que a aprendizagem em ação advém de um problema que seja relevante ao ponto de proporcionar ao grupo uma oportunidade de

aprendizado, de adquirir conhecimento e de desenvolver habilidades individuais que possam acarretar melhorias significativas na organização. Logo, absorver isso durante a formação profissional se torna oportuno para que o indivíduo se insira mais qualificado e confiante no seu ambiente de trabalho. Pois o ensino, ao fomentar um aprendizado em ação, consegue desenvolver competências mais adequadas com o contexto de trabalho do administrador. Portanto, é interessante conhecer como se estrutura o sistema de aprendizagem em ação.

Sendo assim, explanando acerca das dimensões, tem-se inicialmente o ambiente de aprendizagem, que possui vários significados, podendo alternar de acordo com a perspectiva da pesquisa, seja adentrando nas áreas educacional, psicológica ou abordada no âmbito sociológico e antropológico (Radovan; Mavodek, 2015). Costa, Lima e Macêdo (2022) elencam algumas formas que autores tratam sobre o ambiente de aprendizagem, podendo ter a ênfase na perspectiva social, psicológico, físico, tecnológico, pedagógico, estrutural, institucional e político.

No que tange às metodologias ativas, denominada pelo sistema de estratégias de ensino em ação, percebe-se

uma quantidade significativa sendo difundida no ensino, e que está em constante adaptação (Gomes; Lima, 2023). De modo geral, foi pensada para oferecer mais dinamismo na sala de aula, despertando no aluno um maior interesse pelo seu aprendizado. Entretanto, sabe-se que o uso dessas metodologias recai nos estímulos e bloqueios que docentes apresentam para implementar em suas aulas (Santos; Bonato; Lunardi, 2022).

No tocante aos estilos de aprendizagem, Meurer *et al.* (2018) afirmam que se trata de maneiras distintas dos hábitos, costumes e características que particularizam as formas de aprender dos estudantes conforme suas preferências naturais ou habituais sobre algo.

Sendo assim, Carvalho *et al.* (2019) apontam que os estilos são únicos para cada pessoa, e as pessoas podem ou não encontrar dificuldades em lidar com certos processos de ensino-aprendizagem. Sob o ponto de vista do estudante, identificar seu estilo de aprendizagem gera maior confiança e permite otimizar o processo de estudo.

Já para o docente, conhecer os estilos dos alunos colabora a preparação de atividades alinhadas a cada grupo de alunos, bem como oferecer instruções e orientações de

como cada discente pode aperfeiçoar-se em seu processo de aprendizagem.

Quanto à experiência docente e discente, Lima (2016) reforça a ideia de considerar as experiências como uma peça fundamental para a construção do aprendizado, visto que a troca de experiências associadas com as temáticas que são estudadas em sala de aula enriquece o aprendizado tanto do aluno como o do professor. Silva e Biavatti (2018) comentam que para o auxílio do discente, o professor precisa ter a perspectiva voltada para a aprendizagem, uma vez que ele necessita ser consciente das diferentes formas metodológicas de aprendizagem para encorajar o aluno a ser crítico e ativo, cujo conhecimento pode ser edificado por meio das interações que se utilizam dos métodos de ensino interativos e experimentais.

Por sua vez, Silva, Bady e Felicetti (2020) alertam que o envolvimento do professor com as experiências tidas no seu âmbito profissional é impactado por alguns fatores, como a desvalorização de sua função, salários incompatíveis e plano de carreira defasado, bem como a necessidade de passarem por formação continuada que ofereça melhor desenvolvimento de habilidades

fundamentais ao uso de estratégias de ensino convergentes com os estilos dos estudantes e ao uso de tecnologias que beneficiem no aprendizado deles.

Por fim, a última dimensão retrata a reflexão na ação que ocorre no momento cujo indivíduo recebe um estímulo e pensa sobre a trajetória das suas ações de forma a solucionar um problema que foi lhe apresentado, e assim favorecer uma aprendizagem real para lidar com novas situações que demandem reflexão (Araújo *et al*, 2013). Siqueira *et al*. (2022) defendem a reflexão como sendo a ponte entre a experiência e a aprendizagem, na qual alguém não reflete quando age de forma rotineira. Isto é, o processo reflexivo estimula a capacidade de soluções criativas no contexto da ação profissional, entendendo que o estímulo tido na universidade se perpetua ao longo da vida da pessoa já inserido em sua atuação profissional.

Portanto, o ensaio teórico proposto por Silva *et al*. (2012) abrangeu essas cinco dimensões que compõem o sistema de aprendizagem em ação para refletir sobre a necessidade de pensar no processo de ensino e aprendizagem em cursos de Administração sob a perspectiva de alinhar mais teoria e prática, bem como ação

e reflexão na formação dos estudantes, tendo a propositura do sistema como uma alternativa para fortalecer e repensar as perspectivas de significado e domínios de aprendizagem dos agentes envolvidos na formulação curricular dos cursos.

3 METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa analisa os avanços do sistema de aprendizagem em ação, ancorado por Silva *et al.* (2012), no tocante às pesquisas sobre as dimensões apresentadas e na sua difusão em cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, apoiada pelos tipos exploratório e descritivo.

A pesquisa quantitativa geralmente é uma tentativa de melhorar a compreensão teórica dos pesquisadores e para uma aplicação prática. Por sua vez, a qualitativa tem a tentativa de enxergar detalhadamente percepções expostas pelos fenômenos estudados (Stake, 2011).

A pesquisa é caracterizada como descritiva, pois tem como objetivo primordial a descrição das características de

determinada população ou fenômeno (Gil, 2009). Entende-se que é exploratória por resgatar um estudo de 2012 e garimpar pesquisas que tenham tido relação com o sistema na última década e desvendar percepções de docentes sobre o assunto.

Os sujeitos da presente pesquisa são professores que lecionam nos cursos de Administração nos *campi* da UFPB.

Por fim, tem-se a coleta das percepções de docentes que conheceram o estudo sobre o sistema e tiveram pesquisas relacionadas com a temática ou buscaram utilizar, de alguma maneira, o sistema na sua atuação enquanto docente. Tais percepções foram coletadas por meio de questionário, pois envolve docentes dos três cursos de Administração existentes na UFPB.

A análise foi pautada na estatística descritiva representada por meio de gráficos ou tabelas no sentido de oferecer uma melhor interpretação e clareza dos seus resultados, pois Gerarhdt e Silveira (2009) argumentam que a estatística descritiva implica o processamento de dados por meio da geração (mediante técnicas de cálculo matemático), da apresentação (organizados em gráficos ou tabelas) e da interpretação.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Foram coletados questionários no formato virtual por meio da plataforma do *Google Forms*. O instrumento foi estruturado em 10 questões, sendo duas para cada dimensão. O questionário adotou a escala de *Likert* para que os respondentes marcassem entre 1 e 5, sendo 1 para ‘Discordo totalmente’ da afirmativa elaborada e 5 ‘Concordo totalmente’. Totalizaram-se em sete questionários aplicados, ou seja, foram sete docentes que se disponibilizaram em responder ao questionário enviado.

O envio ocorreu por meio dos *e-mails* entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023. Frisa-se que nove docentes pertencentes ao NAC estavam aptos para participarem da pesquisa em virtude da familiaridade e envolvimento com a temática do sistema de aprendizagem em ação. Assim, apenas dois não demonstraram disponibilidade no período da coleta.

Quanto ao perfil dos professores respondentes, destaca-se que seis são do sexo feminino. A maioria se encontra entre 30 a 40 anos e possuem doutorado. Já em

pertinência ao tempo de atuação docente, verificou-se que 28,6% desempenha sua prática de profissional entre 5 a 10 anos, 57,1%, afirmam que estão em exercício de suas funções no ensino superior entre 11 a 15 anos e somente 14,3% confirma a sua experiência acima de 15 anos. A seguir, tem-se os resultados divididos pelas dimensões.

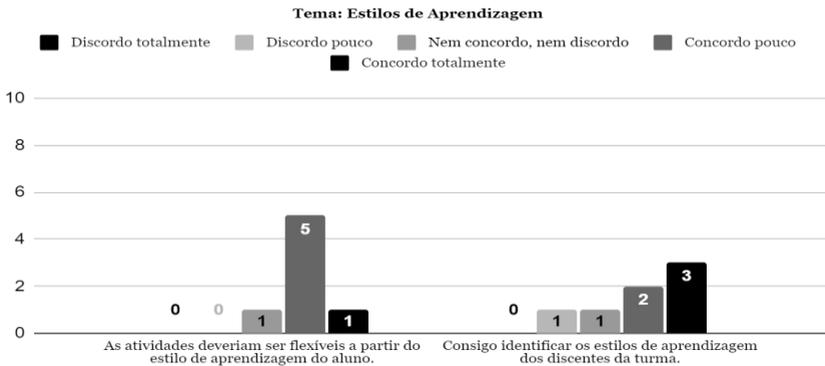
4.1 Estilos de aprendizagem

Com base nos estilos de aprendizagem, compreende-se o quanto o ensino em administração apresenta transformações na busca por adaptações e aperfeiçoamento nas formas de ensinar e aprender.

Principalmente por estarem inteiramente ligados à massa heterogênea de discentes que apresentam estilos individuais de aprendizagem, os quais compõem e influenciam o cenário formativo do ensino superior.

O gráfico 1 demonstra os dados referentes à dimensão relacionada aos estilos de aprendizagem, a qual foram atribuídas afirmativas para que os docentes respondessem de acordo com as suas vivências no ensino.

Gráfico 1 - Estilos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Observa-se, a partir dos dados apresentados, que a maioria dos docentes concorda com o dito referente a adoção de atividades mais flexíveis de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno. Esse reconhecimento é relevante, uma vez que normalmente o regime de tarefas avaliativas costuma ser o mais tradicional possível, o que infelizmente, na maioria dos casos, não consegue abranger a cada estilo do aluno. Entretanto, ainda há a presença de docentes que não conseguem identificar os estilos individuais de aprendizagem do discente em uma turma, fato que deve ter mais atenção, pois é uma fonte que integra

e auxilia o ensino e a aprendizagem na maneira como é transmitido.

Em face disso, Schmitt e Souza (2016) salientam que o conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem é um instrumento preciso para docentes e instituições de ensino, pois observa-se que cada pessoa tem um estilo próprio para aprender novas coisas e com isso é fundamental a identificação dos estilos de cada sujeito.

4.2 Estratégias de ensino em ação

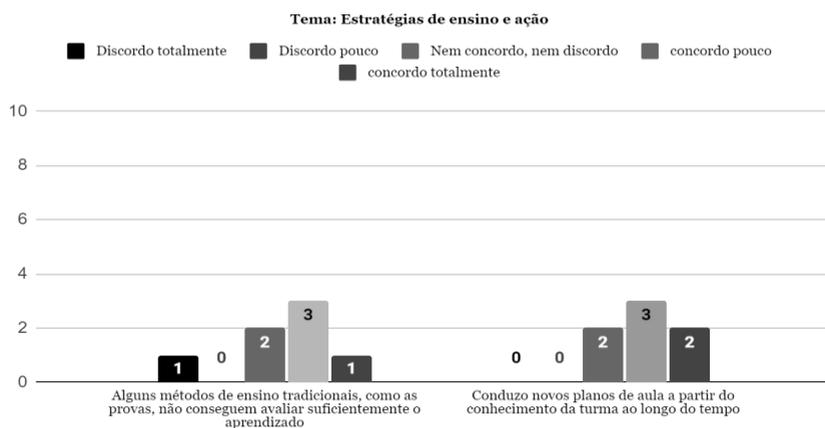
No que diz respeito à dimensão das estratégias de ensino em ação, comprova-se que esse aspecto tem a capacidade de auxiliar didaticamente a partir da implantação de metodologias adaptadas ao modelo de ensino. Este é considerado um elemento que colabora e impulsiona por meio de métodos que fortalecem a base dos conhecimentos.

Lima (2020) pondera o quanto é indispensável e significativo para o docente ter conhecimento sobre os diversos métodos de ensino, assim como, no relacionamento próximo com os alunos, uma vez que é

necessária a busca por estratégias flexíveis capazes de gerar efeitos no contexto real, cuja aprendizagem ocorre de modo que seja estimulado a elaboração de mecanismos de proximidade entre teoria e prática.

O gráfico 2 representa as informações coletadas pelos respondentes sobre o tema abordado nessa dimensão.

Gráfico 2 - Estratégias de ensino em ação



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Observa-se que sobre a afirmativa relacionada aos métodos de ensino tradicionais, como as provas, os docentes acreditam em sua maioria que ela não avalia

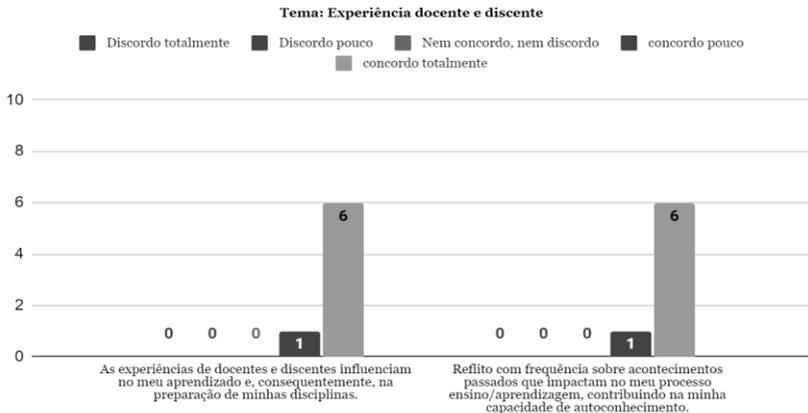
suficientemente o aluno. Apenas 2 docentes nem concordam ou discordam, e 1 que discorda totalmente, o que significa que, possivelmente, eles são adeptos do uso da modalidade prova em suas avaliações. Acrescenta-se, aqui, que o presente estudo não é contrário a esta modalidade avaliativa, somente não acredita que seu uso restrito seja suficiente para um aprendizado efetivo dos alunos, até mesmo pelos seus diferentes estilos de aprendizagem.

4.3 Experiência docente e discente

É interessante refletir o quanto a experiência tanto do docente como também do discente em conjunto são componentes complementares para o sistema educacional no ensino superior. Lima (2016) tem a visão de que a experiência é relevante para a construção do aprendizado, a partir da troca de vivências, que quando são relacionadas com as temáticas de sala de aula, enriquecem o aprendizado tanto do professor como o do aluno, possibilitando o amadurecimento, autoconhecimento, além de estimular o aprimoramento de suas habilidades.

O gráfico 3 revela os dados que foram adquiridos por meio dos respondentes, em relação às afirmativas associadas à dimensão de experiências docentes e discentes.

Gráfico 3 - Experiência docente e discente



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Salienta-se que a maioria das respostas foram praticamente unânimes no que diz respeito às experiências docentes e discentes terem a capacidade de influenciar na preparação das disciplinas. A constância na reflexão ajuda no desenvolvimento profissional e no próprio autoconhecimento dos docentes, o que impacta totalmente na forma como são transmitidas as temáticas das

disciplinas ministradas no curso, contribuindo para uma versão que conduza ao aperfeiçoamento das competências.

Por mais que tenham alegado refletirem sobre suas experiências e sua relação com os estudantes, isso não se materializa, por vezes, em mudanças perceptíveis na composição curricular dos cursos. Isto é, pouco se detecta nos planos de disciplina ações como, por exemplo, do uso de metodologias ativas que estimulam as vivências em sala de aula para um aprendizado significativo em consonância com a atuação do administrador no mercado de trabalho.

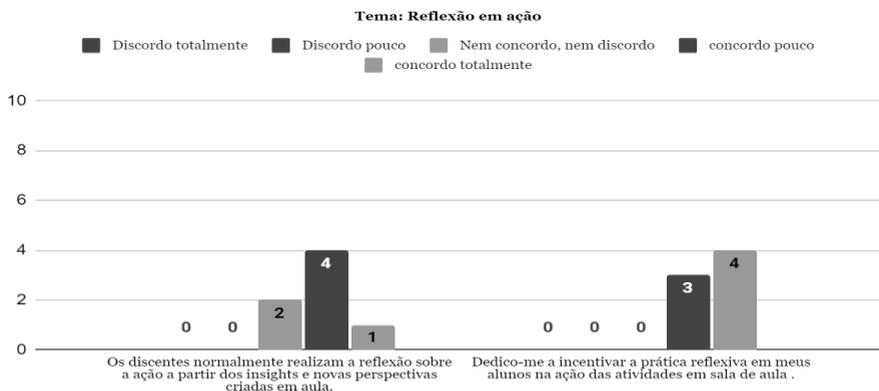
4.4 Reflexão em ação

A prática da reflexão em ação como um mecanismo auxiliador da aprendizagem enriquece a educação. Este também é um fato para alunos que estão inseridos no processo de formação e que buscam se tornar um profissional da área da administração. A reflexão tem a capacidade de gerar experimento instantâneo, pois, a partir do pensamento se experimentam novas ações a fim de buscar fenômenos, testar novas perspectivas ou até mesmo

afirmar ações que explorem mudanças significativas (Schön, 2003).

No gráfico 4 são apresentados os resultados sobre a temática relacionada à reflexão em ação no âmbito da aprendizagem, os dados expostos foram adquiridos a partir das afirmativas direcionadas aos docentes.

Gráfico 4 - Temática dimensão reflexão em ação



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

De acordo com os resultados obtidos, destaca-se que a maioria dos respondentes confirma com o que foi mencionado a respeito dos discentes refletirem sobre as suas ações a partir da aquisição de novas perspectivas das práticas em sala. Esta prática ajuda o discente a transformar seus resultados a partir de seu

autodesenvolvimento pessoal, ressignificação de suas visões de mundo, além de alavancar a melhoria de suas competências.

É fundamental que o aluno desenvolva habilidades de questionamentos para uma boa tomada de decisão. Porém, isso perpassa pelo papel docente, na qual nem sempre os professores enxergam esse compromisso em seu papel docente (Santos; Silva, 2016).

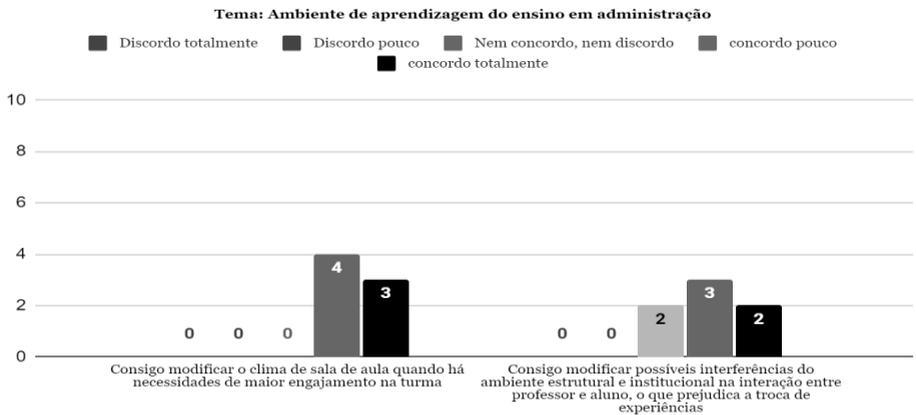
4.5 Ambiente de ensino e aprendizagem

Esta dimensão compõe parte principal do contexto das atividades que são desenvolvidas e que envolvem o processo de aprendizagem, visto que propriamente sofre com influências internas e externas das quais fazem parte da composição do ambiente de aprendizagem.

Silva *et al.* (2012) consideram que o ambiente de aprendizagem tem uma carga relevante que contribui para a aplicação das diferentes estratégias de ensino, além de ter a capacidade de agregar ao aluno aprendizado através de contextos de trabalho das vivências reais da vida e da troca de experiências relacionadas entre o aluno e professor.

No gráfico 5 são expostos os resultados relacionados à abordagem direcionada a dimensão do ambiente de ensino aprendizagem.

Gráfico 5 - Dimensão do ambiente de ensino aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os professores ressaltaram na pesquisa sobre a capacidade de alterar casuais interferências no ambiente estrutural e institucional do ensino. O ambiente de ensino deve equilibrar reforços e estímulos externos à sala de aula, com aqueles internos, de modo a verificar o que necessário e benéfico aos alunos naqueles momentos. Lima e Silva

(2017) revelam que um dos maiores problemas existentes nos cenários da atualidade das instituições de ensino superior do Brasil se refere a preparação do ambiente institucional e estrutural adequado às universidades de ensino.

Para tanto, o clima é algo que pode ser percebido através da própria análise do docente no ambiente de sala de aula, o qual pode ser estimulado por meio das estratégias metodológicas, além da consideração da capacidade de autodeterminação dos estudantes para o aprendizado, conforme indicam Cho, Levesque-Bristol e Young (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os avanços do sistema de aprendizagem em ação, ancorado por Silva *et al.* (2012), no tocante às pesquisas sobre as dimensões apresentadas e na sua difusão em cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba. O propósito de delimitar para o campo da UFPB se deu pela propagação do sistema via grupo de pesquisa NAC por um dos principais idealizadores, que foi o

docente entrevistado. Então, o sistema, publicado na RAEP em 2012, ganhou notoriedade por professores pertencentes aos cursos de Administração pela instituição mencionada.

Nesse contexto, pôde-se perceber um intento de repaginação do sistema vide a publicação de Silva (2014) em um evento de circulação nacional, procurando ampliar o debate ao colocar no centro a discussão em torno do ambiente de aprendizagem como sendo o suporte para as demais dimensões. Além de enfatizar que o sistema de aprendizagem em ação não pretende ser considerado como a única ou a melhor alternativa para compreender o processo de aprendizagem de alunos de Administração, mas tem a intenção de se apresentar como um caminho para refletir ações no ensino pelos agentes envolvidos com a formação do administrador e ampliar as perspectivas de pensar sobre essa atuação profissional no país.

Por fim, o percurso de amadurecimento do sistema perpassa por uma literatura sólida sobre as dimensões, que necessita de mais pesquisas de cunho nacional para abranger peculiaridades do contexto da formação do administrador no Brasil. Ademais, a sua difusão também requer um compromisso dos professores já engajados na

sua utilização em sala de aula como forma até de sua validação perante a comunidade acadêmica, levando em consideração que não são dimensões tão simplistas e mensuráveis.

A discussão não se esgota com este estudo. Pelo contrário, o estudo impulsiona a continuidade de pesquisas que aprofundem tais dimensões para robustez do sistema, servindo como uma das opções para melhoria da educação em Administração.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B.; KRUTA, A. C. K. A. Perspectivas de Aprendizagem Autodirecionada e Transformadora em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Novas Necessidades em Tempos de Pandemia da Covid-19. **Revista Ciências Administrativas**, v. 28, 2022.

ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; LIMA, T. B. o desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 149-176, 2013.

CARVALHO, L. M. C.; CÂNDIDO, R. B.; RIBEIRO, D. M. N. M.; VIANA, A. B. N. Estilos de aprendizagem de estudantes universitários portugueses: uma proposta para visualização dos estilos predominantes. **Revista Pensamento & Realidade**. v. 34, n. 3, 2019.

CHO, H. J.; LEVESQUE-BRISTOL, C.; YOUNG, M. Como ambientes de aprendizagem de apoio à autonomia promovem o ajustamento acadêmico de estudantes internacionais asiáticos: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Learning Environment Research**. v. 26, 2023.

COSTA, A. C. F.; LIMA, T. B.; MACÊDO, N. M. M. N. **Discussões sobre o ambiente de aprendizagem na educação em administração no contexto do ensino remoto: um ensaio introdutório**. XIX CONVIBRA – Congresso Virtual de Administração, 2022.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HODGE, P. A.; COSTA, A, S. M. História Oral e Pesquisa Organizacional: Desafios da Construção de Conhecimento sobre o Passado. **Revista Organizações & Sociedade**. v. 28, n. 99, 2021.

FLEMING, T. **Mezirow's Theory of Transformative Learning: dialogue with Honneth's critical theory**. Taylor and Francis Group: Routledge. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, E. R.; LIMA, T. B. Fatores mediadores na articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino remoto emergencial: um olhar docente do curso de

administração de uma instituição federal de ensino superior no Brasil. **Revista GUAL**, v. 16, n. 1, 2023.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

KILBANE, J. HEMPSALL, S.; NORTH, K.; ZAFEIRIS, P. Good beginnings: experiences of trust and safety within action learning for healthcare leadership development. In: BOAK, G.; JOHNSON, C. **Action Learning: theory and practice**. v. 19, Ed. 3, 2022.

LIMA, T. B. Implicações do uso de estratégias de ensino ativas na formação de discentes em uma disciplina de bacharelado em hotelaria. **Turismo: Visão e Ação**, v. 22, n. 2, 2020.

LIMA, T. B. Fatores Facilitadores e Limitantes da Aprendizagem Autodirecionada para o Ensino em Administração. **Gestão.Org**, v. 14, n. 1, p. 125-135, 2016.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente estrutural e institucional do ensino de administração na região nordeste do Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 201–239, 2017.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Estilos de Aprendizagem e Rendimento acadêmico da Universidade. **Revista Iberoamericana**, [S. l.], p. 33-43, 26 ago. 2018.

MINETTO, A. **Ensino de administração: uma revisão bibliográfica sobre a formação e perfil do egresso**. Encontro

Nacional de Cursos de Graduação em Administração. Edição 32. Ceará: Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, G. K.; LIMA, T; B. Aprendizagem em Ação no Contexto da Formação Em Hotelaria em uma Universidade Pública Federal. **Gestão em foco**, edição 11, 2019.

RADOVAN, M.; MAKOVEC, D. Adult learners' learning environment perceptions and satisfaction in formal education. Case study or four east-european countries. **International Education Studies**, v. 8, n. 2, 2015.

REVANS, R. **ABC of Action Learning**. Routledge Taylor e Francis Group. Gower Publishing. 1998.

SANTOS, R. D.; BONATO, S. V.; LUNARDI, G. L. Estímulos e bloqueios no uso de metodologias ativas de ensino: um estudo baseado na percepção de professores de cursos de bacharelado em Administração das universidades federais da região sul do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**. V. 23. N. 3. 2022.

SANTOS, G. T.; SILVA, A.B. **Concepções de ser docente na Administração**. XL Encontro da Anpad. ENANPAD/BA, 2016.

SCHMITT, C. S.; SOUZA, M. J. C. D. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2. 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre. Artmed Editora, Grupo A, 2003.

SILVA, L. Q.; BADY, J. B.; FELICETTI, V. L. A experiência docente e o uso do Google for education na Educação. **Devir Educação**. Lavras, vol. 2. N. 4. 2020.

SILVA, T. B. J.; BIAVATTI, V. T. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, 15 (37), 3-33. 2018.

SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, 2012.

SILVA, A. B.; SILVA, L. B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **Rev. Adm. Mackenzie**. V. 12, N. 2. p. 55-89 São Paulo, SP mar./abr. 2011.

SIQUEIRA, Ronaldo Alves de; SOUZA, Geraldino de; AMORIM, Laydson Moura Fernandes; SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. Estratégias didáticas e suas relações com os estilos de aprendizagem: dispositivos de reflexão e ação sobre a docência na atualidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.4, 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VALENTE, José Armando (Org.) **Formação de Educadores para o uso da informática na escola**. NIED/UNICAMP. Campinas, 2003.

CAPÍTULO 7

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E TEMPERAMENTOS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL

Élida Pessoa Vicente

Thales Batista de Lima

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Kolb (1984), cada indivíduo se identifica mais com uma maneira em que consegue apreender melhor um novo conhecimento, de acordo com seus gostos e experiências vividas. Assim, é possível que o aluno encontre uma gama de possibilidades de aprendizagem dentro do ambiente acadêmico, uma vez que envolve dimensões estruturais, institucionais, culturais, política, histórica, pedagógicas e sociais (Lima, 2020).

Diante disso, as preferências pela forma de aprendizagem nesse contexto acadêmico tão dinâmico estão intimamente ligadas com o estilo de aprendizagem dos discentes para que a apreensão do conteúdo seja

potencializada (Pereira, 2020).

Além disso, outro fator que pode influenciar a forma como cada indivíduo assimila um conteúdo são os temperamentos, aspectos inatos da personalidade humana (Soares; Botinha, 2022).

Por mais que cada indivíduo já tenha seu temperamento bem sedimentado desde a infância e seja algo inato, é possível no decorrer da vida educá-lo para se tornar mais maduro e responsável por suas escolhas e atos. E o estilo como se aprende pode ter relação com o temperamento, tanto na maneira como o estilo influencia na modulação do temperamento como o quanto o estilo se torna condicionado pelas características firmes do temperamento do indivíduo, impactando na sua maneira de aprender.

Portanto, é percebido que esses aspectos podem se relacionar e influenciar um ao outro, fazendo com que a identificação desses fatores possa auxiliar no desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo evidenciar as possíveis relações entre os estilos de aprendizagem ancorados por Kolb (1984) e os temperamentos de estudantes do curso de administração do *Campus IV/UFPB*.

2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Os estilos de aprendizagem estão relacionados com a forma como as pessoas obtêm, processam e apreendem um conhecimento (Marques *et. al.*, 2019). Algumas pessoas aprendem melhor fazendo uso de aplicações práticas, outros preferem teorias, alguma utilizam o auxílio de imagens, demais optam por leituras de textos e assim cada pessoa se identifica melhor com um estilo de aprendizagem (Carvalho *et. al.*, 2019).

Para Pereira (2020), esses estilos permitem ter um entendimento das diversas formas com que os acadêmicos aprendem. Azevedo e Zampa (2021), afirmam que cada pessoa possui uma forma de se relacionar e resolver problemas de maneira particular, e isso também ocorre no seu processo de aprendizagem. Para os discentes, identificar o seu estilo de aprendizagem pode trazer mais confiança e otimizar o seu tempo de estudo, já para o docente, conhecer os estilos dos seus alunos vai ajudar na preparação das atividades e nas orientações e instruções no caminho do aperfeiçoamento do processo de aprendizagem (Carvalho *et. al.*, 2019).

Existem diversas teorias e instrumentos de análise de estilos de aprendizagem (Carvalho *et. al.*, 2019), mas nesse trabalho será utilizado como base o modelo de Kolb (1984).

Kolb (1984) destaca que a aprendizagem experiencial ocorre por meio de um ciclo, com quatro modelos adaptativos de aprendizagem: Experiência Concreta – EC; Observação Reflexiva – OR; Conceitualização Abstrata – CA; Experimentação Ativa – EA (Abbas; Lopes, 2020). Quando esses modelos adaptativos de aprendizagem são combinados, entende-se que são formados os estilos de aprendizagem (Prado *et. al.*, 2021). Com base nesse modelo, Kolb (1984) elencou quatro estilos de aprendizagem:

- 1) Divergente, está entre a Experiência Concreta e a Observação Reflexiva - são pessoas consideradas criativas e observadoras, pois possuem facilidade em enxergar situações de vários pontos de vista e gostam de experimentar novas ideias, trabalhar em grupo e receber *feedback*.
- 2) Assimilador, está entre Conceitualização Abstrata e Observação Reflexiva - são pessoas que aprendem mais observando e refletindo, cuja aplicação prática não é tão essencial para elas, pois elas dispõem de facilidade para

entender diversas informações e organizá-las. Preferem mais palestras, leituras e um tempo para refletir.

- 3) Convergente, está entre Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa - são pessoas que gostam de aprender de forma prática por meio da tentativa e erro, agindo de maneira lógica e resolvendo problemas. Elas tendem a optar por estudos em laboratórios.
- 4) Acomodador, está entre Experimentação Concreta e Experimentação Ativa - são pessoas que consideram aprender mediante a experiência e aplicação dos conhecimentos, além de agirem por meio dos sentimentos como uma forma de instinto (Assunção; Nascimento, 2019; Costa; Lima; Santiago, 2023; Prado *et. al.*, 2021).

Os fatores que podem definir os estilos de aprendizagem dos estudantes são diversos. Podem contribuir à tendência de um ou outro estilo, ou a desenvolverem mais ou menos habilidades, são as experiências particulares, formação genética, e a própria personalidade (Assunção; Nascimento, 2019; Prado *et. al.*, 2021). A personalidade de uma pessoa é formada por elementos como inteligência, físico e temperamento, sendo esse último um fator que não pode ser mudado (Luiz, 2011).

3 TEMPERAMENTOS

O início dos estudos sobre temperamentos humanos ocorreu com um médico grego chamado Hipócrates (séc. IV a.C.), que criou a teoria dos quatro humores, também chamado de fluidos corporais. Segundo esse modelo, o corpo humano seria formado por quatro substâncias, sendo elas o sangue, a bile amarela, a bile negra, e a fleuma. Quando esses elementos estavam em equilíbrio representaria um estado de saúde, caso não houvesse esse equilíbrio, o *status* se encaixaria em uma doença (Athayde, 2021).

Estes fluídos também estariam relacionados aos quatro elementos da natureza: o ar, o fogo, a terra e a água, assim como suas características básicas: úmido e quente, seco e quente, seco e frio, e úmido e frio, respectivamente (Gattai; Camanho, 2021).

Galeno, um médico romano, deu continuidade aos estudos sobre os humores de Hipócrates e, compreendeu que eles também estavam ligados a questões emocionais dos indivíduos. Para ele, se houvesse uma predominância de certa substância no corpo de um indivíduo, este teria o temperamento correspondente a um dos humores. (Athayde, 2021).

Sob esse prisma, surgiu os quatro tipos de temperamentos, cada um associado a um dos humores hipocráticos: sanguíneo (sangue), colérico (bile amarela), melancólico (bile negra) e fleumático (fleuma), com suas respectivas características predominantes (Soares; Botinha, 2022). Neste sentido, considera-se temperamento a forma inata com que uma pessoa reage e a sua sensibilidade em relação ao mundo (König, 2013).

O temperamento é apenas um dos vários elementos que formam a personalidade de uma pessoa, ele se refere aos fenômenos que caracterizam a natureza emocional de um indivíduo, abrangendo a intensidade e a velocidade de uma reação aos estímulos externos (Luiz, 2011).

Por essa razão, estudos sobre temperamentos são realizados em diversas áreas, buscando compreender o comportamento humano, tanto na área da pedagogia, nos esportes, como também no setor empresarial, para que a partir desse conhecimento possa ser explorado os pontos positivos de cada grupo e aprender a lidar com os pontos negativos (Soares; Botinha, 2022).

Enfim, o conhecimento a respeito dos temperamentos contribui para que o indivíduo consiga

sobressair características virtuosas em seu convívio social em detrimento de comportamentos viciosos, que contaminam e não agregam para relações humanas e sociais mais saudáveis. A seguir, tem-se uma descrição sobre os quatro temperamentos.

- Sanguíneo

É representado pelo ar e as pessoas são caracterizadas por possuírem uma reação rápida (característica quente), mas que sua impressão não fica marcada por muito tempo (característica úmida). Isso resulta em pessoas alegres, divertidas, que se adaptam facilmente a mudanças, mas também podem ser inconstantes, impulsivas e procrastinadoras (Athayde, 2021; Soares; Botinha, 2022).

- Colérico

É representado pelo fogo, na qual as pessoas possuem uma reação rápida (característica quente) e a sua impressão é mantida por um bom tempo (característica seca). Por isso, pessoas com esse temperamento tendem a

serem líderes, a buscarem a praticidade e a produtividade, mas inclinam-se a serem autossuficientes, por acharem que outras pessoas não podem fazer as coisas tão bem quanto eles (Athayde, 2021; Silva; Souza; Mendes, 2023).

- Melancólico

Representa-se pela terra e suas principais características se relacionam com uma reação lenta (característica fria) e impressão duradoura (característica seca). A partir dessa combinação as pessoas são vistas mais como introvertidas, organizadas, metódicas todavia, por causa da sua impressão que fica marcada, podem ser pessoas rancorosas, pessimistas, tendendo a solidão (Athayde, 2021; Silva; Souza; Mendes, 2023; Soares; Botinha, 2022).

- Fleumático

Representa-se pela água, possuindo reação lenta (característica fria), além de impressões que não duram muito tempo (característica úmida). Dessa forma, essas pessoas são consideradas como calmas, apaziguadoras,

indecisas, bem como preferem evitar conflitos. Por outro lado, tendem a ficar em sua zona de conforto, optando pela tranquilidade da sua rotina (Athayde, 2021; Silva; Souza; Mendes, 2023; Soares; Botinha, 2022).

Dessa forma, percebe-se que temperamentos e estilos de aprendizagem estão ligados a fatores como personalidades e genética. Portanto, identificar o temperamento e o estilo de aprendizagem de cada indivíduo permite conhecer as suas tendências comportamentais e inclinações hereditárias, embora todos tenham tendência a se comportar em uma determinada direção, os fatores ambientais podem levar a mudanças em determinados estilos, como uma possível adaptação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa objetiva evidenciar as possíveis relações entre os estilos de aprendizagem ancorados por Kolb (1984) e os temperamentos de estudantes do curso de administração do *Campus IV/UFPB*. Sendo assim, utiliza-se a abordagem quantitativa (Marconi; Lakatos, 2022) e tipo descritivo. Este trabalho trata-se de um recorte de um caso

dos alunos do curso de administração do *campus IV*/UFPB.

Os alunos que responderam ao questionário estavam cursando ou já haviam cursado o componente curricular optativo Tópicos em Aprendizagem e Competência nas Organizações, tendo em vista que a disciplina é a única do referido curso a abordar em sua ementa os assuntos relacionados ao tema dessa pesquisa. A lista com o nome dos alunos que já haviam cursado a disciplina foi disponibilizada pelo professor que ministrou as aulas, em seguida foi feita uma verificação dos alunos que já haviam se formado, e um levantamento de seus contatos.

Destaca-se que, até o momento, só houve a oferta de duas turmas desta disciplina, referente aos períodos letivos do ano de 2023. Ademais, recorda-se que o curso de Administração no *campus IV* da UFPB é recente, tendo a sua primeira turma iniciada em 2019. Assim, os estudantes das primeiras turmas foram o público da disciplina, já que este componente curricular se encontra no final do curso e corresponde a 60 horas/aula. Salienta-se que o curso é diurno e apresenta uma duração de 4 anos, constando disciplinas de caráter optativa em seus últimos períodos letivos.

Tabela 1 -Universo e amostra

Turma	Universo	Amostra
2023.1	19	18
2023.2	23	22
Total	42	40

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como pode ser observado na tabela 1, durante o processo de coleta de dados, dois alunos, um de cada turma, não puderam responder ao questionário.

A coleta de dados se deu por meio de um questionário com 28 questões divididas em três seções: perfil dos respondentes; teste de temperamento adaptado de Ruth Gomes e Luís Gomes (2023); inventário de estilos de aprendizagem elaborado por David Kolb (1984). Este questionário foi aplicado de forma presencial em sala de aula, bem como de forma virtual, submetido pelo *WhatsApp*. Essa coleta teve duração de duas semanas.

Por fim, o processo de análise utilizado é o da estatística descritiva, com a técnica adotada de distribuição de frequências, sendo elas absoluta e relativa, que busca compreender melhor o comportamento da variável apresentada no conjunto de dados analisados, organizando-

os e descrevendo-os por meio da criação de gráficos e tabelas (Martins; Theóphilo, 2016).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos respondentes

Para um melhor detalhamento das turmas respondentes, foi realizada uma análise das turmas de forma separada, buscando promover uma apreciação maior dos resultados.

Tabela 2 - Perfil da turma 2023.1 quanto ao sexo e faixa etária

Sexo	QTD	(%)	Faixa Etária	QTD	(%)
Feminino	9	50%	Até 20 anos	-	-
Masculino	9	50%	Entre 21 e 30 anos	17	94,4%
Prefiro não declarar	-	-	Acima de 31 anos	1	5,6%
Total	18	100%	Total	18	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024);

Tabela 3 - Perfil da turma 2023.1 quanto aos períodos

Período atual	QTD	(%)
1º período	-	-
2º período	-	-
3º período	-	-
4º período	1	5,6%
5º período	-	-
6º período	1	5,6%

7 ^o período	6	33,2%
8 ^o período	1	5,6%
Já terminei o curso	9	50%
Total	18	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Tabela 4 – Perfil da turma 2023.2 quanto ao sexo e faixa etária

Sexo	QTD	(%)	Faixa Etária	QTD	(%)
Feminino	12	54,5%	Até 20 anos	3	13,6%
Masculino	10	45,5%	Entre 21 e 30 anos	19	86,4%
Prefiro não declarar	-	-	Acima de 31 anos	-	-
Total	22	100%	Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tabela 5 – Perfil da turma 2023.2 quanto aos períodos

Período atual	QTD	(%)
1 ^o período	-	-
2 ^o período	-	-
3 ^o período	-	-
4 ^o período	1	4,5%
5 ^o período	-	-
6 ^o período	17	77,3%
7 ^o período	1	4,5%
8 ^o período	3	13,7%
Já terminei o curso	-	-
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pode ser percebido que as turmas possuem perfis semelhantes, principalmente quanto ao sexo e a faixa etária. Por outro lado, a turma 2023.1 já tiveram alunos que concluíram o curso, enquanto a turma 2023.2 é formada por discentes, em sua grande maioria, que não estão nas etapas de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso. Isso suscita a ideia de que a primeira turma já havia, significativamente, alunos com conhecimento pleno da formação, supondo-se que se encontravam em um patamar de maturidade maior frente ao comprometimento com seu processo formativo.

4.2 Estilos de aprendizagem

Esta seção expõe os estilos de aprendizagem detectados em cada turma, apresentando o que demonstrou ser mais relevante pelos discentes.

Tabela 6 – Estilos de aprendizagem da turma 2023.1

Estilo de aprendizagem	QTD	(%)
Divergente	1	5,6%
Assimilador	9	50%
Convergente	4	22,2%
Acomodador	4	22,2%
Total	18	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na primeira turma o estilo de aprendizagem predominante foi o assimilador (tabela 6), que segundo Kolb (1984), as pessoas desse estilo preferem observar e refletir quando se está aprendendo, tendem a interpretar as informações de forma abrangente e organizam logicamente com base em modelos abstratos. Essas características fazem parte do perfil esperado de um administrador, visto que ele necessita ter um bom planejamento e uma boa organização de suas atividades.

Tabela 7 – Estilos de aprendizagem da turma 2023.2

Estilo de aprendizagem	QTD	(%)
Divergente	1	4,5%
Assimilador	6	27,3%
Convergente	12	54,6%
Acomodador	3	13,6%
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Por outro lado, na segunda turma o estilo predominante foi o convergente (tabela 7), que se caracteriza por unir a teoria com a prática, buscando resolver problemas de forma lógica, aspectos comuns em administradores, que são orientados a resolver problemas que surgem em uma organização (Costa; Lima; Santiago,

2023).

4.3 Temperamentos

O temperamento de um indivíduo é apenas um dos vários componentes que dão origem a personalidade de uma pessoa, referindo-se a fenômenos que qualifica a natureza emocional de um indivíduo, abordando a velocidade e a intensidade de uma reação (Luiz, 2011).

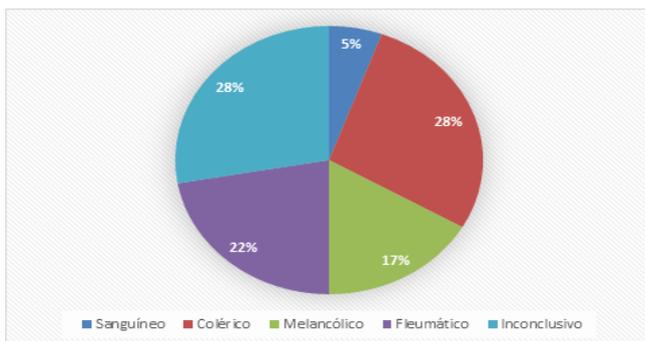


Figura 1 – Temperamentos da turma 2023.1

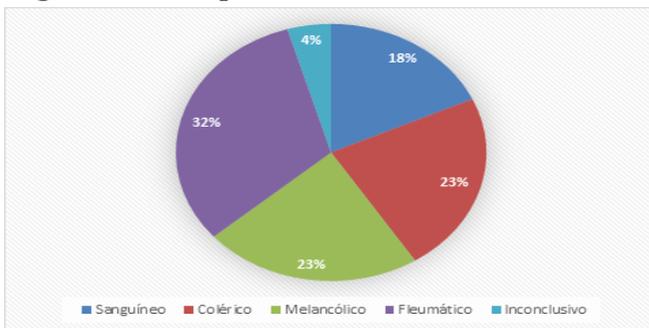
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O temperamento predominante da primeira turma foi o colérico (figura 1), considerado um temperamento quente, pois possuem uma reação rápida, são pessoas que propendem a serem líderes, buscando a produtividade em

suas ações, características almejadas pelos administradores, como pessoas que se empenham, metódicas e planejadoras (Soares; Botinha, 2022).

Entretanto, a quantidade de testes com resultados inconclusivos empata com a quantidade do colérico, deixando a possibilidade da turma possuir outro temperamento dominante.

Figura 2 – Temperamentos da turma 2023.2



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Enquanto na segunda turma, o temperamento predominante foi o fleumático (figura 2), temperamento conhecido como apaziguador, que conseguem naturalmente manter a calma perante situações desestabilizadoras e conflituosas, não se deixando influenciar apenas pelas suas emoções, traços que podem ajudar auxiliar administradores

em seu dia a dia. Isso reflete o enigma da ordem proposto por Mintzberg (2010) que descreve a forma como o gestor precisa saber lidar com a desordem que ocorre nas organizações, já que é de sua responsabilidade retomar a ordem.

Ao analisar os eixos cujos temperamentos predominantes se assentam, chama a atenção que eles são opostos, o que se torna possível considerar que os alunos não seguem um padrão de introversão ou extroversão (Athayde, 2021).

Ressalta-se que nenhum teste de temperamento é de total precisão e confiança, pois o ideal é que os próprios alunos tenham um conhecimento mais profundo sobre o tema e tenham um autoconhecimento de si mesmos para identificarem com mais facilidade e assertividade o seu temperamento.

4.4 Relação entre estilos de aprendizagem e temperamentos

Esta seção apresenta uma discussão em torno da possibilidade de alguma relação entre os estilos de aprendizagem predominantes e os temperamentos de ambas as turmas pesquisadas.

Tabela 8 – Relação entre estilos Divergente e Assimilador e temperamentos da turma2023.1

Estilos de aprendizagem	Temperamento	QTD	(%)
Divergente	Sanguíneo	-	-
	Colérico	-	-
	Melancólico	-	-
	Fleumático	-	-
	Inconclusivo	1	100%
	Total	1	100%
Assimilador	Sanguíneo	-	-
	Colérico	3	33,4%
	Melancólico	2	22,2%
	Fleumático	2	22,2%
	Inconclusivo	2	22,2%
	Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisar o estilo divergente com os temperamentos da primeira turma, o resultado foi inconclusivo, já que não foi possível identificar o temperamento desse aluno apenas com o questionário aplicado. Por sua vez, ao analisar um dos eixos, sabe-se que ele está no eixo úmido, o que leva a considerar os temperamentos fleumático ou sanguíneo para este caso.

Com o estilo assimilador, pode-se perceber certo equilíbrio entre os temperamentos, tendo apenas o colérico um quantitativo maior. Ao verificar as respostas dos

questionários que terminaram como inconclusivos, é observado que eles estão no eixo frio, levando a possibilidade dos temperamentos fleumático ou melancólico.

Diante do exposto, apreciando os eixos dos resultados inconclusivos, é possível considerar um quantitativo maior do fleumático, visto que ele aparece como possibilidade nos três casos de inconclusão.

Tabela 9 – Relação entre estilos Convergente e Acomodador e temperamentos da turma 2023.1

Estilos de aprendizagem	Temperamento	QTD	(%)
Convergente	Sanguíneo	-	-
	Colérico	1	25%
	Melancólico	1	25%
	Fleumático	1	25%
	Inconclusivo	1	25%
	Total	4	100%
Acomodador	Sanguíneo	1	25%
	Colérico	1	25%
	Melancólico	-	-
	Fleumático	1	25%
	Inconclusivo	1	25%
	Total	4	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No estilo convergente, é observado um equilíbrio entre os temperamentos e o respondente referente ao

inconclusivo indica que se encontra no eixo quente, abrangendo os temperamentos sanguíneo e colérico. Já no estilo acomodador, também resulta um equilíbrio, porém, o inconclusivo foi identificado no eixo frio, possibilitando os temperamentos fleumático e melancólico.

Portanto, se for desprezado os resultados inconclusivos, buscando levar em conta apenas os eixos e as possibilidades de temperamentos que ele permite, o fleumático aumenta o seu quantitativo, podendo até se tornar o temperamento predominante nessa turma, o que se igualaria com a outra turma. Desse modo, constata-se um perfil de alunado inclinado para o temperamento fleumático.

Destaca-se que, mesmo considerando a presença do temperamento fleumático, o estilo da turma permaneceria o assimilador. A seguir, explana-se sobre essa relação entre estilos de aprendizagem e temperamentos da turma 2023.2.

Tabela 10 – Relação entre estilos Divergente e Assimilador e temperamentos da turma 2023.2

Estilos de aprendizagem	Temperamento	QTD	(%)
Divergente	Sanguíneo	-	-
	Colérico	1	100%
	Melancólico	-	-
	Fleumático	-	-
	Inconclusivo	-	-

	Total	1	100%
Assimilador	Sanguíneo	1	16,7%
	Colérico	1	16,7%
	Melancólico	2	33,3%
	Fleumático	2	33,3%
	Inconclusivo	-	-
	Total	6	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisar os estilos divergente e assimilador, apesar do equilíbrio, vê-se temperamentos com eixo frio (fleumático e melancólico) e seco (melancólico e colérico), o que pode ser relacionado com a forma como esses estilos aprendem, tendenciando mais para a reflexão, conceituação de problemas, priorizando a teoria antes da prática, assim como Athayde (2010) expõe as principais características desses temperamentos, tendo em comum a reflexão e a praticidade.

Tabela 11 – Relação entre estilos Convergente e Acomodador e temperamentos da turma 2023.2

Estilos de aprendizagem	Temperamento	QTD	(%)
Convergente	Sanguíneo	2	16,7%
	Colérico	1	8,3%
	Melancólico	3	25%
	Fleumático	5	41,7%
	Inconclusivo	1	8,3%
	Total	12	100%

Acomodador	Sanguíneo	1	33,3%
	Colérico	2	66,7%
	Melancólico	-	-
	Fleumático	-	-
	Inconclusivo	-	-
	Total	3	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Fica evidenciado que no estilo convergente a predominância é do fleumático, seguido pelo melancólico isto é, marcado pelo eixo frio. Ademais, se for levado em consideração o eixo do resultado inconclusivo, tem-se a possibilidade dos temperamentos de eixo seco (melancólico ou colérico). Já no estilo acomodador, os resultados mostram temperamentos de eixo quente, o que pode ser associado à ação e emoções explícitas. Nesse caso, são alunos que preferem aprender experimentando e realizando por gostar de se envolver abertamente com as experiências de maneira mais concreta.

Contudo, a turma 2023.2, nitidamente, é marcada pelo temperamento fleumático e estilo convergente, no qual os estudantes gostam de aplicar algo ao combinar com aspectos teóricos, isto é, pensam antes de executar, inclinando-se para o pragmatismo (Kolb, 1984). Entretanto,

Mintzberg (2010) questiona o quanto um gerente consegue ser excessivamente pragmático em suas ações gerenciais pelo fato do dinamismo e complexidade envolvidos do papel gerencial em um ambiente multidimensional.

Vale a pena salientar que, em relação ao quantitativo dos temperamentos nas turmas, a diferença é ínfima, obtendo-se números próximos entre eles. Já no quantitativo dos estilos de aprendizagem, em ambas as turmas, os estilos predominantes se distanciam entre si, sendo o primeiro estilo duas vezes maior que o segundo estilo com maior incidência.

É possível detectar uma relação indireta entre os estilos de aprendizagem e os temperamentos, já que na turma 2023.1 a maioria colérica se encontra no estilo assimilador e, na turma 2023.2, a maioria fleumática se encontra no estilo convergente. Contudo, não é possível identificar uma relação direta de que todos, ou a maioria dos alunos, com estilo assimilador terão o temperamento colérico, assim como, que os alunos com estilo convergente serão de temperamento fleumático. Pelo contrário, é percebido que o perfil do alunado estudado não segue um padrão, posto que estilos e temperamentos predominantes

diferem entre as turmas, tendo alguma semelhança apenas quando levado em consideração os que ficaram em segundo lugar.

Desse modo, pode-se refletir que a identificação de um estilo e um temperamento predominante na formação em Administração é complexa, pois a aplicação de instrumentos em duas turmas de uma mesma disciplina já foi possível constatar estilo e temperamento destoantes. Por outro lado, saber a identificação dos estilos de aprendizagem e do temperamento que impera em determinada turma pode colaborar bastante na conduta a ser adotada pelo professor em termos de regras e estratégias de ensino.

É válido destacar que os estilos de aprendizagem podem sofrer alterações durante o decorrer da vida e, também, pode ser influenciado pelo ambiente em que o indivíduo está inserido (Kolb, 1984). Já os temperamentos, é bom reforçar que são inatos, não podendo ser mudado ao longo do tempo (Luiz, 2011). Desta maneira, existe a possibilidade de que os alunos não sigam a sua tendência natural, e acabem se deixando conduzir por fatores do ambiente acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou evidenciar as possíveis relações entre os estilos de aprendizagem ancorados por Kolb (1984) e os temperamentos de estudantes do curso de administração do *Campus IV/UFPB*. Foi constatado que, no geral, a maioria da amostra da pesquisa do curso de administração apresenta o estilo de aprendizagem convergente, seguido pelo assimilador, sendo caracterizados por unir teoria e prática no momento da aprendizagem.

Quanto ao temperamento, o que se destacou foi o fleumático, conhecido como calmo e apaziguador. Entretanto, ao analisar de forma mais profunda, não foi visto uma relação direta entre os estilos de aprendizagem e os temperamentos, uma vez que os resultados nas turmas estudadas diferem entre si.

Esta pesquisa contribui para o entendimento do perfil dos estudantes de administração, o que pode auxiliar os docentes a escolherem didáticas utilizadas com os alunos de forma estratégica. Os resultados possibilitam reflexões para serem consideradas em fóruns de capacitação docente no sentido de repensar o *modus*

operandi das aulas para o professor conseguir se aproximar mais dos discentes, em como viabilizar um aprendizado atrativo e condizente com o perfil da turma e, conseqüentemente, um processo de aprendizagem efetivo para o que requer em desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Portanto, estudos futuros podem se destinar na ampliação da aplicação dos instrumentos nas demais turmas do referido curso, colaborando com a gestão da Coordenação do curso na identificação do perfil que tem procurado pela formação. Ademais, recomenda-se que outras pesquisas possam aprofundar em estudos sobre os instrumentos de temperamentos para aperfeiçoar a sua validação.

REFERÊNCIAS

ABBAS, K; LOPES, A. K. Impacto dos fatores pessoais, institucionais e estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico: uma análise com estudantes de contabilidade. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 19, p. e3020, 2020.

ASSUNÇÃO, T. V.; NASCIMENTO, R. R. O inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb e os professores de ciências e matemática: diálogo sobre o método de ensino. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 14, n. 1, p. 14–34, 2019.

ATHAYDE, R. **Manual Sobre os 4 Temperamentos Humanos**. 2021.

AZEVEDO, D. G.; ZAMPA, M. F. A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb na Educação Profissional e Tecnológica: Contemplando os Estilos de Aprendizagem em uma Sequência Didática. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 3, p. 5-30, 2021.

CARVALHO, L. M. C.; CÂNDIDO, R. B.; RIBEIRO, D. M. N. M.; VIANA, A. B. N. Estilos de aprendizagem de estudantes universitários portugueses: uma proposta para visualização dos estilos predominantes. **Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 3, p. 3-20, set./dez. 2019.

COSTA, A. C. F.; LIMA, T. B.; SANTIAGO, C. S. A Produção Acadêmica sobre a Relação entre Metodologias Colaborativas e Estilos de Aprendizagem: um estudo nos eventos Enanpad e Enasec. **Revista Científica e-Locução**, v. 12, n. 23, 2023.

COSTA, A. C. F.; LIMA, T. B.; SANTIAGO, C. S. **A Relação entre as Metodologias Colaborativas e os Estilos de Aprendizagem de Kolb**: um Estudo com Discentes de um Curso de Administração de uma Universidade Federal. *In*: SemeAd 2023. 07, 08, 09 e 10 de novembro de 2023.

ESTADO DE MINAS. **Saiba quais são os cursos superiores mais procurados e concorridos do país**. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2023/07/20/internas_educacao,1522769/saiba-quais-sao-os-cursos-superiores-mais-procurados-e-concorridos-do-pais.shtml. Acesso em: 11 jan. 2024.

GATTAI, M. C. P.; CAMANHO, M. V. Perfil MBTI e a Tipologia dos Quatro Temperamentos: relações possíveis entre cargos de gestão e não gestão. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 193-225, 2021.

KOLB, D. A. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KÖNIG, K. Os quatro temperamentos. **Arte Médica Ampliada**, v. 33, n. 1, jan./fev./mar. 2013.

LIMA, T. B. A Regionalidade e a formação de Administradores: Um Estudo no Nordeste Brasileiro. **Revista Gestão em Análise**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 81-97, set./dez. 2020.

LUIZ, G. V. Características do temperamento e suas influências no comportamento do consumidor. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 30-53, mai./ago. 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARQUES, V. A. ARAÚJO, R. A. G. S.; SILVA, L. K. C.; COSTA, J. W. Relação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes de ciências contábeis: Uma investigação a partir do modelo de Felder & Silverman (1988). **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 20, n. 3, p. 59-72, 2019.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PEREIRA, J. M. F.; CARVALHO, L. M. C.; DIAS, R. M. T. S.; NORONHA, A. B. Estilos de aprendizagem dos alunos de administração: Um estudo empírico aplicado em Instituições de Ensino Superior Portuguesas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, p. 348-384, set./dez. 2020.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, PPC. Mamanguape: **UFPB**, 2016. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/coordadmin/contents/documentos/ppc-de-administracao-ccae-versao-final-aprovada-no-consepe.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

PRADO, M, E. B. B., DIAS, F. A. S., BERNADO, T. C. S., SOARES, E. A. Estilos de Aprendizagem e o Desenvolvimento do Estudante Adulto. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 52-55, 2021.

SILVA, I. N.; SOUZA, A. M.; MENDES, J. M. O. **Os chatbots e seus temperamentos**: um estudo de caso. Encuentro de Directores y de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR, v. 1, n. 13, 2023.

SOARES, L. R. BOTINHA, R. A. **A Influência dos Temperamentos no Processo de Aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis**. In: 19º CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE. São Paulo. 27 a 29 de julho 2022.

CAPÍTULO 8

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: UM CASO COM ESTUDANTES DE UMA EMPRESA JÚNIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Stefany Karoline Pereira de Amorim

Thales Batista de Lima

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

1 INTRODUÇÃO

Este estudo envolve o processo de aprendizagem de discentes inseridos no contexto de abertura de uma Empresa Júnior (EJ), com foco no desenvolvimento de competências profissionais atreladas à formação em Administração. Nesse contexto, pesquisas sobre o processo de aprendizagem focado no contexto de uma EJ, sobretudo, na área de administração, são interessantes para entender melhor o papel de uma EJ no processo formativo dos estudantes.

Contudo, Franco e Seibert (2018) apontam que são escassos estudos direcionados para o entendimento da

aprendizagem no contexto de movimento de empresas juniores no Brasil. Com efeito, a EJ em seu âmbito de abertura pode desenvolver competências diante do seu processo de aprendizagem, pois essa etapa lida com questões burocráticas e de estruturação, requerendo dos membros proatividade, autonomia e segurança em suas ações (Lima; Silva, 2018).

Há algumas perspectivas teóricas da aprendizagem voltadas para a formação, especialmente, de administradores (Lima; Silva, 2012) e o presente estudo focaliza na aprendizagem transformadora desenvolvida por Jack Mezirow, na qual compreende o processo de aprendizagem de adultos e sua influência na construção de novos significados a partir de sua transformação nas experiências vivenciadas (Lima; Santos; Helal, 2015). Para conseguir atingi-la é necessário obter três elementos importantes, sendo as perspectivas de significado, os domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão (Mezirow, 2000; 2009), cujos elementos impactam no desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, a vivência de um estudante em uma EJ pode contribuir na aquisição de competências quando

são transformados em seu aprendizado. Sabe-se que as EJ são entidades sem fins lucrativos, formadas e geridas por estudantes de diversos cursos do ensino superior, com a finalidade de alinhar as teorias aprendidas em sala de aula com as experiências do mercado de trabalho (Silva; Costa; Dias, 2016). O Movimento Empresa Júnior (MEJ) instiga a criação de novas EJ a todo tempo, visto que seu propósito é formar lideranças comprometidas responsáveis por transformar o Brasil em um país empreendedor (Brasil Júnior, 2023).

Salienta-se que esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus IV*, com alunos do curso de administração, empenhados na abertura da EJ do seu curso, a RenoVale Consultoria Jr. Portanto, o trabalho objetiva compreender o processo de aprendizagem de alunos envolvidos com a abertura de uma empresa júnior de administração para o desenvolvimento de competências profissionais.

2 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

A aprendizagem transformadora requer uma constante construção e reconstrução no modo como a

pessoa percebe e interpreta (Boufleuer, 2012) para que novos conhecimentos sejam criados. Ela foi criada por Jack Mezirow para compreender o processo de aprendizagem de adultos por meio de reflexões sociais de maneira a desenvolver e transformar novos significados (Lima; Santos; Helal, 2015). Assim, observa e avalia o quanto a visão crítica de um novo conhecimento adquirido interfere diretamente na realidade do comportamento pessoal (Lima; Silva, 2018).

Segundo Percy (2005), a aprendizagem transformadora, desde sua origem, tem se aperfeiçoado com estudiosos por mais de quatro décadas, para que diversas contribuições através dela sejam geradas, sendo influenciada pela sociologia, filosofia, psicologia cognitiva e psicoterapia.

Essa teoria compreende a aprendizagem em meio formal e informal, sendo não só direcionada à educação, mas também abrange o contexto empresarial, visto que na sociedade, existem pessoas que estão inseridas em diversos âmbitos e são essenciais para seu crescimento (Cranton, 2006).

Para Amorim, Lima e Bispo (2022), ela requer que o indivíduo transforme suas ações e suas premissas para conseguir um maior desenvolvimento na sua aprendizagem, de modo a aperfeiçoá-la. Logo, percebe-se o quanto é importante que o indivíduo se esforce e busque uma transformação, pois a pré-disposição se torna essencial nessa teoria da aprendizagem.

Nada obstante, Mezirow (2000; 2009) elencou três elementos importantes para conseguir alcançá-la, sendo as perspectivas de significado, os domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão. Amorim e Lima (2022) ressaltam que mesmo se o indivíduo conseguir desenvolver esses elementos, é fundamental que o desenvolvimento de habilidades seja contínuo, para que a aprendizagem obtenha uma maior transformação ao passar do tempo.

Portanto, em um processo de aprendizagem direcionado à organização, são desenvolvidas habilidades no indivíduo, através de vivências experienciais, focados no compartilhamento do coletivo para que ali sejam utilizados conhecimentos já obtidos ou transformados mediante ações realizadas (Moreno *et al.*, 2022).

Logo, em um contexto voltado para Empresa Júnior, entidade sem fins lucrativos, administradas por alunos de um curso, é possível obter conhecimento se existir reflexão das experiências existentes e que podem canalizar para o desenvolvimento de competências relevantes para uma atuação profissional qualificada.

3 EMPRESA JÚNIOR

A aprendizagem organizacional é capaz de estar presente em diversos âmbitos corporativos e um deles é no cotidiano dos alunos inseridos em uma EJ. Lautenschlager (2009) conseguiu elencar diversas oportunidades de aprendizado a partir da EJ, sendo eles: autonomia de atuação; aprendizagem com os erros; estímulo a mudanças e obtenção de novos conhecimentos; aproximação com o mercado; contato com outras empresas; e amplificação de conteúdos e experiências, que a universidade não possuía.

É sabido que o MEJ surgiu na França em 1967, com o intuito de oferecer aos universitários uma experiência profissional. Chegou ao Brasil em 1987, pela fundação de João Carlos Chaves, diretor de Comércio França-Brasil

(CCFB), com a mesma iniciativa da França e conseguiu se expandir ao longo dos anos, com a criação da Brasil Júnior (Confederação Brasileira de Empresas Juniores), na qual conta com federações ou EJ espalhadas pelo Brasil inteiro (Campos; Andrade; Villarta-Neder, 2017).

Nesse sentido, as EJ são entidades sem fins lucrativos constituídas e gerenciadas por alunos do ensino superior, com o propósito de diminuir a distância da formação acadêmica com o mercado de trabalho, utilizando as teorias aprendidas em sala de aula na prática empresarial (Silva; Costa; Dias, 2016). Em seu âmbito estratégico, elas possuem estruturas iguais outras empresas, com Diretoria Executiva, Conselho de Administração, Auxiliares de Áreas, Estatuto e Regimento Interno (Lima; Cantarotti, 2010).

Além disso, cada uma possui serviços próprios da sua respectiva área, na qual são desenvolvidos projetos durante o período de cada gestão que, em média, dura de 12 a 14 meses, dependendo do estatuto de cada empresa. Seus principais clientes, geralmente, são micro e pequenas empresas, visto que seus serviços possuem um custo menor diante do mercado, com a mesma eficiência. Torna-se uma

troca vantajosa entre EJ e clientes, pois enquanto os membros inseridos na empresa adquirem experiências, os clientes conseguem adquirir o serviço com a mesma qualidade de outros tipos de empresas privadas (Ferreira-Da-Silva; Pinto, 2011).

Silva (2021) ressalta o quanto as EJ são capazes de colaborar para o aprimoramento profissional e pessoal dos inseridos nela, tanto durante o período de atividade, quanto após, visto que são desenvolvidas diversas competências. A EJ torna-se um local de trabalho real, em que o membro inserido nela consegue vivenciar o mercado, através da realização dos serviços e das experiências em grupo, fazendo com que exista uma aprendizagem contínua, conforme sua contribuição em cada atividade (Lima; Cantarotti, 2010).

4 COMPETÊNCIAS

Dentro de um ambiente organizacional, através da aprendizagem, é possível desenvolver competências, que serão um diferencial para todos os âmbitos da vida, principalmente, na área profissional. Segundo Carbone *et al.* (2009), o termo por muito tempo foi atribuído a

questões jurídicas até no século XX passar a ser atribuído a indivíduos que conseguiam realizar as atribuições do seu cargo de trabalho com eficiência.

Destaca-se que o responsável pela origem desse termo foi McClelland (1973), que conceituou competência como sendo um conjunto de características do indivíduo utilizado para colaborar na execução de suas atribuições destinadas com bastante empenho e distinção. Diante da evolução do conceito, Carbone *et al.* (2016) enxergam as competências humanas como sendo aquelas relacionadas à aptidão de conseguir desenvolver e relacionar habilidades, conhecimentos e atitudes em um contexto empresarial, de modo a conseguir utilizá-las para agregar valores organizacionais.

Já Callado e Amorim (2018) citam que a competência também está focada na mobilização correta dos recursos disponíveis de uma empresa, para que seja aplicada da melhor forma. É importante que as competências existentes nos indivíduos sejam executadas de maneira eficaz, pois diante de sua melhor aplicação, ele consegue desenvolver ainda mais habilidades, conhecimentos e atitudes. Além disso, a competência está

atrelada à capacidade do indivíduo ser responsável por gerar ainda mais lucratividade para uma empresa (Lima; Sinésio, 2018).

De acordo com Cardoso (2021), um meio capaz de construir conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de competências é a graduação, pois possui objetivos que deverão ser cumpridos conforme a pré-disposição do estudante em conceber esses conhecimentos e transformá-los em competências. No que tange este estudo, o Projeto Pedagógico de Curso de Graduação de Administração (2016), da Universidade Federal da Paraíba UFPB/*campus* IV, busca conceber em seus alunos, durante a formação do curso, um perfil com o objetivo de desenvolver habilidades e competências, como: Pensamento estratégico; Capacidade de comunicação; Pensamento crítico; Capacidade empreendedora; Geração de conhecimentos; Atuação multicultural; e, Cultura de inovação. Sendo assim, o perfil dos discentes de administração do curso estudado os norteiam para a vivência de contextos no campo empresarial.

O protagonismo do aluno é essencial para que ele possa obter competências individuais (Cardoso, 2021).

Portanto, é essencial que o estudante aprenda com suas experiências vivenciadas durante a trajetória formativa, de modo a transformá-los em suas perspectivas de significado.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, objetivando compreender o processo de aprendizagem de alunos envolvidos com a abertura de uma EJ de administração para o desenvolvimento de competências profissionais. Esse tipo de investigação contribui para conseguir entender uma realidade em que os sujeitos contêm uma questão que necessita ser estudada, de modo a transformar um contexto (Creswell, 2014).

Adota-se o método dedutivo por buscar princípios reconhecidos como verdadeiros para alcançar conclusões formais e lógicas (Gil, 2008). Além do mais, o trabalho se caracteriza como descritivo e estudo de caso, pois foca na realidade descrita por estudantes envolvidos com a abertura da RenoVale Consultoria Jr do curso de administração do *campus* IV/UFPB para desenvolver competências que possam se alinhar com as competências propostas pelo PPC do curso estudado.

Ressalta-se que este curso está localizado na cidade de Mamanguape/PB, possui 8 períodos, sendo o curso mais novo do *campus* que está inserido. Por sua vez, a EJ estudada foi criada por discentes do curso em fevereiro de 2022 e está localizada no mesmo espaço do laboratório do curso. E oferece serviços como plano de negócios, análise de métricas, gestão estratégica de mídias sociais, análise financeira, precificação, recrutamento e seleção, pesquisa de clima organizacional, gestão da qualidade e organização de eventos.

No que tange ao processo de coleta dos dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, dividindo-se em duas partes: o perfil dos participantes e a descrição do processo de aprendizagem durante a abertura da EJ para que sejam percebidas as competências desenvolvidas. As entrevistas aconteceram nas modalidades presencial e virtual, ocorrendo três de cada uma, conforme disponibilidade dos entrevistados. As presenciais aconteceram em salas de aulas do prédio do *campus IV/UFPB* e as virtuais por meio do *Google Meet*.

Além disso, ressalta-se que antes de todas as entrevistas, os seis entrevistados assinaram um termo de

consentimento com ciência dos procedimentos do trabalho. No quadro 1, é possível conhecer o perfil desses participantes.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Gênero	Idade	Período	Tempo na EJ
EJ1	Masculino	22 anos	8º período	8 meses
EJ2	Masculino	25 anos	8º período	1 ano
EJ3	Masculino	25 anos	6º período	10 meses
EJ4	Feminino	21 anos	8º período	1 ano
EJ5	Feminino	21 anos	7º período	1 ano
EJ6	Masculino	28 anos	6º período	1 ano e 1 mês

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ressalta-se que apenas o EJ6 ainda permanecia na RenoVale Consultoria Jr à época da pesquisa. As entrevistas duraram em média 20 minutos, foram gravadas por dispositivo celular e transcritas. Posteriormente, as transcrições foram codificadas e categorizadas. As categorias foram divididas em: Incentivo à abertura da EJ; Envolvimento e reflexão; Experiência e aprendizado na EJ; Competências desenvolvidas com a EJ; e, Contribuição das competências adquiridas. Essas categorias emergiram das

questões do roteiro de entrevista, que foi inspirado nos três principais elementos da aprendizagem transformadora propostos por Mezirow (2000; 2009).

Os nomes dos participantes foram identificados como EJ1, EJ2, EJ3, EJ4, EJ5 e EJ6, remetendo a sua posição de Empresário Júnior. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise compreensiva e interpretativa dos dados (Silva, 2005), que estipula a criação de categorias para organizar melhor os discursos dos entrevistados e interpretá-los com reflexividade para atingir o propósito estudado.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção está dividida em cinco categorias, apresentadas a seguir.

6.1 Incentivo à abertura da EJ

Os entrevistados foram questionados sobre o que incentivou eles a participarem desse processo de abertura da EJ do curso de administração da UFPB/*Campus* IV. A maioria aponta a curiosidade em conhecer mais o MEJ, pois alguns professores ofertaram palestras com outra empresa júnior de administração no início de suas formações,

gerando motivações e expectativas. Além disso, se nota uma preocupação em deixar um legado para o curso e de crescer profissionalmente, ratificando o que Silva (2021) trata sobre a capacidade de uma EJ em promover crescimento pessoal e profissional.

Eu não sabia o que era empresa júnior, mas quando o professor, né, nosso professor do primeiro período, ele trouxe uma equipe de uma empresa júnior de administração, lá do *campus* I de João Pessoa, é, ele nos deu a oportunidade de conhecer o que é uma empresa júnior, como é que funciona o movimento, é, como é que uma empresa júnior ela atuava e, principalmente, porque também a empresa júnior, que veio dar palestra pra gente, ela também era de administração, que foi o que despertou meu interesse em também abrir uma empresa júnior de administração para o nosso curso (...). [E]4]

Foi realmente a necessidade, né? Junto com vocês, né? Que lá em 2019 surge a necessidade de deixar um legado para o curso, a gente como uma pioneira, né? E eu vi ali uma oportunidade de crescimento profissional, pessoal, então essa construção na empresa veio nesse sentido de deixar alguma marca para o curso (...). [E]3]

Para abertura da empresa júnior termos como complicado, mudança de comportamento e maior autodirecionamento expressam a sensação dos entrevistados, conforme revelam os relatos a seguir:

Foi muito complicado, viu? Foi tudo novo, foi tudo novo, porque eu nunca tinha participado disso de empresa júnior, tive que pesquisar como é que funciona, como é a energia dentro de uma empresa júnior, tive que ver tudo isso na prática, na marra mesmo, com as reuniões da gente (...). [E]1] (...). Então acredito que o que dificultou mais o processo, nesta questão inicial da abertura, foi ter confiado em pessoas que acabaram não... que não detinham as informações corretas, para que o processo de abertura em si, ele fosse mais fluído e mais tranquilo. Então, assim, em termos de aprendizagem que eu obtive, como aprendizagem, foi justamente que eu não posso necessariamente me apoiar e me confiar em quem disse que detinha o conhecimento. Então eu tenho que ir buscar. Então a busca de informações foi bem complicada e bem difícil. [E]2]

Os discursos revelam a necessidade de os empresários juniores não permanecerem na zona de conforto, provocando algumas transformações em seus comportamentos como a proatividade em buscar informações corretas para a abertura da E], aproximando-se do entendimento sobre domínio instrumental defendidos por Mezirow (2000; 2009), Cranton (2006) e Amorim e Lima (2022).

6.2 Envolvimento e reflexão

O envolvimento dos entrevistados com as tarefas e com os demais integrantes nesse processo de abertura da EJ foi caracterizado como intenso e participativo, como demonstram as falas abaixo.

(...) Tipo assim, tem um problema, eu vou falar pra pessoa que tem um problema e a gente vai tentar ver a opinião de todo mundo sobre aquele problema e se todo mundo concorda com aquela solução, né? Era muito como é que eu posso dizer? Muito participativa, né, a tomada de decisão, o próprio, próprio desenvolvimento da EJ, ela foi baseada muito nisso na participação todo mundo junto, né, com a opinião de todo mundo. [E]4]

(...) o vínculo que a gente acaba criando quando está dentro, ele é bem forte, assim, eu lembro que ano passado, né? No período, logo quando voltou presencial normalmente, eu acabei ficando muito próxima de vocês, porque a maior, a maioria, a grande maioria da EJ eram da primeira turma, né... E acabou, acabei me aproximando bastante da primeira turma justamente por causa da empresa júnior. [E]5]

Percebe-se o quanto o envolvimento em diferentes situações consegue incentivar a mudança de visão de mundo e a aptidão a trabalhar em grupo, oportunizando

experiências que contribuem para o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Isso reforça o que Silva, Costa e Dias (2016) comentam a respeito da prática que alunos de administração podem ter em uma EJ por estar em convivência empresarial.

Quanto à reflexão do processo decisório, muitos alegaram que todos se envolvem com a tomada de decisão, inclusive, com um deles buscando por opiniões de outros profissionais ou empresários juniores para obter maior assertividade. Assim, a prática reflexiva pode ocorrer em níveis de conteúdo e processos, citados por Mezirow (2000; 2009).

(...) E assim, o meu nível de reflexão para a tomada de decisão, por mais que ela fosse necessária em relação a sua tempestividade, mas eu refletia e, obviamente buscava opinião, por exemplo, de profissionais que já estavam no mercado há um tempo e tudo mais para balizar justamente a minha tomada de decisão. [E]2]

Além disso, em relação ainda à reflexão, o EJ6 chama atenção quando afirma “(...) a gente recebia mais ou menos ali do que se trataria a reunião às vezes, então eu sentava e pensava anteriormente como era possível executar o que estava sendo proposto ali, né? (...)”, em que para a tomada

de decisão em grupo, geralmente ele reflete antes das reuniões, quando a pauta dessas conseguia ser repassadas com antecedência e essa atitude demonstra o quanto que a EJ consegue proporcionar o desenvolvimento de competências por meio de atitudes que instigam a reflexão.

Dessa forma, nota-se o quanto que um processo de abertura pode instigar ao desenvolvimento de novas visões de mundo, que se ressignificam e se transformam em competências, sendo um ciclo de aprendizagens, que repercutem experiências responsáveis por transformar diversos âmbitos da vida do indivíduo, se esse estiver disposto a isso.

6.3 Experiência e aprendizado na EJ

Foram questionados sobre a maneira que avaliam essa experiência de abrir uma empresa júnior, destacando os discursos de EJ3 e EJ5, respectivamente: “Pra mim foi extremamente promissor a questão de ter uma melhor organização de agenda, de ser pontual, tudo isso (...)”; “Eu acredito que através dessa experiência eu adquiri autoconhecimento, de saber entender como eu lido sobre

alguns, como eu reajo em alguns casos, sob pressão, sobre opiniões diferentes que sempre tem, sabe? (...)”.

Além disso, EJ6 que afirma que todo aprendizado adquirido nesse processo de abertura da EJ vai ser levado para sua carreira empreendedora, “(...) como eu tenho uma veia mais empreendedora, eu pretendo abrir um negócio, eu acho que é imensurável o que eu estou podendo viver aqui porque é um aprendizado que não vai ser perdido, é um aprendizado que vai ficar para a minha carreira inteira (...)”.

Dessa forma, as falas convergem com a visão de Lautenschlager (2009) quando aponta que uma EJ consegue proporcionar diversas oportunidades de aprendizado, como estímulo a mudanças, obtenção de novos conhecimentos e aproximação com o mercado.

6.4 Competências desenvolvidas com a EJ

Diante de todo esse processo de abertura, foram desenvolvidos conhecimentos capazes de serem transformados em competências que contribuem para a atuação profissional. Assim, os entrevistados acreditam que as competências que desenvolveram durante em vivência

na RenoVale consultoria Jr foram relacionadas à gestão do tempo, comunicação, responsabilidade, organização e liderança.

Então, tanto o desenvolvimento das minhas *hard skills*, como das *soft skills* foram bem trabalhadas dentro que a gente está fazendo na empresa, né? A gente pegou todo aquele conhecimento que a gente vê na sala de aula e tá aplicando. Então, eu cito aí como algumas competências seria: Oratória, liderança, posicionamento, autoconfiança, organização, né, gerência de tempo, gestão do tempo, são competências que eu desenvolvi. [EJ6]

Nesse contexto, as diversas competências são capazes de facilitar a inserção do discente no mercado de trabalho, consonante com o estudo de Carbone *et al.* (2016).

Sabe-se que o PPC do curso de Administração apresenta um conjunto de competências almejadas, e se torna interessante perceber o quanto as competências visualizadas pelos entrevistados com suas experiências na EJ correspondem às competências do referido PPC. O quadro seguinte explana sobre essa possível relação, de modo que a formação no curso se encontra alinhada com a

prática vivida pelos seus estudantes na RenoVale Consultoria Jr.

Quadro 2 – Competências adquiridas na EJ e Competências no PPC do Curso

Competências adquiridas na EJ	Competências no PPC do Curso
Compreensão; Paciência; Disciplina; Comunicação; Empreendedorismo; Gestão do tempo; Responsabilidade; Compromisso; Capacidade de saber lidar com relações interpessoais; Gestão de risco; Gestão de conflitos; Pontualidade; Proatividade; Criatividade; Capacidade de trabalhar em equipe; Liderança; Oratória; Autoconfiança; e Capacidade de argumentar e se posicionar.	Pensamento estratégico; Capacidade de comunicação; Pensamento crítico; Capacidade empreendedora; Geração de conhecimentos; Atuação multicultural; Cultura de inovação; Capacidade de aprender a aprender; Capacidade de relacionamento interpessoal; Capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais; Capacidade de desenvolver visão holística; e Capacidade de refletir e agir de forma ética e transparente.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesse sentido, nota-se a necessidade de desenvolver competências que estimulem mais a criticidade nos empresários juniores, bem como a capacidade de desenvolver visão holística e capacidade de refletir e agir de forma ética e transparente.

Além disso, também faltam competências focadas na prática, na realização de atividades e serviços que podem

engrandecer ainda mais a EJ como a capacidade de desenvolver modelos de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais, que pode explicar o motivo de diversos desafios enfrentados.

6.5 Contribuição das competências adquiridas

Os entrevistados foram questionados sobre o quanto essas competências contribuíram em seu crescimento profissional e na sua postura dentro do curso. Revela-se que alguns deles conseguiram empregos na área de administração por demonstrar essas competências adquiridas fruto das experiências vividas nesse processo, especialmente, de abertura de uma EJ.

Claro! Inclusive eu, destaco as competências adquiridas no posicionamento dos meus gestores, dos meus atuais gestores, quando nós tivemos uma reunião de período, uma reunião periódica na empresa os feedbacks são positivos: Proativo, empenhado, comprometido, compromissado, respeitador, entendeu? [E]2]

Ademais, em relação a contribuição das competências no meio acadêmico, uma das mais frisadas foi

a questão do trabalho em grupo, ou seja, o que indica capacidade de lidar com relações interpessoais, que vem sendo bem requisitado no mercado de trabalho atualmente.

(...) Foi um trabalho em grupo, então a gente conseguiu se dividir, a gente conseguiu saber quem ia fazer o quê e a gente conseguiu prestar um relatório consultoria bem-feito, um relatório de consultoria bem elaborado e a gente conseguiu, é, atender aquilo que a disciplina queria, o que a disciplina estava solicitando, de acordo com que a gente já tinha conhecido e tinha desenvolvido na empresa júnior. [EJ4]

(...) Então, muita das vezes tinha umas discussões em sala de aula e tudo mais, e eu aprendi a desenvolver essa capacidade de tipo frear um pouco, ouvir o outro, né? Então, eu desenvolvi muito essa capacidade de ouvir um pouco as pessoas, até porque a gente foi feito com 2 ouvidos e 1 boca, né, então ouça mais e fale menos. Então, eu aprendi bastante a ouvir mais as pessoas e opiniões diferentes. [EJ1]

De acordo com as contribuições das competências adquiridas no processo de abertura, é perceptível enxergar que as perspectivas de significado dos empresários juniores foram transformadas, mesmo sendo necessárias algumas melhorias na capacidade de reflexão para um domínio emancipatório. Ademais, é interessante que esse processo de aprendizagem seja algo constante nas vivências de

estudantes na EJ para obter competências mais alinhadas com seu processo formativo e campo de atuação, como apontado por Amorim e Lima (2022).

7 CONCLUSÃO

Este estudo buscou compreender o processo de aprendizagem de alunos envolvidos com a abertura de uma empresa júnior de administração para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, em relação à perspectiva da aprendizagem transformadora, ancorada por Mezirow (2000; 2009), os discentes entrevistados transformaram suas visões de mundo por meio das vivências obtidas com o processo de abertura da EJ estudada.

Enfim, é interessante um acompanhamento maior do curso estudado com a atuação de sua EJ e como ela pode ser um canal instigador na aplicação de competências tão relevantes para a formação do administrador, assim como seu contexto prático para os alunos pode ajudar a coordenação do curso a refletir na difusão das competências profissionais do PPC.

Portanto, estudos futuros podem se inclinar para competências adquiridas pelos estudantes durante suas vivências em realizar consultorias por meio da EJ. Além disso, sugere-se a realização de uma comparação com outras EJ de administração, a fim de analisar o quanto os empresários juniores passam por um aprendizado transformador e em que medida as competências desenvolvidas estão em consonância com as informadas nos PPC dos seus cursos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B. Implicações Do Ambiente Virtual De Aprendizagem No Fomento À Aprendizagem Autodirecionada E Transformadora: Um Estudo De Caso Com Discentes De Um Curso De Administração. **Gestão e Sociedade**, v. 16, n. 45, mai./jun. 2022.

AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B.; KRUTA-BISPO, A. C. Perspectivas de Aprendizagem Autodirecionada e Transformadora em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Novas Necessidades em Tempos de Pandemia da Covid-19. **Revista Ciências Administrativas**, v. 28, n. Esp, p. e12309, abr. 2022.

BOUFLEUER, J. P. Reconhecimento e mundo comum: possibilidades do diálogo pedagógico. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

BRASIL JÚNIOR. **Movimento Empresa Júnior**. 2023. Disponível em: <<https://brasiljunior.org.br/conheca-omej>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CALLADO, A. A. C.; AMORIM, T. N. G. F. Relações entre competências estratégicas e o uso de indicadores de desempenho de cadeias de suprimento entre empresas agroindustriais. **Revista ADM.MADE**, v. 22, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2018.

CAMPOS, R. C.; ANDRADE, L. P.; VILLARTA-NEDER, M. A. Desvendando e desmitificando através da análise Bakhtiana o planejamento estratégico de uma empresa júnior. **Estudos de Administração e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 46-56, set./dez. 2017.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. P. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARBONE, P. P.; TONET, H. C.; SILVA BRUNO, J. R.; BRANDÃO E SILVA, K. I. **Gestão por Competências**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2016.

CARDOSO, A. L. J. Desenvolvimento de Competências dos Administradores para uma Carreira de Sucesso. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 11, n. 2, p. 262-282, mai./ago. 2021.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

FRANCO, D. S.; SEIBERT, A. Z. A Importância da Empresa Júnior para uma Aprendizagem Andragógica. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 4, p. 108-126, out./dez. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LAUTENSCHLAGER, F. B. **Percepção dos Graduandos sobre o Desenvolvimento de Competências em uma Empresa Júnior de Psicologia**. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

LIMA, T. F.; CANTAROTTI, A. A Formação E A Construção De Competências Para A Atuação Do Profissional De Secretariado Executivo – Um Estudo De Caso Em Uma Empresa Júnior. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 1, n. 2, p. 93–121, jul./ dez. 2010.

LIMA, G. T; HELAL, D. H. As experiências de um ex-detento à luz da aprendizagem transformadora. **Diálogo**, n. 30, p. 105-124, dez. 2015.

LIMA, T. B.; SINÉSIO, I. S. As Competências de Gestores Hoteleiros: Reflexões entre Formação e Atuação Profissional em Hotelaria no Brejo Paraibano. **Revista Gestão Organizacional**, v. 10, n. 2, p. 3-21, mai./ ago. 2018.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Como os mestrandos aprendem? Significados e transformações em um programa de pós-

graduação em administração. **REUNIR**. v. 8, n. 1, p. 36-55, jan./abr. 2018.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Difusão das Perspectivas Teóricas da Aprendizagem na Formação de Administradores.

REICE, v. 11, n. 3, p. 05-30, out. 2012.

MEZIROW, Jack. & ASSOCIATES. **Fostering critical reflection in adulthood**: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco, California. Jossey-Bass, 1990.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. *In*: MEZIROW, J. & Associates (Eds). **Learning as transformation**: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES.

Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

McCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for "Intelligence ". **American Psychologist**, v.28, i. 1, p. 1-14, jan. 1973.

MORENO, E. A.; ENSSLIN, L.; CASAGRANDE, J. L.; DUTRA, A. Aprendizagem organizacional no contexto das bibliotecas: mapeamento da literatura internacional. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 13, n. 3, p. 517-540, set./dez. 2022.

PERCY, R. The contribution of transformative learning theory to the practice of participatory research and extension: Theoretical reflections. **Agriculture and Human Values**, v.5, p. 127-136, jun. 2005.

PROJETO Pedagógico do Curso de Graduação em Administração. **PPC**. Mamanguape: UFPB, 2016.

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, A. B.; COSTA, V. P.; DIAS, S. O. M. Determinantes Do Processo De Aprendizagem No Programa Trainee Da Empresa Júnior De Administração (Eja) Da Universidade Federal Da Paraíba (UFPB). **RACE**, v. 15, n. 1, p. 275–298, jan./ abr. 2016.

SILVA, E. R. Construção E Avaliação Dos Resultados Da Aplicação Do Business Modelo Canvas De Uma Empresa Júnior Na Cidade De Imperatriz-Ma. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 11, n. 3, p. 108-124, set./ dez. 2021.

CAPÍTULO 9

A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E CARACTERÍSTICAS DAS INDÚSTRIAS 4.0 E 5.0: O OLHAR DE EGRESSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO *CAMPUS IV/UFPB*

Jeferson Soares de Lima Silva

Thales Batista de Lima

Ana Maria Magalhães Correia

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

1 INTRODUÇÃO

Competências que definem um profissional eficiente e eficaz tem se tornado foco da ciência nas últimas décadas, sobretudo devido às mudanças ocorridas na indústria moderna que, cada vez mais, tem levantado diversos paradigmas entre a sua evolução, visando melhorias para a sociedade e mercado de trabalho, e seus controversos impactos associados, como possíveis impactos ambientais sem precedentes e altas taxas de desemprego por falta de adaptação da mão de obra (Loshkareva *et al.*, 2018; Kovalski; Picinin, 2020; Pais, 2020).

Conforme percebido nos trabalhos de Loshkareva *et*

al. (2018) Kovaleski e Picinin (2020), Silva (2020) e Fernandes e Mestria (2024), se por um lado, na primeira revolução industrial eram exigidas dos trabalhadores competências extremamente técnicas e específicas (*Hard Skills*), por outro tem-se, nos dias de hoje, uma exigência cada vez maior em torno das competências interpessoais e de caráter adaptativo (*Soft Skills*), que possam ser postas em prática em diferentes contextos. Importante ressaltar que, *hard skills* e *soft skills* é uma discussão ampla e que não está intimamente ligada apenas ao contexto das indústrias 4.0 e 5.0. Pois, segundo apontado por Carvalho (2023), estes termos surgem para caracterizar os diferentes tipos de competências, com base em sua natureza.

Nesse sentido, é desenhado o panorama das exigências acerca das competências do futuro, estas são o alicerce que sustentarão o cenário competitivo da indústria moderna, hoje conhecidas como indústria 4.0 e 5.0. Nesse contexto de transformação constante, novas tecnologias, *internet* das coisas, automação e competências cada vez mais abstratas, é que se questiona se há uma reação adequada das Instituições de Ensino para proporcionar aos futuros profissionais em formação as competências que concernem

a atual conjuntura do mercado, conforme percebido através dos trabalhos de Loshkareva *et al.* (2018) e Kovaleski e Picinin (2020).

Portanto, tem-se como objetivo deste trabalho relacionar as competências percebidas por egressos do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/*Campus IV* com as competências elencadas em seu Projeto Pedagógico do Curso e as características da indústria 4.0 e 5.0. Ademais, este trabalho justifica-se, do ponto de vista teórico, através das compreensões tidas através dos trabalhos de João (2021), Casonatto, Santos e Oliveira (2023), Gamboa-Rosales e López-Robles (2023), Fernandes e Mestria (2024), ao trazer uma discussão emergente em torno das competências atreladas a uma nova indústria em transformação. Esta pesquisa, em especial, se faz escassa no cenário científico brasileiro, conforme evidenciado por Texeira (2023), ao investigar a abrangência de estudos sobre indústrias 4.0 e sustentabilidade. E, ao voltar-se para o contexto da formação dos profissionais de administração, os estudos são ainda menos presentes, conforme Freitas (2018) aponta, ao atrelar o maior número de pesquisas às áreas de tecnologias e engenharias.

Também, do ponto de vista prático, esta pesquisa colabora para a gestão do curso de Administração, no tocante à elaboração de seu Projeto Pedagógico, além de possibilitar aos egressos refletirem sobre a formação obtida quanto à aquisição de competências que convergem para as postas no seu campo de atuação profissional.

Por fim, é oportuno abordar esse tema, pois suscita apontamentos relevantes sobre a condução da formação do administrador mais condizente com a realidade no mercado de trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Competências e seus desdobramentos

O tema das competências é um debate que possui suas raízes muito mais antigas na história (Pais, 2020), uma vez que, na idade média, por exemplo, o termo era utilizado no meio jurídico para determinar àquele cujo qual detinha a faculdade de apreciar e julgar certas questões (Brandão; Guimarães, 2001). Contudo, trazendo o tema para o contexto organizacional das últimas décadas, percebe-se que o termo passa a ter uma conotação voltada para a qualificação,

determinando um sujeito competente por meio de seus requisitos técnicos comprovados e associados a uma determinada atividade profissional, ou seja, é competente aquele que possui uma formação que, em seu currículo, possui uma prova válida de que sua competência/qualificações foram adquiridas (Pais, 2020).

Para Brandão e Guimarães (2001), Fleury e Fleury (2001) e Pedro (2014), a qualificação é definida pelos atributos requeridos por uma profissão ou cargo, além de ser composta pelo conjunto de saberes adquiridos e comprovados através de uma formação certificada pelo sistema educacional. Dessa forma, no período da revolução industrial e com base nos princípios tayloristas, as empresas buscavam aperfeiçoar seus trabalhadores com base nas habilidades necessárias para o desempenho de funções específicas, restringindo esse desenvolvimento do trabalhador ao que era apenas necessário e requerido pelas especificações do cargo (Brandão; Guimarães, 2001).

No entanto, segundo Pais (2020) e Pedro (2014), com o passar do tempo, o conceito de competência foi, cada vez mais, se distanciando do conceito de qualificação, em virtude de diversas mudanças sócio-econômicas que

exigiram do mercado uma maior capacidade de se adaptar, fosse por reação à crises econômicas, processo de globalização, transformações culturais, entre outros fatores. Para os autores, tais tranformações trouxeram para o mercado e para os trabalhadores uma alta demanda por competências que conferem a capacidade de se reinventar.

Nesse sentido, as competências passam a ser estudadas por diversos autores, dentre eles McClelland (1973), que aborda os testes de aptidão adotados no sistema americano, investigando se são capazes de medir e determinar o sucesso na vida dos americanos. Os seus estudos buscaram mapear e organizar características que colaboraram na construção de um modelo de competências para guiar os processos de seleção de pessoas com foco no que a organização, de fato, necessita. Nesse contexto, as contribuições de McClelland inspiraram o desenvolvimento de pesquisas em áreas como a psicologia e a gestão de recursos humanos (Pais, 2020).

As discussões sobre competências foram se desdobrando em algumas correntes dominantes no meio científico, com impactos no contexto organizacional. A primeira delas parte de uma visão norte-americana, que diz

respeito ao estoque de recursos que levam um indivíduo a atingir um bom desempenho; uma segunda corrente, fortemente européia, traz uma perspectiva sobre a relação entre competências e saberes ou “o saber agir”, que estão atreladas ao trabalhador e o fazem executar suas tarefas de forma a atender as expectativas da organização perante diferentes contextos (Fleury; Fleury, 2001).

Já a visão francesa enxerga a competência como sendo um produto composto por atitudes, características individuais e conhecimentos adquiridos. Tanto a visão norte-americana quanto a do Reino Unido possuem seus focos voltados para o desempenho, enquanto a corrente francesa traz um foco maior nas atitudes e no conjunto que as gerou, ou seja, um olhar voltado ao conjunto que compõe as ações do indivíduo, e não suas ações propriamente ditas (Pais, 2020).

Por sua vez, Pedro (2014) traz duas definições sobre competências, sendo elas competências-chave e as transversais. As primeiras são caracterizadas como genéricas e específicas, podendo ser compreendidas como os requisitos mínimos para um indivíduo se manter no mercado de forma a executar suas funções em qualquer

profissão. Elas geralmente são atreladas às necessidades técnicas das organizações, ou seja, são as competências que o mercado espera ver no currículo.

Já as competências transversais podem ser entendidas como catalizadoras das competências-chave, pois conferem características adaptativas, permitindo que o indivíduo que apresente ambas as competências possa ter maior flexibilidade perante o mercado no que diz respeito à gestão de sua carreira, podendo, então, aplicar seus conhecimentos e habilidades em diferentes contextos e cenários.

2.2 Projeto Pedagógico do Curso de Administração em estudo

Este trabalho teve como sujeitos egressos da graduação em Administração da UFPB/*Campus IV*, buscando observar o projeto pedagógico do curso vigente para compreender as competências elencadas, vislumbrando a identificação de *hard* e *soft skills* para promoção do aluno em sua formação.

O referido curso objetiva viabilizar a inserção de seus

egressos no mercado de trabalho ou meio científico através da formação de administradores capazes de analisar e tomar decisões com bases éticas e um olhar voltado a sustentabilidade trazendo, assim, desenvolvimento, econômico, político e social para as organizações locais (UFPB, 2016). Conforme competências apresentadas no PPC.

Quadro 1 – Competências, habilidades e atitudes

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES E ATITUDES
Capacidade de aprender a aprender	Autonomia intelectual, análise crítica, abertura a mudanças, motivação, inovação e percepção do ambiente.
Capacidade de relacionamento interpessoal	Comunicação com seus pares, valorização dos saberes, respeito pela diversidade, trabalho em equipe, liderança e cooperação.
Capacidade empreendedora	Iniciativa, criatividade, visão sistêmica, gerenciamento de riscos, intuição, abertura aos desafios, tomada de decisões em contextos distintos.
Capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais	Compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional, agente transformador, opinião analítica, reflexiva e crítica, inovação, conhecimentos científicos e tecnológicos.
Capacidade de desenvolver visão holística	Avaliação de impactos sociais, ambientais e econômicos, desenvolvimento sustentável, noção macro e micro ambiental, pensamento global e local.

Fonte: UFPB (2016, p.13-14).

Na primeira coluna são observados os termos que

definem a competência que se visa atingir, enquanto, na segunda coluna, vê-se as habilidades e atitudes que compõem as respectivas competências. Tendo em vista o exposto no Quadro 1, para atender as finalidades desta pesquisa, foi considerada apenas a coluna que expõem as competências.

Nesse sentido, estas competências são classificadas em *hard skills* e *soft skills*, conforme as características apontadas anteriormente para estas. Logo, são classificadas em *hard skills* as competências técnicas inerentes ao processo de aprendizagem formal, além daquelas que podem ser representada por habilidades manuais. Já as *soft skills*, são vistas como as competências interpessoais/empíricas (Fleury; Fleury, 2001; Pedro, 2014; Loshkareva *et al.*, 2018; Pais, 2020; Ferraz *et al.*, 2023).

Dessa forma, tem-se como *hard skill* apenas a capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais, pois o que é proposto por essa competência são produtos passíveis de mensuração, ou seja, é possível verificar modelos de gestão e planejamentos estratégicos e operacionais. Enquanto que, enquadram-se como *soft skills*, com base nos trabalhos de

Borges (2021), Martinello (2022) e Bastos e Augusto (2023), as capacidades de aprender a aprender, de relacionamento interpessoal, empreendedora e a de desenvolver visão holística principalmente por estarem expostas como “capacidades” remetendo à esfera do indivíduo em ser capaz de reproduzir as competências mencionadas, porém, de maneira subjetiva.

Após a classificação nota-se, no Quadro 1, que há uma predominância em torno das competências transversais ou *soft skills*. Dessa forma, tem-se um perfil de competências, habilidades e atitudes, conforme previsto para o perfil de um administrador, sobretudo, para o contexto regional em que o curso está inserido (UFPB, 2016).

2.3 Caracterização das Indústrias 4.0 e 5.0

É notório o cenário de transformações do mercado, que envolve automação massiva, inteligência artificial e *big data*, fazendo-se necessário discutir sobre o impacto desse novo contexto mercadológico sobre a esfera do trabalho e, conseqüentemente, sobre as novas competências exigidas dos trabalhadores (Silva, 2020).

Dessa forma, após levantamento sobre as principais discussões que envolvem a indústria nos últimos anos, voltou-se o olhar para as novas revoluções industriais, sendo estas a revolução industrial 4.0 e 5.0, que possuem características que se configuram como discussões emergentes, como vê-se nos trabalhos de Freitas (2018), Alves (2023) e Teixeira (2023).

No que diz respeito à quarta revolução industrial, também conhecida como indústria 4.0, esta surgiu por meio de esforços do governo alemão e seu propósito é a busca pela otimização industrial por meio da implementação de novas tecnologias disruptivas, tais como internet das coisas, *big data*, inteligência artificial, *deep learning*, entre outras (Nahavandi, 2019; Kovaleski; Picinin, 2020; Fernandes; Mestria, 2024).

Segundo Nahavandi (2019), o foco dessa indústria volta-se completamente para os processos e suas melhorias, enfatizando as automações e novas tecnologias, sendo capazes de gerar otimização de processos e recursos de forma sustentável.

A quarta revolução industrial trouxe consigo diversos desafios, tais como: o papel que as pessoas desempenhariam

dentro dessa nova indústria, inteligente e autônoma, capaz de auto gerir seus próprios processos, o que acarreta no paradigma que envolve as novas necessidades de qualificação de mão de obra em larga escala; a necessidade de adaptação das instituições de ensino para atender às novas necessidades do mercado de forma rápida e mais flexível; a superprodução; o alto investimento para implementação destas novas tecnologias, bem como o alto custo financeiro e de tempo para treinar equipes capazes de lidar com tais tecnologias; além disso, traz o desafio da sustentabilidade ambiental envolto nesse novo ecossistema mais tecnológico (Fernandes; Mestria, 2024).

É nesse cenário que surgiu a discussão acerca de uma nova transformação na indústria. Segundo Gamboa-Rosales e López-Robles (2023), dentre estas discussões, a mais recente se refere à chamada quinta revolução industrial ou indústria 5.0. Ela vem sendo discutida desde 2018, tendo diversos estudos procurando compreender esse fenômeno, intercalando com a própria indústria 4.0.

O seu objetivo, com base em Nahavandi (2019), López-Robles e Gamboa-Rosales (2023) e Fernandes e Mestria (2024), visa preencher as lacunas deixadas pela

indústria 4.0, voltando o foco desta para as relações entre homem e as máquinas em suas relações de trabalho, além de trazer um olhar mais presente sobre os três pilares do crescimento sustentável (social, econômico e ambiental) do mercado, sem abandonar a busca pela otimização apontada pelos estudos anteriores.

Por fim, ainda com base nestes autores, um dos principais fatores de contraste entre as indústrias 4.0 e 5.0 é o fator humano e suas relações de trabalho. Na primeira, há um enfoque exclusivo na indústria, na produção e em seus processos, visando uma maior otimização, por meio de automação, e virtualização, por meio do uso intensivo de novas tecnologias, deixando de lado seus impactos no ambiente e sociedade. Já na segunda, há a retomada do olhar sobre o papel humano nessa nova conjuntura tecnológica inteligente, autônoma e, cada vez mais, robótica.

Assim, a indústria 5.0 assume os impactos de tais transformações no mercado de trabalho e debate acerca de procedimentos e meios para aliar o trabalho humano e dos robôs e sistemas. Através das percepções sobre os trabalhos de Oliveira (2016), Bastos e Augusto (2023) e Diogo (2023), é possível notar que há desafios inerentes ao papel das

instituições de ensino superior para preparar profissionais capazes de se inserirem nesse novo contexto.

Além disso, segundo os autores, percebe-se também uma preocupação na comunidade acadêmico-científica em meio às produções de trabalhos voltados a PPCs, a fim de gerar soluções para promover um perfil profissional que atenda às características advindas da indústria 4.0 e 5.0, alinhando às competências de *hard* e *soft skills*.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de atingir o objetivo de relacionar as competências percebidas pelos egressos do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/*Campus* IV com as competências elencadas em seu Projeto Pedagógico do Curso e as características da indústria 4.0 e 5.0, optou-se pela abordagem qualitativa, sendo um estudo descritivo.

Logo, como ferramenta de pesquisa, foi decidido pelo uso do roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado pelos autores desta pesquisa, composto por dois eixos: Percepção das competências com o PPC e Percepção das competências com as indústrias 4.0 e 5.0. No segundo eixo, foi

dada uma contextualização acerca das indústrias 4.0 e 5.0, visando situar os participantes quanto à temática.

Foram entrevistados sete egressos, dentre um público total de 14 indivíduos que concluíram o curso até o momento da pesquisa. Dentre os entrevistados, três são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 21 e 26 anos, os quais cinco deles estão atuando no mercado de trabalho, enquanto dois encontram-se desempregados. Além disso, todos os entrevistados residem em regiões interioranas da Paraíba.

Todos os participantes optaram por entrevistas online, via ferramenta *Google Meet*. As entrevistas tiveram duração média de 33 minutos, sendo gravadas mediante consentimento e, posteriormente, seguiu-se para as transcrições dos encontros.

Por conseguinte, os entrevistados foram classificados conforme a ordem temporal dos encontros, recebendo a sigla “E” mais o número respectivo da sua participação ordinal, por exemplo “E5” (entrevistado 5). Em seguida, seus discursos foram separados e codificados conforme a classificação anterior. Depois dessa separação e codificação, os discursos foram dispostos em categorias, representadas

pelas questões presentes no roteiro de entrevista.

Por fim, para a análise dos dados utilizou-se da técnica de análise de discurso, por meio da codificação das respostas e do processo de categorização, buscando extrair nuances dos entrevistados, tais como suas intenções e motivações envolvidos por seus contextos sociais, conforme apontado por Losada e Nunes (2019).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A discussão acerca dos resultados se dá por meio de dois eixos temáticos, em que, cada eixo, está subdividido em quatro categorias, sendo diretamente relacionadas ao roteiro de entrevista, dividido em dois eixos temáticos, que são: Percepção das competências com o PPC e Percepção das competências com as indústrias 4.0 e 5.0.

4.1 Percepção das competências com o PPC

As categorias deste eixo temático são: Competências desenvolvidas por meio do processo formativo no curso; Competências do PPC desenvolvidas durante a formação; Fortalecimento de competências nos espaços acadêmicos e; Competências relevantes para uma melhor atuação profissional. A sua síntese são representados no Quadro 2.

Quadro 2 – Percepções sobre as competências do PPC

CATEGORIAS	PERCEPÇÕES	DESTAQUES
Competências desenvolvidas por meio do processo formativo no curso	Comunicação (E1) Resiliência (E3) Proatividade (E6)	Destaque: Soft Skills. Correlação PPC: Capacidade empreendedora e Capacidade de relacionamento interpessoal.
Competências do PPC desenvolvidas durante a formação	Capacidade de aprender a aprender (E4) Capacidade empreendedora (E6) Capacidade de relacionamento interpessoal (E7). “A maioria delas foi durante os projetos, que foi o projeto do Centro Acadêmico (...) na empresa júnior a gente teve muita experiência em desenvolver modelos de gestão (E5).	Destaque:Soft Skills. Pontual Hard Skills: Capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais. Desenvolvimento das Hard Skills: Vivências extra-sala.
Fortalecimento de competências nos espaços acadêmicos	Capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais (E1; E2 e E4) “(...) poderia ser um pouco mais focalizada (...) de forma mais prática e dinâmica (...)” (E1) “Botar em prática de fato o que a gente aprendeu” (E4) Capacidade empreendedora (E4) Capacidade de desenvolver visão holística (E5)	Vulnerabilidades: Capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais; Capacidade empreendedora; Capacidade de relacionamento interpessoal e Capacidade de desenvolver visão holística. Principal motivo: Falta de atividades práticas na formação (hard skills) e

		Iniciativa do indivíduo (soft skills).
Competências relevantes para uma melhor atuação profissional	Capacidade de relacionamento interpessoal (E1 e E3) Capacidade empreendedora (E3 e E6) Capacidade de desenvolver visão holística (E5) Capacidade de aprender a aprender (E4 e E7)	Destaque: Soft skills. Pontos fortes: Capacidade de relacionamento interpessoal e Capacidade de aprender a aprender. Pontos fracos: Capacidade de desenvolver visão holística e Capacidade empreendedora. Motivo: Precisam ser fortalecidas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Este Quadro ilustra as principais percepções indentificadas por meio dos discursos dos entrevistados, além de apontar à quais categorias estão atreladas as percepções e quais são os principais pontos de destaque dentro de cada categoria com base nas análises dos discursos.

4.2 Percepção das competências com as indústrias 4.0 e 5.0

Neste eixo temático as categorias são as seguintes: Relação entre competências no curso e competências exigidas pelo mercado por meio da indústria 4.0 e 5.0; Aplicação das competências do PPC e a proximidade com as características da indústria 4.0 e 5.0; Abordagem no curso

em relação às novas tecnologias dos processos organizacionais e de uma gestão sustentável e; O papel humano na nova conjuntura tecnológica inteligente, autônoma e robótica e as experiências de trabalho com essas características.

O Quadro 3 traz os principais apontamentos em torno desse eixo.

Quadro 3 – Percepções sobre as competências e as indústrias 4.0 e 5.0

CATEGORIAS	PERCEPÇÕES	DESTAQUES
Relação entre competências no curso e competências exigidas pelo mercado por meio da indústria 4.0 e 5.0	Positivo: Vão de encontro (E1); São convergentes (E2); Estão conciliadas (E6). Negativo: “(...) o mercado quer que você já tenha praticado (...)” (E2); “(...) a gente vê muita teoria, né, a gente não é treinado (...)” (E7).	Destaque: PPC de acordo com as indústrias 4.0 e 5.0. Ponto forte: Desenvolvimento teórico. Ponto fraco: Falta de prática.
Aplicação das competências do PPC e a proximidade com as características da indústria 4.0 e 5.0	Competências próximas: Capacidade de desenvolver visão holística (E1; E5); Capacidade de relacionamento interpessoal (E1; E4; E5); Capacidade de aprender a aprender (E7). Da aplicação: “(...) através dos métodos de ensino utilizados por diversos professores (...)” (E1). Ressalvas: Novas competências surgindo (E3); Colocar teoria em prática	Destaque: Soft skills Ponto forte: Aulas Ponto fraco: Profundidade do aprendizado; Falta de atividades práticas. Ponto de atenção: Novas competências.

	(E6); Competências que não foram aprofundadas em sala (E7).	
Abordagem no curso em relação às novas tecnologias dos processos organizacionais e de uma gestão sustentável	Relatos apontam que: Há essas discussões durante a formação (E1; E3; E6) Ressalvas: (...) eu senti falta foi dessa questão mais da automatização, da internet, das coisas, (...) de robótica também. Eu não lembro de ter visto isso no curso (...)” (E6). Contato com as discussões: Gestão de pessoas; Produção e; Marketing.	Ponto forte: Bons pontos de discussão. Ponto fraco: Métodos, técnicas e infraestrutura para promover aprendizagem prática coerente com as indústrias 4.0 e 5.0.
O papel humano na nova conjuntura tecnológica inteligente, autônoma e robótica e as experiências de trabalho com essas características	Relatos apontam que: As discussões acerca do papel humano são bem trabalhadas durante a formação (E1; E3; E6). Vivência profissional nos moldes da indústria 4.0 e 5.0: Não há proximidade com as características tecnológicas das indústrias 4.0 e 5.0 (E4; E5). Possuem uma relação próxima (E6; E7).	Destaque: A maioria não possui contato com as características inerentes a indústria 4.0 e 5.0 em termos de tecnologia. Pontos fortes: Discussões Pontos fracos: Mercado; Infraestrutura;

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Conforme ilustrado no Quadro 3, é possível observar as principais percepções dos egressos quanto as respectivas categorias e os principais pontos de destaque em suas falas, revelando um esquema resumido do que foi construído ao longo do segundo eixo da entrevista.

5 CONCLUSÃO

Ao relacionar as competências percebidas pelos egressos do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/*Campus IV* com as competências elencadas em seu Projeto Pedagógico do Curso e as características da indústria 4.0 e 5.0, percebe-se o quanto as competências desenvolvidas por esses egressos durante seu processo de formação estão consoantes tanto com as diretrizes estabelecidas no PPC do curso como com as características da indústria 4.0 e 5.0. Destacam-se a capacidade de aprender a aprender, a capacidade de relacionamento interpessoal e a capacidade empreendedora como sendo as competências transversais ou *soft skills*, apontadas pelos entrevistados.

Por outro lado, tem-se alguns pontos de melhoria no desenvolvimento de determinadas competências, como a capacidade de desenvolver visão holística e a própria capacidade empreendedora. Já para as *hard skills* ou competências técnicas, tem-se a capacidade de criar modelos de gestão e desenvolver planejamentos estratégicos e operacionais. Em ambos os casos, houve críticas pontuais no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades práticas que possam simular o ambiente em que estas

competências são necessárias. Além disso, enfatizou-se a participação ativa dos estudantes, principalmente, em projetos extra-sala, e projetos ofertados pelos pilares de ensino, pesquisa e extensão, como caminhos para aprimoramentos de muitas destas competências.

Sendo assim, o que está proposto no PPC de administração da UFPB, *Campus IV*, traz, de fato, competências relevantes para ambas as indústrias, 4.0 e 5.0, principalmente no tocante as *soft skills*, visto que são apontadas como as competências mais requeridas atualmente no mercado. Além disso, entende-se que, para um processo de formação mais eficaz, a instituição precisa, não só trazer discussões acerca das competências, mas, também, que seja dado um esforço no desenvolvimento de metodologias que visem a prática daquilo que é abordado de forma teórica. Por outro lado, há a necessidade de que o aluno, em seu processo de formação, haja de forma autônoma e busque por desenvolver as competências propostas, através da participação ativa em diferentes contextos e atividades, sejam dentro e/ou fora das salas de aula.

Ainda, recomenda-se que, em estudos futuros, que o

público-alvo possa ser analisado de forma mais abrangente e em diferentes contextos de formação, em termos de níveis de experiência acadêmica, tomando como parâmetro de segmentação do público diferentes tipos de vivência, tais como a participação em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, participantes de entidades estudantis, entre outras vivências durante a formação, para que seja possível traçar os diferentes níveis de desenvolvimento de competências, além de identificar quais experiências são mais eficazes para desenvolver determinadas habilidades.

Outrossim, recomenda-se, também, que sejam propostos estudos com públicos maiores e em outras instituições públicas e privadas, para que seja possível verificar se as problemáticas encontradas por este estudo refletem à diferentes realidades educacionais, promovendo a interrelação dos dados a fim de promover soluções mais assertivas para enriquecer, cada vez mais, a formação dos profissionais do futuro.

Por fim, uma limitação encontrada no desenvolvimento deste trabalho foi alcançar a representatividade do público, pois ao contatar os egressos, dentre os que retornaram, seis deles pertencem a mesma

turma de egressos e apenas um deles pertencem a segunda turma. Por esse motivo, o campo de estudo limitou-se a um contexto de vivência de formação homogênea, impedindo maiores cruzamentos de informações. Isso se deve ao baixo quantitativo de egressos existentes até o momento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. R. C. N. **O contributo da inovação social para a Indústria 5.0**. 2023. 78f. Dissertação de Mestrado (Engenharia e Gestão de Operações – ramo Gestão Industrial) - Escola de Engenharia, Universidade do Minho, 2023.

BASTOS, M. S.; AUGUSTO, C. A. Desenvolvimento de soft skills na graduação em administração: um estudo nas universidades federais com conceito de excelência no Brasil. **G.U.A.L**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 22-42, 9 jul. 2023.

BORGES, C. M. **Hard skills e soft skills**: a construção do perfil do bacharel em ciências contábeis da universidade do extremo sul catarinense. 2021. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15,

jan-mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Brasília, jul. 2005. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CARVALHO, R. A. C. **Engenheiro de produção em fintechs: identificação e mapeamento de soft skills e hard skills**. 2023. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Engenharia de Produção) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Ouro Preto, João Monlevade - MG, 2023.

CASONATTO, R. A.; SANTOS, M. I. A. S.; OLIVEIRA, E. C. Revisão sistemática da literatura: em busca de um modelo de maturidade na indústria 4.0. **Brazilian Journal of Production Engineering**. São Mateus, Edição Especial "Lean além da Manufatura", p. 40-50, 2023.

DIOGO, R. A. **Modelo Conceitual para Formulação de Diretrizes Estratégicas na Concepção e Atualização de Cursos de Engenharia no Contexto da Transformação Digital**. 2023. 230f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2023.

FERRAZ, R. A. *et al.* Definições de competências transversais e transferíveis em estudantes universitários: revisão de escopo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 24, n. 1, p. 29-41, jan-jun. 2023.

FERNANDES, R. S.; MESTRIA, M. Modelo de maturidade da indústria 4.0 no contexto do Estado do Espírito Santo. **Revista Produção Online**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 5151, 2024a.

FERNANDES, R. S.; MESTRIA, M. **Oportunidades e diferenças entre indústria 4.0 e 5.0**: uma revisão de literatura. Editora Científica Digital, [S. l.], p. 27-45, 2024b. DOI: 10.37885/231115066.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, p. 183-196, 2001.

FREITAS, A. P. P. **Análise bibliométrica da produção científica sobre indústria 4.0**. 2018. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Administração) - Curso em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, 2018.

GAMBOA-ROSALES, N. K.; LÓPEZ-ROBLES, J. R. Evolving from industry 4.0 to industry 5.0: evaluating the conceptual structure and prospects of an emerging field. **Transinformação**, v. 35, e237319, 01 jan. 2023.

JOÃO, T. S. **A logística na era da indústria 4.0**: análise de investigações, caracterizando o passado e o presente e identificando temas centrais e tendências futuras. 2021. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial) - Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão, 2021.

KOVALESKI, F.; PICININ, C. T. **Gestão de recursos humanos**: comparação das competências hard skills e soft skills listadas na literatura, com a percepção das empresas e

especialistas da indústria 4.0. Ponta Grossa, PR: AYA Editora, 2020. E-book (101 p.). ISBN 978-65-88580-00-4.

LOSHKAREVA, E. *et al.* **Skills of the future**: how to thrive in the complex new world. The Boston Consulting Group (BCG) . [sl: sn]. 2018. E-book (93 p.).

MARTINELLO, T. **As soft skills no mercado de trabalho da indústria 4.0**. 2022. 76f. Trabalho de conclusão de curso (bacharel em Administração) - Administração com ênfase em Comércio Exterior, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MORENO, M. L. R. De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 7, n. 2, p. 33-48, 2006.

NAHAVANDI, S. Industry 5.0—A Human-Centric Solution. **Sustainability**, v. 11, n. 16, p. 4371, 13 ago. 2019.

OLIVEIRA, E. C. Um olhar sob a perspectiva do projeto pedagógico de curso (ppc) do curso de bacharelado em administração: um estudo de caso na universidade federal de São Carlos - UFSCAR. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 403–437, set. – dez. 2016.

PAIS, C. F. **A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho: a perspectiva dos recém-diplomados e dos**

empregadores. Dissertação de mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional - Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, 2020.

PEDRO, M. L. Os modelos de Competências e o seu Contributo para a Gestão de Carreiras. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 4, n. 1, p. 110–122, 2014.

SILVA, F. A. M. **Caracterização da demanda profissional na indústria 4.0.** 2020. 31f. Monografia (Bacharel em Economia) - Curso de Graduação em Ciências Econômicas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

TEIXEIRA, S. S. M. **A indústria 4.0 e a sustentabilidade nas pequenas e médias empresas.** 2023. 127f. Dissertação de Mestrado (Engenharia e Gestão Industrial) - Departamento De Engenharia Mecânica e Industrial, Universidade NOVA de Lisboa, 2023.

UFPB. **Curso de graduação em administração projeto pedagógico de curso.** Mamanguape, abr. 2016. Disponível em:
<http://plone.ufpb.br/coordadmin/contents/documentos/ppc-de-administracao-ccae-versao-final-aprovada-no-consepe.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CAPÍTULO 10

UMA ANÁLISE INTEGRADA DA INOVAÇÃO DISRUPTIVA E DAS CAPACIDADES DINÂMICAS: REVISÃO DE ESCOPO E PERSPECTIVAS

*Eliane Martins de Paiva
Priscila Rezende da Costa
Grazielly Xavier Belarmino
Jonas Alves de Paiva*

1 INTRODUÇÃO

A disrupção digital representa processos acelerados que alteram fundamentalmente lógicas de criação e captura de valor, reorganizando ou gerando novos vínculos entre recursos, levando à desestabilização de setores inteiros (Skog; Wimelius; Sandberg, 2018). Por meio das novas tecnologias digitais, a disrupção digital muda a experiência do cliente, os processos empresariais e os modelos de negócios, alterando como o valor é co-criado pelos atores em um ecossistema (Bolton; Chapman; Mills, 2019; Naimi-Sadigh; Asgari; Rabiei, 2021). Dessa forma, a disrupção digital substitui produtos tradicionais por dispositivos digitais, criando oportunidades de mercado (Christensen, 2000; Skog; Wimelius; Sandberg, 2018).

Desde sua introdução, a teoria da inovação disruptiva tem gerado intensos debates e se consolidado como um conceito influente, atraindo a atenção de pesquisadores em diversos domínios e contextos (Pandit et al., 2017; Williamson et al., 2020). Com a expansão desse interesse, surgiram debates que abordam o conceito sob diferentes perspectivas, incluindo a evolução do termo para além da definição original de Christensen (Martinez-Vergara; Valls-Pasola, 2021; Schmidt; Druehl, 2008; Yu; Hang, 2010), os desafios enfrentados pelas empresas incumbentes (Ansari; Krop, 2012; Adner; Snow, 2010), os fatores que contribuem para o sucesso ou que inibem a ID (Assink, 2006; Chen; Zhu; Zhang, 2017; Yu; Hang, 2011), as dificuldades dos incumbentes em responder a essas inovações (Christensen; Bower, 1996) e considerações sobre os diferentes tipos de inovação (Kovacs *et al.*, 2019; Li; Porter; Suominen, 2018; Rakic, 2020).

Para examinar esse fenômeno, diversas abordagens teóricas têm sido aplicadas (Pandit *et al.*, 2017). Muitos estudos apontam o valor de integrar a literatura de capacidades dinâmicas com a de inovação disruptiva, como afirmam Hopp *et al.* (2018), como forma de responder a esses questionamentos, com enfoque predominante em como

empresas incumbentes, em meio à disrupção, podem reorganizar sua base de recursos e criar capacidades dinâmicas que viabilizem respostas estratégicas às inovações disruptivas (Karimi; Walter, 2015). Pesquisas anteriores indicam que empresas bem-sucedidas não apenas combinam e aprimoram suas capacidades para alcançar excelência operacional, mas também desenvolvem novas competências para se adequar a ambientes em constante transformação (Dixon, 2013).

Considerando esse contexto, o principal objetivo deste estudo é sintetizar e compreender como a literatura sobre inovação disruptiva e capacidades dinâmicas se relaciona, buscando responder à seguinte questão: Qual é o panorama das pesquisas sobre a relação entre inovação disruptiva e capacidades dinâmicas?

Revisões de literatura têm investigado amplamente o fenômeno das capacidades dinâmicas, explorando suas interações com diversas áreas, como alianças estratégicas (Mamédio *et al.*, 2019), Big Data (Rialti *et al.*, 2019), capacidade de inovação e capacidade empreendedora (Vu, 2020), prospectiva estratégica e aprendizagem organizacional (Pulsiri; Vatananan-Thesenvitz, 2021), sustentabilidade (Buzzao; Rizzi, 2020), capacidade empresarial (Ma *et al.*, 2021),

liderança estratégica e aprendizagem ambidestra (Asif, 2020) e gestão de design (Santos et al., 2018). Em relação à ID, as revisões destacam sua conexão com a transição para a sustentabilidade (Kivimaa *et al.*, 2021), o setor de saúde (Sounderajah et al., 2020) e a psicologia (Popescul *et al.*, 2020). No entanto, é preciso reforçar a revisão da literatura que aborde a relação entre inovação disruptiva e capacidades dinâmicas.

Para suprir essa lacuna e operacionalizar o objetivo da pesquisa, seguimos as diretrizes do protocolo PRISMA (Tricco *et al.*, 2018) para uma revisão de escopo. Focamos em artigos científicos completos disponíveis nas bases de dados Web of Science (WoS) e Scopus, além da literatura cinzenta (*Google Scholar*). Os estudos foram quantificados e classificados para capturar os aspectos fundamentais dessa relação.

Nossas análises indicam que, embora os estudos sobre cada uma dessas teorias tenham avançado, as pesquisas que as interligam ainda são incipientes e pouco exploradas, corroborando os achados de Pandit *et al.* (2017). Além disso, os resultados apontam para uma relação geralmente positiva entre CD e ID (Gholampour Rad, 2017; Karimi; Walter, 2015; Pandit *et al.*, 2017), às vezes mediada pela capacidade das

plataformas digitais (Karimi; Walter, 2015), novas ofertas de produtos ou serviços e novos canais digitais (Schmidt; Scaringella, 2020), e moderada pelos gastos com Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e por um ambiente turbulento (Pandit *et al.*, 2017). Em outros casos, as capacidades dinâmicas atuam por meio de capacidades operacionais para impulsionar a inovação disruptiva (Pandit *et al.*, 2018). Observa-se também que essa relação nem sempre é positiva (Pandit *et al.*, 2017; Schmidt; Scaringella, 2020).

Este artigo contribui ao fornecer uma revisão da literatura e sistematização dos modelos que relacionam CD e ID, o que possibilita compreender as tendências do campo de estudo. Após esta introdução, o artigo está estruturado da seguinte forma: a Seção 2 detalha a metodologia adotada, a Seção 3 discute as principais descobertas do estudo e, finalmente, a Seção 4 traz as conclusões, limitações e sugestões para estudos futuros.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este trabalho é um estudo qualitativo baseado em uma *scoping review* (estudo de escopo ou revisão de escopo), uma técnica de síntese do conhecimento rigorosa e transparente

que visa mapear estudos relevantes em determinado campo de interesse, sem a exigência de resumir as melhores evidências ou oferecer uma visão crítica dos estudos revisados (Arksey; O'Malley, 2005; Colquhoun *et al.*, 2014). Embora existam diversas diretrizes para a realização de revisões de literatura (Snyder, 2018), a revisão de escopo foi adotada por ser um método que permite explorar temas amplos, onde vários tipos de estudo podem ser aplicáveis, sendo menos voltado para questões de pesquisa específicas ou para a avaliação crítica da qualidade dos estudos incluídos (Arkse; O'Malley, 2005).

Considerando o objetivo deste estudo, que é mapear e sintetizar a literatura existente sobre a relação entre inovação disruptiva e capacidades dinâmicas, identificar lacunas e sugerir uma agenda de pesquisa, a revisão de escopo se mostrou adequada, pois permite identificar e examinar características ou fatores pertinentes a um campo específico (Munn *et al.*, 2018).

Para garantir o rigor metodológico, este estudo foi conduzido com base nos itens do Protocolo PRISMA-ScR (PRISMA Extension for Scoping Reviews), reconhecido como uma metodologia robusta para revisões de escopo (Tricco *et al.*, 2018). O protocolo compreende oito etapas essenciais que

foram rigorosamente seguidas: 1) Protocolo de revisão e registro; 2) Critérios de elegibilidade; 3) Seleção das fontes de informação; 4) Estratégia de busca; 5) Processo de seleção dos estudos; 6) Mapeamento dos dados; 7) Avaliação das fontes individuais de evidência; e 8) Síntese dos resultados.

2.1 Fontes de informação, estratégia de busca e critérios de elegibilidade

Os estudos foram identificados por meio de uma pesquisa sistemática realizada em duas bases de dados, WoS e Scopus iniciada na data de 29 de maio de 2021 e usando os descritores "*disruptive innov**" e "*dynamic capab**". Além disso, uma pesquisa na literatura "cinzenta" foi conduzida no *Google* na data de 05 de junho de 2021 usando os termos "*Innovation disruptive*" AND "*dynamic capability*". A estratégia de pesquisa foi formulada com base em uma leitura prévia da literatura e fundamentada nos estudos de Akbari *et al.* (2020), Rakic (2020), Shang *et al.* (2019) e Si e Chen (2020), sendo posteriormente refinada por meio de discussão entre dois pesquisadores.

A estratégia de busca incluiu termos relacionados à inovação disruptiva e capacidades dinâmicas, visando recuperar apenas os estudos que abordassem ambos os temas,

independentemente da área de Administração. Foram incluídos artigos publicados, disponíveis integralmente nas bases de dados científicas, sem restrição de período, desde que escritos em língua inglesa. A estratégia de pesquisa final está apresentada na Figura 1.

Figura 1 - Estratégia de busca

Base de Dados	Estratégia de Busca	Resultado
WOS	TÓPICO: ("disruptive innov*") AND TÓPICO: ("dynamic capab*") Tempo estipulado: Todos os anos. Índices: SCIEXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI	39
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ("disruptive innov*") AND TITLE-ABS-KEY ("dynamic capab*")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English"))	15
Google	"Innovation disruptive" and "dynamic capability" sem especificação de anos, em qualquer idioma, classificados por relevância.	20

Nota. Para o Google, foi decidido, a critério do pesquisador, analisar apenas os 20 primeiros trabalhos identificados.

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Os resultados da pesquisa foram exportados para o Excel para o gerenciamento de referências duplicadas, considerando que a quantidade de estudos recuperados tornou essa abordagem viável.

2.2 Processo de seleção dos estudos

Foram recuperadas 54 referências nas duas bases de dados eletrônicas e 20 na literatura cinzenta (Google Scholar),

totalizando uma amostra inicial de 74 referências. Após a remoção das duplicatas, a seleção passou a totalizar 59 referências. Com base em uma leitura criteriosa dos títulos e resumos, e na análise das características da amostra, foi realizada a exclusão de artigos conforme os seguintes critérios: (1) artigos que não associavam ID e CD ou apenas mencionavam produtos ou serviços disruptivos; (2) estudos que não reportavam ID; (3) estudos que não reportavam CD; (4) trabalhos como teses, dissertações, livros, resumos, revisões de literatura ou artigos de conferências; (5) artigos não acessíveis nas bases de dados ou disponíveis apenas mediante pagamento; e (6) estudos que não reportavam ID e CD.

Após a análise de elegibilidade, foram selecionados 23 artigos para leitura completa. Dentre esses, os trabalhos que não atenderam à pergunta de pesquisa foram excluídos, resultando em uma amostra final de 10 artigos.

Figura 2 - Artigos excluídos e motivos da exclusão

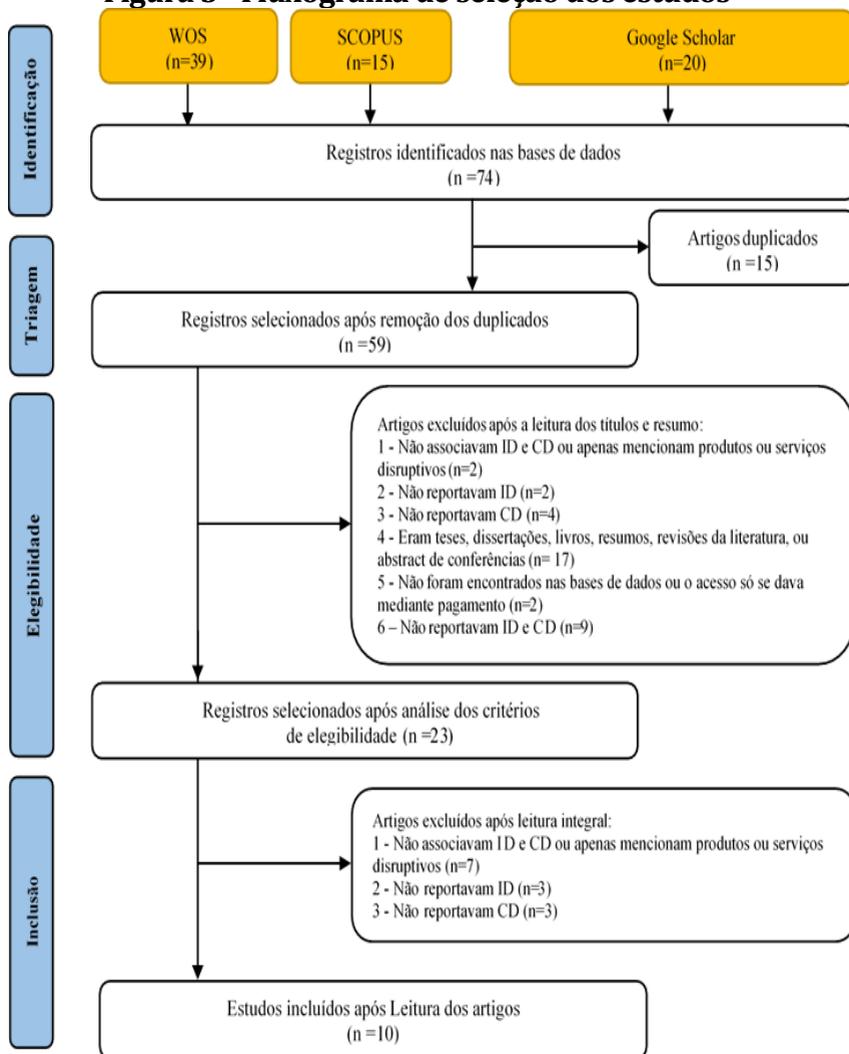
Referência	Motivo da exclusão	Referência	Motivo da exclusão
Ahn et al. (2019)	1	Mihardjo et al. (2019)	1
Arifin (2019)	4	Millar et al. (2018)	1
Asemokha et al.(2019)	6	Moriro (2018)	4

Bannerman (2018)	4	Nordin et al. (2017)	2
Berghman et al.(2013)	6	Pandit et al. (2017)	4
Cowden & Alhorr (2013)	1	Parker & Lawrence (2021)	1
Borchardt et al. (2020)	2	Pihlajamaa (2017)	6
Chen & Yu (2021)	6	Prasetya et al. (2018)	4
Coccia (2017)	5	Rachmawati, et al. (2019)	4
Coccia (2018)	3	Rakic (2020)	3
Cruz-Sanchez et al. (2020)	5	Reinhardt et al. (2018)	4
Demartini (2007)	4	Rodríguez Pellièrè & Cunha (2017)	4
Destefanis et al. (2020)	3	Roseno et al. (2013)	2
Dobni & Sand (2018)	1	Rotjanakorn et al. (2020)	2
Ganzaroli et al. (2014)	1	Shang et al. (2020)	1
Iyer et al. (2020)	6	Shang et al. (2019)	4
Kaivo-Oja (2014)	3	Soebandrija (2019)	4
Kandil et al. (2018)	3	Vaskelainen et al. (2021)	1
Kim & Lee (2016)	6	Wang et al.(2018)	4
König et al (2020)	6	Wartburg et al. (2003)	4
Kranz et al. (2016)	6	Waye et al. (2017)	6
Lin et al. (2020)	2	Weber et al (2019)	4
Ma et al. (2015)	4	Xiao et al (2019)	3
Magaça (2018)	4	Ziyae et al.(2020)	4
Malodia et al. (2020)	3		

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

O processo completo de seleção dos registros está descrito no fluxograma (Figura 3), elaborado segundo as orientações do JBI e adaptado do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* – PRISMA (Tricco et al., 2018). Além disso, a Figura 2 apresenta os 49 estudos excluídos, indicando a razão de cada exclusão conforme a numeração dos critérios mencionados anteriormente.

Figura 3 - Fluxograma de seleção dos estudos



Fonte: adaptada de PRISMA ScR (Tricco et al., 2018).

3 RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Características dos estudos

Os dez estudos analisados, cujas características descritivas estão apresentadas na Figura 4, foram publicados entre 2013 e 2021 em periódicos como *Cogent Business & Management*, *College & Research Libraries*, *Economics and Business*, *International Journal of Indian Culture and Business Management*, *International Journal of Organizational Analysis*, *Journal of Economics, Business and Management*, *Journal of Engineering and Technology Management*, *Journal of Management Information Systems*, *Technological Forecasting and Social Change*, além do *Chartered Management Institute*. Os autores dos estudos são originários de países como Índia (3), China (2) e Estados Unidos (2), além de Irã, Lituânia e Holanda.

A maioria dos trabalhos (80%) foi realizada em colaboração com outros autores. Quanto à abordagem metodológica, houve equilíbrio: 5 estudos foram quantitativos e 5 qualitativos, sendo que 4 eram ensaios teóricos, 5 empíricos e 1 um estudo de caso instrumental.

Figura 4 - Descrição dos estudos

Citação	Objetivo	Método e Contexto	Principal Resultado	Conclusão
Dixon (2013)	Explicar como as empresas podem gerenciam o ciclo de vida dos recursos dinâmicos; descrever diferentes tipos de transformação organizacional que exigem diferentes ações gerenciais e especificar alguns mecanismos subjacentes para aprimorar os recursos dinâmicos para garantir uma vantagem competitiva sustentável	Abordagem Qualitativa Ensaio Teórico Baseado na indústria de commodities em uma economia de transição e na indústria de alta tecnologia no Ocidente.	Indicação que o ciclo de vida das capacidades dinâmicas compreende dois tipos de capacidade dinâmica - inovação incremental e inovação disruptiva - que determinam o fracasso, sobrevivência ou sucesso da empresa. A inovação incremental (ou adaptativa) é o primeiro estágio do ciclo de vida das capacidades dinâmicas. Para as empresas que conseguiram se engajar com sucesso na inovação incremental e, assim, garantir uma vantagem competitiva temporária, geram a capacidade de se engajar no segundo estágio do ciclo de vida das capacidades dinâmicas - inovação disruptiva. As que não conseguem se engajar na inovação incremental, há o risco de fracasso e saída do ciclo de vida das capacidades dinâmicas. A autora distingue dois tipos de intervenção estratégica correspondentes aos dois estágios principais do ciclo de vida das capacidades dinâmicas. - Recuperação e renovação.	O Ciclo de vida das capacidades dinâmicas pode servir para destacar a importância de se buscar o equilíbrio entre a inovação incremental e disruptiva. Destaca que as capacidades dinâmicas que podem ser úteis para os gerentes que lutam para atingir esse equilíbrio.
Ning, Xiaomin e Tiantian, (2020)	Analisar a literatura relevante e construir um modelo teórico de bricolagem empresarial, capacidades dinâmicas e inovação disruptiva.	Abordagem Qualitativa Ensaio Teórico	Modelo teórico que requer validação empírica.	A partir da perspectiva da visão baseada em recursos (RBV) e visão de capacidades dinâmicas consideram que a inovação disruptiva é impulsionada por

Karimi & Walter (2015)	Investigar os fatores de RPV (recursos, processos e valores) que criam capacidades dinâmicas de primeira ordem em resposta à disrupção digital.	Abordagem Quantitativa Estudo empírico Indústria de Jornais.	Usando dados empíricos, demonstrou que (1) os recursos dinâmicos de primeira ordem têm uma associação direta com o desenvolvimento de recursos da plataforma digital e com a resposta das empresas de jornais à disrupção digital em termos de receita gerada por todas as fontes on-line e (2) plataforma digital os recursos mediam o relacionamento entre os recursos dinâmicos de primeira ordem e o desempenho da resposta das empresas de jornais em termos de número de produtos não essenciais	capacidades dinâmicas impulsionadas pela bricolagem empresarial, e constrói um modelo de teórico de bricolagem empresarial, CD e ID, em seguida, extrai proposições relevantes.
Yeh & Walter (2016)	Identificar como as bibliotecas acadêmicas podem responder à ruptura provocada pela web e outras tecnologias digitais.	Abordagem Qualitativa Ensaio Teórico	Levantam as proposições que serão operacionalizadas e validadas empiricamente.	Os resultados empíricos sugerem que os recursos dinâmicos de primeira ordem criados pela alteração, ampliação ou adaptação dos recursos, processos e valores existentes de uma empresa estão associados positivamente à criação de recursos da plataforma digital e que esses recursos afetam o desempenho da resposta à disrupção digital. Destaca que a missão de serviço das bibliotecas acadêmicas está alinhada com a inovação de serviço e propomos que as bibliotecas acadêmicas respondam à interrupção acelerando a inovação de serviço. Aplicando a estrutura de Recursos-Processos-Valores, recomendamos que, para facilitar a inovação de serviços, administradores de alto nível se

				<p>tornem líderes em inovação, promovam uma cultura de apoio à inovação, vinculem avaliações de desempenho e recompensas aos resultados de inovação e criem equipes de inovação dedicadas com altos níveis de autonomia na tomada de decisões. Também recomendamos que as bibliotecas acadêmicas envolvam seus usuários e construam parcerias com outras bibliotecas e com comunidades comerciais para trazer a inovação de serviço necessária para responder à interrupção.</p>
Schmidt e Scaringella (2020)	Investigar o papel das atividades baseadas em inovação da proposta de valor (VPI) na relação entre capacidades dinâmicas e inovação disruptiva.	<p>Abordagem Quantitativa Estudo empírico</p> <p>Dados quantitativos de 98 executivos de estratégia de empresas alemãs.</p>	Os resultados sugerem que as atividades baseadas em VPI centradas em novas ofertas e canais medeiam totalmente a relação entre CD e DI, enquanto as atividades relativas a novos relacionamentos com clientes e novos mercados não mostram um relacionamento com DI. Confirmam empiricamente o papel decisivo da VPI na geração de DI.	O estudo conclui que o VPI é crucial para induzir a dinâmica complexa da ID.
Pandit et al. (2017)	Examinar a relação entre o CD e o DI.	<p>Abordagem Quantitativa Estudo empírico em 48 empresas do setor de componentes automotivo indiano.</p>	Os resultados indicam que a idade da empresa não está associada à ID. A DC (aprendizagem) está significativamente relacionada à DI, mas DC (integração-coordenação) não. No que diz respeito às	O estudo concluiu que o cenário de um estudo sobre o país e o setor da indústria influencia como a CD pode ser medida. Além disso, a estrutura do setor é fundamental

			<p>despesas com P&D e ambiente turbulento, os resultados revelam que os gastos com P&D e o ambiente turbulento são significativos, positivo, e acentuam a relação positiva entre DC (aprendizagem) e DI.</p>	<p>para os resultados relacionados à CD e DI. Concluiu também que os investimentos em P&D contribuem positivamente para a DI. Finalmente, o aumento da P&D e a turbulência ambiental aumentam a relação positiva entre a CD (aprendizagem) e a DI</p>
<p>Pandit et al. (2018)</p>	<p>Explorar como as capacidades dinâmicas (CDs), no nível da empresa, atuam na manifestação de DI.</p>	<p>Abordagem Qualitativa Estudo de caso instrumental</p> <p>Empresa do setor automotivo indiano.</p>	<p>Os principais resultados são: a) em economias emergentes, as CDs são importantes para alavancar tecnologias potencialmente disruptiva e os CDs atuam por meio de capacidades operacionais para acionar a manifestação de DI; b) uma dimensão de reconfiguração bem desenvolvida de CDs, no nível da empresa, é necessária para a manifestação de DI; c) grandes empresas nacionais são os principais atores na manifestação de DI em economias emergentes; d) novos segmentos de mercado, não existentes em outros lugares, estão maduros para exploração; e) um ambiente VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) ajuda a identificar oportunidades disruptivas em economias emergentes.</p>	<p>As CDs são importantes para alavancar tecnologias potencialmente disruptivas e na promoção do desempenho de inovações disruptivas por meio de capacidades operacionais em empresas de economias emergentes. Os autores sugerem que, em ambientes turbulentos, como as economias emergentes, as inovações disruptivas são mais facilmente oportunizadas. Ou seja, os CDs exercem um efeito positivo sobre a IR.</p>
<p>Vasanthan &</p>	<p>O objetivo deste estudo é</p>	<p>Abordagem Quantitativa</p>	<p>Descobriu-se que o índice de agilidade de</p>	<p>As empresas devem estar</p>

Suresh (2021)	desenvolver uma estrutura para as empresas de serviços (com controle limitado sobre a inovação de produtos) para medir sua agilidade organizacional, identificar atributos fortes e áreas estratégicas-chave para melhoria para responder à inovação disruptiva.	Estudo de caso 60 membros da equipe de projeto de engenharia de uma empresa de Engenharia, Pesquisa e Design (ER&D) que apoia grandes fabricantes de aeronaves civis e motores. (Projeto controlador de motor de aeronave).	resposta das empresas é comparável ao dos Fabricantes de Equipamentos Originais (OEMs), mas ainda precisa melhorar a agilidade para combater efetivamente a turbulência de inovações disruptivas. Identificou sete áreas-chave para melhoria e sua prioridade relativa para melhorar efetivamente a agilidade de resposta, utilizando o menor número de recursos, as razões para a lacuna e a estratégia de mitigação para fechar a lacuna. Os resultados destacam algumas diferenças importantes entre uma empresa de serviços de engenharia em comparação com OEMs e empresas de serviços de software.	preparadas com as ferramentas e estratégias para enfrentar as ameaças, incluindo a turbulência que se aproxima devido à inovação destrutiva. Os resultados podem ser usados como uma maneira eficaz para planejar ações de melhoria e efetivamente alavancar suas capacidades existentes para rapidamente reconfigurar e se adaptar após a turbulência usando uma combinação de capacidades dinâmicas e agilidade organizacional.
Gholampour Rad (2017)	O objetivo deste estudo é examinar a relação entre Inovação disruptiva, capacidades organizacionais dinâmicas e a mudança estratégica.	Abordagem Quantitativa Estudo empírico 58 gerentes de topo da organização de rádio difusão de mídia Iraniana (Research and Polling Center of I.R.I.B).	Esse estudo mediu o reconhecimento dos gerentes sobre o fenômeno da digitalização da mídia como inovação disruptiva e lógica organizacional dominante no IRIB. A análise dos dados coletados e a avaliação dos modelos mostraram o papel vital de melhorar as capacidades cognitivas dos gerentes de mídia no reconhecimento das inovações disruptivas. A lógica dominante é outra variável que reflete o efeito de melhorar o reconhecimento dos gerentes do fenômeno da inovação disruptiva e seu efeito na	Explorar a inovação disruptiva requer a reconfiguração das capacidades. As capacidades organizacionais dinâmicas, seja em tecnologia e estrutura ou em capital humano e outras áreas, são um meio de atingir objetivos estratégicos e a principal causa de vantagem competitiva. A melhoria das capacidades de reconhecimento da inovação disruptiva pelos gestores levará uma nova lógica dominante para

Čiutienė &
Thattakath
(2015)

Demonstrar o papel das
capacidades dinâmicas na
criação de Inovação
Disruptiva.

Abordagem
Qualitativa
Ensaio Teórico

criação de capacidades organizacionais e
mudanças estratégicas.

Os resultados apontam para a existência de um ciclo de Capacidades Dinâmicas interligando a Inovação Incremental e a Inovação Disruptiva e que, como a Inovação Disruptiva é vantajosa para uma empresa, para mantê-la é importante que as Capacidades Dinâmicas sejam refinadas nas áreas que direcionam para a Inovação Disruptiva. Para ter uma inovação radical transformada em uma inovação disruptiva, certas capacidades precisam ser atualizadas e dinamizadas. Fazer com que a Inovação Incremental seja convertida em uma Inovação Disruptiva envolve a exploração de ideias e a criação de novos caminhos para a organização.

alcançar vantagem competitiva.

Os autores concluem, principalmente, que existe o Ciclo de Vida da Inovação deixa em evidência que as mudanças entre os dois tipos de inovação (incremental e disruptiva) podem ser interligados, criando um ciclo da Inovação e que a CD podem ser usadas para lidar com as mudanças no ambiente de negócios e para introduzir mudanças em um ambiente específico. O estudo comparativo entre os diferentes tipos de inovação permite obter critérios diferenciados para a Inovação Disruptiva, sublinhando que existem vantagens da Inovação Disruptiva sobre os outros tipos de inovação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

3.2 Modelos que relacionam Capacidades dinâmicas e inovação disruptiva

Os artigos que abordam a relação entre capacidades dinâmicas e inovações disruptivas que compõem este estudo podem ser classificados em seis subcategorias:

3.2.1 Capacidades dinâmicas como resposta à inovação disruptiva digital

As capacidades dinâmicas desempenham um papel essencial para que as empresas respondam efetivamente às inovações disruptivas, especialmente em contextos marcados pela digitalização e por rápidas mudanças tecnológicas (Karimi; Walter, 2015; Yeh; Walter, 2016; Pandit *et al.*, 2017; 2018). A estrutura RPV (valores, recursos e processos) é uma abordagem eficaz, pois facilita a adaptação estratégica das empresas, permitindo a reconfiguração contínua das CD's para enfrentar disrupções.

A importância dos recursos digitais e das plataformas tecnológicas como mediadores essenciais no processo de adaptação (Karimi; Walter, 2015; Gholampour Rad, 2017). Esses recursos viabilizam o desenvolvimento de produtos e serviços digitais, além de permitir que as empresas explorem

novas ofertas e canais, reforçando a capacidade de inovar disruptivamente. Em ambientes de alta turbulência, as capacidades dinâmicas, quando alinhadas com uma liderança estratégica e uma cultura de inovação, são apontadas como determinantes para que as empresas possam explorar tecnologias emergentes e manter uma posição competitiva no mercado (Pandit *et al.*, 2018; Vasanthan; Suresh, 2021).

3.2.2 Estratégias de reconfiguração de recursos e processos

A reconfiguração de recursos organizacionais e operacionais emerge como um componente essencial para a construção e adaptação das capacidades dinâmicas, especialmente para empresas incumbentes que precisam se preparar para enfrentar disrupções (Pandit *et al.*, 2018; Ning; Xiaomin; Tiantian, 2020; Vasanthan; Suresh, 2021). Estratégias como a renovação de recursos e a flexibilidade organizacional, incluindo a bricolagem empreendedora, são amplamente discutidas na literatura como fatores fundamentais para o desenvolvimento das CD e para uma resposta eficaz às rápidas mudanças de mercado.

3.2.3 *Ciclo de vida das capacidades dinâmicas e evolução da inovação*

O ciclo de vida das capacidades dinâmicas é um fator crítico para o surgimento e a evolução das inovações disruptivas. Dixon (2013) propõe que as capacidades dinâmicas progridem por meio de estágios de inovação incremental e disruptiva, enquanto Čiutienė e Thattakath (2015) ampliam essa visão ao discutir como as CD sustentam as transições entre diferentes tipos de inovação — revolucionária, radical, disruptiva e sustentadora. Esses estudos indicam que a evolução contínua das capacidades dinâmicas ao longo do tempo é fundamental para que as empresas mantenham sua capacidade de gerar e sustentar inovações disruptivas.

3.2.4 *Dimensões específicas das capacidades dinâmicas*

As subdimensões das capacidades dinâmicas, como detecção de oportunidades (*sensing*), captura (*seizing*), reconfiguração (*reconfiguring or transforming*), são amplamente reconhecidas como fundamentais para a construção de uma resposta robusta às inovações disruptivas. A literatura destaca que essas capacidades são essenciais para

a implementação eficaz de inovações disruptivas, permitindo às empresas identificar e explorar mudanças ambientais e oportunidades de mercado. Em particular, a capacidade de detecção é vista como vital para antecipar e responder a essas oportunidades de forma disruptiva (Teece *et al.*, 2007; Pavlou; El Sawy, 2011; Schmidt; Scaringella, 2020; Gholampour Rad, 2017).

3.2.5 Impacto da turbulência ambiental e agilidade organizacional

A agilidade organizacional e a capacidade de resposta rápida são cruciais para empresas que operam em ambientes turbulentos, onde as capacidades dinâmicas permitem aos incumbentes explorar tecnologias disruptivas de forma eficaz. Essa agilidade organizacional reflete-se na habilidade das equipes de projeto e na capacidade de inovação interna, fatores fundamentais para adaptação rápida às mudanças do mercado (Vasanthan; Suresh, 2021; Schmidt; Scaringella, 2020).

3.2.6 Cognição gerencial e nova lógica dominante

A cognição gerencial e a adoção de uma nova lógica dominante são fatores fundamentais na adaptação às inovações disruptivas. Para que uma empresa desenvolva com sucesso capacidades dinâmicas, é essencial que os gestores reconheçam a necessidade de inovação disruptiva e ajustem a lógica e a estrutura organizacional em resposta às mudanças tecnológicas e de mercado. Essa adaptação permite alinhar a organização com as demandas emergentes do ambiente competitivo (Gholampour Rad, 2017; Yeh; Walter, 2016).

4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E DIREÇÕES DE ESTUDOS

Começamos este estudo perguntando o que se sabe da literatura existente sobre a relação entre a inovação disruptiva e as capacidades dinâmicas. A partir dos artigos publicados na *WOS*, *Scopus* e no *Google Scholar* selecionamos 10 estudos, e por meio de uma revisão de escopo, encaramos o desafio de compreender como se dá essa relação.

Os principais achados dos estudos identificaram seis subcategorias principais que indicam como as capacidades dinâmicas influenciam e suportam as inovações disruptiva. A estrutura RPV (valores, recursos e processos), apontada como um mecanismo crítico, facilita a adaptação e reconfiguração

contínua das capacidades dinâmicas (Karimi; Walter, 2015; Yeh; Walter, 2016; Pandit et al., 2017, 2018). Outros estudos complementares destacam os recursos digitais e plataformas tecnológicas como mediadores essenciais para adaptação, reforçando a inovação disruptiva em ambientes turbulentos (Pandit et al., 2018; Vasanthan; Suresh, 2021).

Os resultados indicam ainda, que a reconfiguração dos recursos e processos organizacionais desempenha um papel central na construção e adaptação das capacidades dinâmicas, com a bricolagem empreendedora e a flexibilidade organizacional sendo estratégias-chave para responder às rápidas mudanças de mercado (Pandit et al., 2018; Ning; Xiaomin; Tiantian, 2020). Essa relação foi corroborada pelo ciclo de vida das capacidades dinâmicas, essencial para a transição entre tipos de inovação e para a criação de inovação disruptiva, conforme argumentado por Dixon (2013) e Čiutienė e Thattakath (2015).

Este estudo apresenta algumas limitações. As restrições de escopo e a inclusão de artigos nas bases Web of Science, Scopus e Google Scholar limitam a abrangência dos resultados, deixando de fora potenciais achados de teses e dissertações.

Assim, pesquisas futuras poderiam expandir esse escopo para incluir outras fontes e contextos regionais diversificados.

Como direções para futuras investigações, sugere-se a validação empírica das estratégias de bricolagem empreendedora e renovação de recursos, verificando sua eficácia na construção de capacidades dinâmicas que facilitem a inovação disruptiva (Ning; Xiaomin; Tiantian, 2020). Além disso, seria interessante aprofundar a investigação sobre o impacto das capacidades dinâmicas nas transições entre diferentes tipos de inovação, adotando o modelo de ciclo de vida proposto por Čiutienė e Thattakath (2015).

Este estudo contribui para a compreensão da relação entre capacidades dinâmicas e inovação disruptiva, oferecendo um mapeamento inicial e incentivando a continuidade de pesquisas neste campo emergente, para apoiar gestores e acadêmicos na busca por estratégias que possibilitem vantagem competitiva em ambientes de alta disrupção.

REFERÊNCIAS

ADNER, R.; SNOW, D. Old Technology Responses to Dominant Technological Threats: Demand Heterogeneity and Graceful Technology Retreats. **Industrial and Corporate Change**, v. 19, n. 5, p. 1655-1675, 2010.

ANSARI, S.; KROP, P. Incumbent performance in the face of a radical innovation: Towards a framework for incumbent challenger dynamics. **Research Policy**, v. 41, n. 8, p. 1357-1374, 2012.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005.

ASIF, M. Strategic leadership and ambidextrous learning: Exploring the role of dynamic capabilities and intellectual capital. **International Journal of Quality and Service Sciences**, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2020.

ASSINK, M. Inhibitors of Disruptive Innovation Capability: A Conceptual Model. **European Journal of Innovation Management**, v. 9, n. 2, p. 215-233, 2006.

BUZZAO, G.; RIZZI, F. On the conceptualization and measurement of dynamic capabilities for sustainability: Building theory through a systematic literature review. **Business Strategy and the Environment**, v. 30, 2020.

CHEN, J.; ZHU, Z.; ZHANG, Y. A study of factors influencing disruptive innovation in Chinese SMEs. **Asian Journal of Technology Innovation**, v. 25, n. 1, p. 140-157, 2017.

CHRISTENSEN, C. M.; BOWER, J. L. Customer power, strategic investment, and the failure of leading firms. **IEEE Engineering Management Review**, v. 24, n. 4, p. 69-86, 1996.

ČIUTIENĖ, R.; THATTAKATH, E. W. Influence of Dynamic Capabilities in Creating Disruptive Innovation. **Economics and Business**, v. 26, p. 15-21, 2015.

COLQUHOUN, H. L.; LEVAC, D.; O'BRIEN, K. K.; STRAUS, S.; TRICCO, A. C.; PERRIER, L.; KASTNER, M.; MOHER, D. Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 67, p. 1291-1294, 2014.

DIXON, S. E. Failure, survival or success in a turbulent environment: The dynamic capabilities lifecycle. In: JUDGE, P. **Management Articles of the Year**. London: Chartered Management Institute, 2013. p. 13-19.

GHOLAMPOUR RAD, M. Disruptive innovation in media industry ecosystem and need for improving managerial cognitive capabilities in polymediation era. **Cogent Business & Management**, v. 4, 2017.

HOPP, C.; ANTONS, D.; KAMINSKI, J.; SALGE, T. O. The topic landscape of disruption research-a call for consolidation, reconciliation, and generalization. **Journal of Product Innovation Management**, v. 35, n. 3, p. 458-487, 2018.

KOVACS, A.; MARULLO, C.; VERHOEVEN, D.; LOOY, B. Radical, Disruptive, Discontinuous and Breakthrough Innovation: more of the same?. **Academy of Management Proceedings**, 2019.

KARIMI, J.; WALTER, Z. The role of dynamic capabilities in responding to digital disruption: A factor-based study of the newspaper industry. **Journal of Management Information Systems**, v. 32, n. 1, p. 39-81, 2015.

KIVIMAA, P.; LAAKSO, S.; LONKILA, A.; KALJONEN, M. Moving beyond disruptive innovation: A review of disruption in sustainability transitions. **Environmental Innovation and Societal Transitions**, v. 38, p. 110-126, 2021.

MA, H.; LANG, C.; SUN, Q.; SINGH, D. Capability development in startup and mature enterprises. **Management Decision**, v. 59, n. 6, p. 1442-1461, 2021.

MAMÉDIO, D.; ROCHA, C.; SZCZEPANIK, D.; KATO, H. Strategic alliances and dynamic capabilities: a systematic review. **Journal of Strategy and Management**, v. 12, n. 1, p. 83-102, 2019.

MARTINEZ-VERGARA, S. J.; VALLS-PASOLA, J. Clarifying the disruptive innovation puzzle: a critical review. **European Journal of Innovation Management**, v. 24, n. 3, p. 893-918, 2021.

MUNN, Z.; PETERS, M. D.; STERN, C.; TUFANARU, C.; MCARTHUR, A.; AROMATARIS, E. Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC Medical Research Methodology**, v. 18, n. 1, p. 143, 2018.

NAIMI-SADIGH, A.; ASGARI, T.; RABIEI, M. Transformação digital na disrupção da cadeia de valor dos serviços bancários. **Journal of the Knowledge Economy**, 2021. Disponível em: doi:10.1007/s13132-021-00759-0.

NING, C.; XIAOMING, M.; TIAN, S. Entrepreneurial Bricolage, Dynamic Capabilities and Disruptive Innovation: Theoretical Model. **Journal of Economics, Business and Management**, v. 8, n. 2, p. 86-90, 2020.

PANDIT, D.; GUPTA, R.; SAHAY, A.; JOSHI, M. Disruptive innovation through a dynamic capabilities lens: an exploration of the auto component sector in India. **International Journal of Indian Culture and Business Management**, v. 14, p. 109-130, 2017.

PANDIT, D.; JOSHI, M.; SAHAY, A.; GUPTA, R. Disruptive innovation and dynamic capabilities in emerging economies: Evidence from

the Indian automotive sector. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 129, p. 323-329, 2018.

POPESCU, D.; RADU, L. D.; PĂVĂLOAIA, V. D.; GEORGESCU, M. R. Psychological determinants of investor motivation in social media-based crowdfunding projects: A systematic review. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

PRISMA. Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 467-473, 2018.

PULSIRI, N.; VATANANAN-THESENVITZ, R. Triangle Relationship: A Review of Dynamic Capabilities, Strategic Foresight and Organizational Learning. **The International Journal of Business Management and Technology**, v. 5, n. 3, p. 125-134, 2021.

RAKIC, K. Breakthrough and Disruptive Innovation: A Theoretical Reflection. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 15, n. 4, p. 93-104, 2020.

RIALTI, R.; MARZI, G.; CIAPPEL, C.; BUSSO, D. Big data and dynamic capabilities: a bibliometric analysis and systematic literature review. **Management Decision**, v. 57, n. 8, p. 2052-2068, 2019.

SANTOS, R. D.; BUENO, E. V.; KATO, H. T.; CORRÊA, R. O. Design management as dynamic capabilities: a historiographical analysis. **European Business Review**, v. 30, n. 6, p. 707-719, 2018.

SCHMIDT, A.; SCARINGELLA, L. Uncovering disruptors' business model innovation activities: evidencing the relationships between dynamic capabilities and value proposition innovation. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 57, p. 1-16, 2020.

SCHMIDT, G.; DRUEHL, C. When Is Disruptive Innovation Disruptive?. **Journal of Product Innovation Management**, v. 25, n. 4, p. 347-369, 2008.

SHANG, T.; MIAO, X.; ABDUL, W. A historical review and bibliometric analysis of disruptive innovation. **International Journal of Innovation Science**, v. 11, n. 2, p. 208-226, 2019.

SI, S.; CHEN, H. A literature review of disruptive innovation: What it is, how it works and where it goes. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 56, p. 1-21, 2020.

SKOG, D. A.; WIMELIUS, H.; SANDBERG, J. Digital disruption. **Business and Information Systems Engineering**, v. 60, n. 5, p. 431-437, 2018.

SOUNDERAJAH, V.; PATEL, V.; VARATHARAJAN, L.; HARLING, L.; NORMAHANI, P.; SYMONS, J.; BARLOW, J.; DARZI, A.; ASHRAFIAN, H. Are disruptive innovations recognised in the healthcare literature? A systematic review. **BMJ Innovations**, v. 7, p. 208-2016, 2020.

TEECE, D.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D.; HEMPEL, S. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

VASANTHAN, P.; SURESH, M. Assessment of organizational agility in response to disruptive innovation: a case of an engineering services firm. **International Journal of Organizational Analysis**, 2021.

VU, H. M. A Review of Dynamic Capabilities, Innovation Capabilities, Entrepreneurial Capabilities and Their Consequences. **The Journal of Asian Finance, Economics and Business**, v. 7, n. 8, p. 485-494, 2020.

WILLIAMSON, P. J.; WAN, F.; EDEN, Y.; LINAN, L. Is disruptive innovation in emerging economies different? Evidence from China. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 57, p. 1-9, 2020.

YEH, S. T.; WALTER, Z. Determinants of service innovation in academic libraries through the lens of disruptive innovation. **College & Research Libraries**, v. 77, n. 6, p. 795-804, 2016.

YU, D.; HANG, C. C. A reflective review of disruptive innovation theory. **International Journal of Management Review**, v. 12, n. 4, p. 435-452, 2010.

YU, D.; HANG, C. C. Creating technology candidates for disruptive innovation: Generally applicable R&D strategies. **Technovation**, v. 31, n. 8, p. 401-410, 2011.

CAPÍTULO 11

ENTENDENDO O ICMS ECOLÓGICO: MAPEAMENTO DE CASOS DE SUCESSO NO BRASIL

*Tabira de Souza Andrade
Eddla Karina Gomes Pereira*

1 INTRODUÇÃO

Instrumentos de regulação ambiental por meio de tributação – o ICMS Ecológico - é um mecanismo que tem ganhado projeção no Brasil, por ser capaz de viabilizar estratégias de desenvolvimento sustentável que se convertem em bem-estar para a população e proteção ambiental. Isso porque, até então, embora se reconheça o papel fundamental exercido pelas políticas ambientais formuladas ao longo das últimas décadas, estas não foram suficientes para conciliar a proteção ambiental com a melhoria da qualidade de vida e eficiência econômica.

De acordo com o Relatório Anual do Desmatamento (RAD) do MapBiomass, no ano de 2022, a área desmatada no Brasil cresceu em torno de 22,3%. Desse total, 90% da área desmatada correspondem aos biomas da Amazônia e do Cerrado. Esses dados reforçam a urgência da elaboração de

estratégias para conter a degradação ambiental no país, uma vez que a própria sobrevivência da humanidade está condicionada à existência de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Nesse contexto, diante da possível contribuição que a função extrafiscal dos tributos pode conferir a uma gestão territorial capaz de integrar conservação e desenvolvimento produtivo, esta pesquisa visa reunir e apresentar informações com a finalidade de responder o seguinte questionamento: O ICMS Ecológico tem possibilitado a preservação do meio ambiente no Brasil? Para tanto, adotou-se como objetivo geral analisar o potencial do ICMS Ecológico para a proteção da biodiversidade brasileira, considerando-se experiências exitosas de entes estaduais que regulamentaram essa política ambiental.

Tal análise ocorreu a partir de uma pesquisa de natureza aplicada, ao se investigar o potencial do ICMS Ecológico à adoção de práticas de conservação e preservação ambiental no Brasil, com destaque para os estados do Paraná e de Goiás. Classifica-se quanto aos seus objetivos como exploratória e descritiva, utilizando-se

como ferramentas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. De posse das informações obtidas, estas foram abordadas quali-quantitativamente.

Os resultados encontrados permitiram verificar como a política ambiental do ICMS Ecológico vem crescendo no país. Atualmente, dezesseis estados repassam aos municípios receita tributária proveniente de critérios socioecológicos previamente estabelecidos e regulamentados por lei estadual própria. Dentre estes, Paraná e Goiás sobressaem-se, por causa da quantidade de municípios contemplados, pela cota parte deste tributo destinada aos entes municipais e, principalmente, pelo aperfeiçoamento da gestão ambiental nestes estados, refletindo-se em ampliação de áreas protegidas.

2 GESTÃO AMBIENTAL E INSTRUMENTOS DE CONTROLE E ECONÔMICOS

O processo de gestão ambiental surge como uma alternativa para mediar os interesses conflitantes dos agentes quanto ao uso de um determinado recurso natural. No que tange à esfera pública especificamente, a autora define gestão ambiental como “um processo político administrativo de responsabilidade dos Municípios,

Estados e União legalmente constituídos, buscando a participação social de modo abrangente, formular, implementar e avaliar políticas ambientais” (Seiffert, 2014, p. 49). A regulação estatal pode se dá por meio da cobrança pelo uso do recurso natural ou pela recuperação de sua qualidade, ou ainda, ao restringir o seu uso.

Para além da internalização das externalidades negativas, situação na qual o poluidor passa a arcar com os problemas ambientais provocados pela atividade produtiva sob sua responsabilidade, em que a ação estatal pauta-se no princípio do poluidor pagador - postura corretiva - o Estado também precisa ao mesmo tempo conceber e aplicar políticas ambientais que impeçam a degradação dos ecossistemas - postura preventiva. Tais políticas são materializadas por meio de instrumentos, classificados pela teoria econômica e jurídica como instrumentos de controle, ou comando-e-controle, e instrumentos econômicos (Nusdeo, 2006).

Os instrumentos de controle agem diretamente sobre as fontes poluidoras, e por isso são chamados de instrumentos de regulação direta. Thomas e Callan (2010) ressaltam que são os instrumentos de política ambiental

mais utilizados pelos países, definindo-os como aqueles que fixam normas, regras, procedimentos e padrões para as atividades econômicas, de modo a reduzir a poluição do ar ou da água, por exemplo.

Por sua vez, os instrumentos econômicos são aqueles que se utilizam do preço e de outras variáveis econômicas para concretizar os objetivos almejados pelas políticas ambientais. Motta (2000) define-os como mecanismos que afetam o custo-benefício dos agentes econômicos e que incluem transferências fiscais entre os agentes e a sociedade, bem como a criação de mercados, que permite a compra ou venda de cotas de poluição. O principal exemplo é os tributos em geral, e podem ser divididos em taxas e subsídios.

Os incentivos para mudanças de comportamento constituem a principal característica destes instrumentos, pois possibilitam ao ente público reduzir gastos que seriam necessários para corrigir problemas ambientais criados anteriormente. Logo, políticas ambientais fundamentadas nestes instrumentos tendem a ser mais efetivas quando articuladas com os instrumentos de controle. No Brasil, um instrumento de compensação financeira que vem ganhando

notoriedade é o ICMS Ecológico, pois a sua função extrafiscal propõe uma relação mais funcional entre a complexa relação da economia com o meio ambiente.

2.1 ICMS Ecológico

O ICMS Ecológico (ICMS-E) consiste em parte do percentual do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), que pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), deve ser repassado aos municípios. O ICMS é um tributo estadual, isto é, somente os Estados e o Distrito Federal podem instituí-lo. Representa a principal fonte de receita dos estados brasileiros, com uma importante função extrafiscal, sendo destinado a vários investimentos públicos (Barros, 2020).

Em conformidade com o princípio constitucional de repartição das receitas, a CF/88 estabelece que do total do produto de sua arrecadação, 75% dos valores arrecadados com o ICMS ficam com os estados e 25% devem ser distribuídos para os municípios, como forma de incrementar as receitas desses entes federados (Brasil,

1988). Desses 25% do que têm direito os municípios, 65% no mínimo, devem ser repassados proporcionalmente entre aqueles com maior atividade econômica, em função do Valor Adicionado Fiscal gerado em cada município, ou seja, referente à circulação de mercadorias e serviços gerados nos seus territórios, 10% distribuídos segundo indicadores educacionais e, um quarto restante repassado conforme o que for instituído por lei estadual, como pode ser verificado no artigo 158 da Constituição Federal, alterada pela Emenda Constitucional n.108, de 2020.

É justamente na parcela “livre” que se insere o ICMS-E, também chamado de ICMS Verde e de ICMS Socioambiental, idealizado e implementado no Brasil, no ano de 1991, no estado do Paraná (Oliveira, 2024). Valendo-se do poder discricionário que os estados têm para definir os parâmetros de distribuição de até um quarto restante do valor repassado de ICMS aos municípios, o Paraná incluiu critérios ambientais na repartição destes recursos, ao instituir a Lei Complementar Estadual nº 59/1991, como forma de compensar financeiramente os municípios que possuíam restrições legais de áreas de preservação ambiental em seus territórios.

Assim sendo, Loureiro (2002) classifica o ICMS-E como um importante instrumento econômico de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA), em consonância com a Política Nacional do Meio Ambiente. Esse entendimento é compartilhado por Garrido *et al.*, (2021) ao se referirem ao ICMS-E como um instrumento econômico de gestão ambiental com potencial para contribuir para a conservação da biodiversidade e dos serviços ambientais no Brasil. De acordo com esses autores, a escassez de recursos financeiros representa um obstáculo à execução de políticas de conservação do meio ambiente, e como o ICMS-E não se trata de um novo imposto, não aumentando a carga tributária para a população, quanto mais os municípios atenderem aos critérios ambientais determinados na legislação estadual, maior será a transferência de recursos do ICMS arrecadado pelo estado, funcionando assim, como um incentivo financeiro à conservação da biodiversidade.

O ICMS-E possui uma função compensatória, pois recompensa os municípios que possuem áreas protegidas em seu território; e uma função incentivadora, já que estimula os municípios interessados em aumentar suas

receitas ao implementarem políticas públicas ambientais. “[...] Os municípios já conseguem perceber as unidades de conservação como uma oportunidade de gerar renda, e não como um empecilho ao desenvolvimento, estimulando-os a investir na conservação ambiental” (Fiuza, 2005, p.1).

Apesar de ter sido inicialmente criado com uma finalidade compensatória, o ICMS-E evoluiu, transformando-se em instrumento de incentivo direto e indireto à adoção de ações voltadas para a proteção ambiental. Assim sendo, este instrumento de regulação econômica encontra fundamento teórico no princípio do “protetor-recebedor”, o qual “[...] postula que o agente público ou privado que protege um bem natural em benefício da comunidade deve receber uma compensação financeira como incentivo pelo serviço de proteção ambiental prestado” (Ribeiro, 2003, p.3).

Fundamenta-se também em princípios teóricos derivados do Direito Tributário Ambiental, por meio dos quais o Estado utiliza a tributação em favor da proteção do meio ambiente. Para tanto, Buffon & Closs (2019) explicam que as políticas públicas pautadas no viés tributário-ambiental podem diminuir ou eliminar as externalidades

negativas causadas pelas atividades produtivas ao meio ambiente, desestimulando condutas poluidoras e, no sentido inverso, incentivando condutas sustentáveis, de modo a proporcionar bem-estar social, melhoria da qualidade de vida da população, bem como o uso da arrecadação fiscal na gestão ambiental compartilhada entre os entes governamentais, criando um diálogo entre a corresponsabilidade dos entes federativos com o desenvolvimento humano, econômico e ecológico.

Qualquer ente estadual pode implantar o ICMS Ecológico, cujas regras são definidas em legislação própria, de acordo com as prioridades locais, tanto em termos ambientais como até mesmo social (Castro, *et al.*, 2019). Isto é, cada estado define os critérios ecológicos a serem cumpridos, bem como o percentual de cota-parte a ser distribuído às municipalidades, que poderão usufruir dos recursos desde que criem, por exemplo, uma unidade de conservação (UC), ou aumentem as unidades de conservação já existentes, ou ainda pela melhoria da qualidade das unidades de conservação ou outra área protegida.

Dentre os critérios legais existentes no Brasil que incrementam as receitas dos municípios pela repartição do ICMS-E, destacam-se: unidades de conservação; mananciais de abastecimento; reservatório de água para geração de energia elétrica; recursos hídricos; ações de gerenciamento de resíduos sólidos; áreas de terras indígenas; saneamento ambiental; política municipal de meio ambiente; controle de queimadas; ações efetivas de educação ambiental; preservação da mata; identificação de fontes de poluição atmosférica; programas de redução do risco de queimadas, conservação do solo, da água e da biodiversidade (Altoé *et al.*, 2019).

Ao elucidar as características do ICMS-E, Oliveira (2024) enfatiza que, se por um lado, ao não poderem interferir sobre o destino que os municípios darão aos recursos provenientes a título de ICMS-E os estados permitem às municipalidades atuarem em outras áreas carentes de recursos, como educação e saúde, por outro, a não vinculação obrigatória com gastos na área ambiental pode comprometer a eficácia desse instrumento de regulação econômica. Para enfrentar esse problema, Loureiro (2002) propõe que no cálculo do ICMS-E, as

legislações estaduais incorporem não somente critérios quantitativos (que se restringem a quantidade de áreas preservadas nos municípios, por exemplo) mas, essencialmente, critérios qualitativos (que avaliam a qualidade da área protegida).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se, quanto à sua natureza, como aplicada, ao mapear no Brasil os estados que instituíram o ICMS Ecológico, enfatizando-se aqueles em que o uso desta política ambiental tem proporcionado resultados condizentes com o objetivo principal para o qual o instrumento foi criado. Para Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa aplicada tem como finalidade gerar conhecimentos para aplicação prática, direcionada à resolução de problemas específicos e atendendo a interesses locais.

Em relação aos seus objetivos, pode ser classificada como: i) exploratória, ao permitir a exploração de novos fenômenos, auxiliando o pesquisador a esclarecer problemas ou desenvolver hipóteses em área pouco exploradas, como é o caso do ICMS-E no Brasil. Além do mais, é flexível em seu planejamento, admitindo uma

abordagem abrangente e adaptável, e costuma envolver a apreciação de exemplos que possibilitem a compreensão do fenômeno; ii) descritiva, por descrever características de uma população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, como a relação entre o ICMS-E e o seu fomento às políticas públicas de proteção e conservação de ecossistemas.

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a forma pela qual os dados foram obtidos classifica-se como: i) bibliográfica, que é frequentemente utilizada para investigar ideologias ou analisar diferentes posições sobre um problema, de modo a aprimorar e atualizar o conhecimento através da leitura de materiais que já tiveram tratamento analítico como livros, teses, periódicos, artigos científicos, entre outros; ii) documental, considerada mais ampla e vantajosa por recorrer a fontes mais diversificadas, é aquela em que os dados obtidos ainda não receberam tratamento analítico, como: jornais, fotos, tabelas estatísticas, relatórios, leis e documentos oficiais (Flick, 2009; Gil, 2019).

Por fim, quanto à abordagem refere-se à: i) quantitativa, ao envolver mensurações e resultados que

podem ser expressos em números, taxas e proporções. Ao se identificar os estados em que o ICMS-E é aplicado no Brasil, e os critérios legais estabelecidos em cada um deles, foram apresentados os percentuais de participação da cota-parte relativa a esse tributo; ii) qualitativa, a partir da interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, com análise descritiva das informações bibliográficas e documentais.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada nos portais *SciELO* e periódico da CAPES, bem como nos sítios dos entes estaduais que aderiram ao ICMS Ecológico, especificamente, na respectivas Secretarias de Meio Ambiente, permite constatar que atualmente essa política pública ambiental está em vigor em 16 estados, o que representa 59,25% das 27 Unidades Federativas (UFs) brasileiras, conforme pode ser verificado na Figura 1.

por determinação judicial, o ICMS-E da Paraíba ainda não está em vigor (Paraíba, 2011).

Após o estado do Paraná ter implantado este mecanismo fiscal no Brasil, o estado do Mato Grosso do Sul também o aderiu no mesmo ano (1991), seguido pelos estados de São Paulo (1993), Minas Gerais (1995), Rondônia e Amapá (1996), Rio Grande do Sul (1998), Mato Grosso (2000), Pernambuco e Tocantins (2002), Acre (2004), Ceará e Rio de Janeiro (2007), Piauí (2008), Goiás (2011) e, por fim, Pará (2012). Além do ano de instituição do ICMS-E em cada estado, no Quadro 1 são apresentadas as leis correspondentes, o percentual de repasse e os critérios ambientais a serem cumpridos pelos entes municipais.

Quadro 1 – Estados, leis, ano de implantação, percentual e critérios

Estado	Lei	Ano de instituição	(%) ICMS-E distribuído aos municípios	Crítérios
PR	LC 59/91	1991	5,00%	UC; Mananciais de abastecimento.
MS	LC 57/91 LC 159/11	1991	5,00%	UC; Mananciais de abastecimento; Áreas de terras indígenas.
	Lei			Reservatório de água para geração

SP	8.510/93 Lei 17.348/21	1993	2,00%	de energia elétrica; UC.
MG	Lei 12.040/95 Lei 18.030/09	1995	1,10%	Meio ambiente; Municípios mineradores; Recursos hídricos.
RO	LC 147/96 D11. 908/05	1996	5,00%	UC.
AP	Lei n.º 0322/96	1996	1,40%	UC.
RS	Lei 11.038/97 Lei 15.235/18	1998	7,00%	UC; Áreas de terras indígenas; Áreas inundadas por barragens.
MT	Lei 73/2000 LC 157/04	2000	5,00%	UC; Terras indígenas.
PE	11.899/00 13.931/09	2002	5,00%	UC; Saneamento.
TO	Lei 1.323/02 Lei 3.319/17	2002	13,00%	UC e terras indígenas; Controle de queimadas; Saneamento ambiental; Conservação da água e solo.
AC	Lei 1.530/04 Lei 3532/19	2004	2,50%	UC.
CE	Lei 14.023/07	2007	2,00%	Gestão de resíduos sólidos.
RJ	Lei 5.100/07 DL	2007	2,50%	UC; Recursos hídricos; Tratamento de resíduos sólidos.

	45.704/16			
PI	5.813/08	2008	5,00%	Resíduos sólidos; Educação ambiental; Preservação da mata; Proteção dos mananciais; Poluição, ocupação do solo; Legislação ambiental.
GO	EC 40/2007 D 8147/2014	2011	5,00%	UC; Mananciais de abastecimento; Gerenciamento de resíduos sólidos; Educação ambiental; Redução do desmatamento; Redução do risco de queimadas; Identificação de fontes de poluição; Legislação sobre a política municipal de meio ambiente.
PA	Lei 7.638/12 D 1.696/17	2012	8,00%	UC, Terras Indígenas; Quilombolas.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2024).

Observa-se que, em geral, a porcentagem de repasse mais comum do ICMS-E para os municípios é de 5%. Os dados obtidos sinalizam que em alguns estados houve alteração na legislação que regulamenta esse instrumento para aumentar os valores a serem repassados, como é o caso do estado de São Paulo, que ampliou de 1% para 2% a

transferência de receitas do ICMS a título de critérios ambientais. Chama a atenção a legislação do ICMS-E de Tocantins, que possui o maior índice de repasse entre os estados brasileiros (13%). Para os municípios tocantinenses terem acesso ao recurso é necessário cumprir alguns itens, como por exemplo, constituir um conselho gestor local para fiscalizar a aplicação do recurso em ações ambientais, e criar um fundo municipal específico destinado às práticas sustentáveis.

Com relação aos critérios, a existência de área protegida (sobretudo, de unidades de conservação) e de mananciais de abastecimento prepondera nas legislações estaduais do ICMS-E. Corroborando com o estudo de Mello *et al.* (2020), os dados obtidos nesta pesquisa comprovam que os estados do Paraná e de Goiás são exemplos de sucesso da implantação do ICMS-E no Brasil. Segundo o Instituto Ambiental do Paraná, no ano de 2020, mais da metade dos municípios paranaenses já recebiam o repasse de receitas oriundas de critérios ecológicos. A experiência exitosa deste estado, traduzida desde os primeiros anos de existência do instrumento no aumento da superfície de áreas protegidas e na evolução da qualidade da gestão das

unidades de conservação, rendeu ao ICMS-E o Prêmio Henry Ford da Organização das Nações Unidas, concedido aos dez melhores projetos do mundo na área ecológica.

Análise semelhante pode ser feita com relação a Goiás. A lei do ICMS-E neste estado reúne a maior diversidade de critérios socioecológicos comparada à das outras unidades federativas, o que permite um maior número de ações por parte dos municípios, que podem ter acesso ao tributo por meio de diferentes condutas ecológicas. Além disso, contempla critérios qualitativos, o que favorece a eficácia do instrumento. Também é perceptível a preocupação com o aspecto preventivo (a exemplo dos critérios educação ambiental e criação de programas de redução do risco de queimadas) o que é bastante relevante, uma vez que há danos causados ao meio ambiente que são irreversíveis. Já o parâmetro de elaboração de legislação municipal própria de meio ambiente, traduz-se em maior autonomia institucional e financeira aos municípios.

O estado de Goiás possui um total de 246 municípios. Destes, no ano de 2014, somente 79 recebiam receitas do ICMS-E, realidade diferente do ano de 2022,

quando 220 municípios já conseguiam se enquadrar em pelo menos um dos critérios legais para ter acesso ao recurso. Isso corresponde a um crescimento de aproximadamente 89% dos entes municipais contemplados com o ICMS-E em Goiás, o que demonstra a importância ambiental da função extrafiscal do instrumento, ao incentivar condutas protetivas e de preservação ambiental por parte dos municípios para que estes possam aumentar suas receitas tributárias e estimulá-los a investir em políticas ambientais.

De fato, dados da Secretaria de Estado da Economia comprovam que de 2014 a 2022, o ICMS-E distribuído aos municípios goianos teve um crescimento de aproximadamente 81%. Acrescenta-se ainda que a expansão desta política ambiental no estado de Goiás é consequência da criação de sistemas de monitoramento e fiscalização da gestão pública dos entes municipais. Isso fez com que, entre os anos de 2010 e 2020, Goiás liderasse o ranking dos estados do Centro-Oeste e região do Matopiba (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia) no percentual de área preservada, em relação à sua área total (Souza; Braz, 2023).

Estudos dão conta de que, entre os anos de 2012 e 2016, a adesão desta política ambiental no Brasil foi responsável pela transferência de receitas da ordem de R\$ 1,6 bilhão ao ano para os municípios que se adequaram aos critérios ambientais, superando os valores anuais destinados para os principais órgãos federais ambientais, como o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (Altoé *et al.*, 2019). Nessa conjuntura, verifica-se que para aumentarem a participação na corta-parte do ICMS-E, cada vez mais os municípios estão buscando promover ações ambientais, sinalizando o cumprimento da função extrafiscal do tributo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados permitiram verificar como a política ambiental do ICMS Ecológico vem crescendo no país. Atualmente, dezesseis estados repassam aos municípios receita tributária proveniente de critérios socioecológicos. Dentre estes, Paraná e Goiás sobressaem-se, por causa da quantidade de municípios contemplados, pela cota parte deste tributo destinada aos entes

municipais e, principalmente, pelo aperfeiçoamento da gestão ambiental nestes estados, refletindo-se em ampliação de áreas protegidas.

Todavia, constata-se que o ICMS-E ainda é uma política pública subdimensionada no Brasil, porque todo o potencial de transformação da gestão ambiental dos municípios vem tendo a sua capacidade reduzida, já que nem todos os estados regulamentaram o repasse de ICMS por parâmetros ecológicos, ou quando regulamentaram não incluíram critérios qualitativos, o que pode comprometer a eficácia do instrumento econômico.

Apesar de a maioria dos estados que já implantaram esse mecanismo terem realizado alterações e ajustes em suas legislações, percebe-se que desde o ano de 2012 nenhuma outra unidade federativa instituiu o ICMS Ecológico. Existe, portanto, um potencial de transformação dessa receita em bem-estar no Brasil, uma vez que a relação entre economia e meio ambiente assume uma dimensão mais funcional e outros estados podem corroborar para a preservação da biodiversidade no país.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, L. *et al.* Panorama, desafios e oportunidade do ICMS ecológico no Brasil. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, v.8, n. 4, p. 403-419, 2019.

BARROS, G. M. H. Tributação como instrumento de implementação de políticas de proteção ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. **Percurso**, v. 1, n. 32, p. 189-212, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DOU de 5/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS [...]. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BUFFON, M. & CLOSS, J. G. Políticas públicas para proteção do meio ambiente na América Latina: experiências e perspectivas para a tributação ambiental no Brasil. **Revista Eletrônica da PGE-RJ**, v. 2, n. 2, 2019.

CASTRO, Bianca *et al.* O ICSM Ecológico como uma política de incentivo dos gastos ambientais municipais. **Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 181-199, 2019.

FIUZA, A. P. **ICMS Ecológico: um Instrumento para a Gestão Ambiental.** [2005]. Disponível em: <http://www.mt.trf1.gov.br/jud5/icms.htm>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre, 3. ed. RS: Bookman, 2009.

GARRIDO, L. D. *et al.* The Ecological Goods and Services Circulation Tax (ICMS) as an instrument for payment for environmental services. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOUREIRO, W. **Contribuição do ICMS Ecológico à conservação da biodiversidade no Estado do Paraná.** Curitiba, Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) – UFPR, 2002.

MAPBIOMAS. **Relatório Anual do Desmatamento do Brasil.** 2022. Disponível em: <https://alerta.mapbiomas.org/relatorio/>. Acesso em: 02 de ago. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MELLO, E. R. de. Análises críticas do ICMS Ecológico nos estados brasileiros. **Revista de Direito da Cidade**. V. 12, n. 4, 2020.

MOTTA, R. S. Instrumentos econômicos e política ambiental. **Revista de Direito ambiental**, n. 20, out./dez. 2000.

NUSDEO, A. M. de O. O uso de instrumentos econômicos nas normas de proteção ambiental. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 101, p. 357–378, 2006.

OLIVEIRA, M. S. de. **ICMS ecológico e o impacto no saneamento básico dos municípios fluminenses**. 187f. Tese (Doutorado) - UFRJ, Instituto de Economia, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2024.

PARAÍBA. **Lei nº 9.600, de 21 de dezembro de 2011**. Disciplina a participação dos municípios na arrecadação do ICMS mediante repasse ecológico, e dá outras providências. Paraíba, SEFAZ – PB, 2011. Disponível em: <https://www.sefaz.pb.gov.br/legislacao/64-leis/icms/614-lei-n-9-600-de-21-de-dezembro-de-2011>. Acesso em: 14 jul. 2024.

RIBEIRO, M. A. O princípio protetor-recebedor para preservar um bem natural. **Revista ECO 21**. ed. 78, mai. de 2003. Disponível em: <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=495>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SEIFFERT, M. E. B. **Gestão ambiental:** instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. São Paulo, Atlas, 2014.

SOUZA, C. S.; BRAZ, V. da S. O ICMS Ecológico como Política Pública Ambiental no Estado de Goiás - 2014 a 2022.

Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, v.12, n. 2, ago. 2023.

THOMAS, J. M.; CALLAN, S. J. **Economia Ambiental:** aplicações, política e teoria. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CONSUMO SUSTENTÁVEL: AVANÇOS E TENSÕES NO CAMPO TEÓRICO

Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

1 INTRODUÇÃO

O consumo sustentável, definido originalmente como a utilização de produtos e serviços que atendam às necessidades básicas e melhorem a qualidade de vida, minimizando impactos ambientais e preservando os recursos naturais para futuras gerações (Norwegian Ministry for the Environment, 1994), tornou-se estratégico para consolidar uma sociedade sustentável e essencial para alcançar metas globais (Tsurumi *et al.*, 2021; Ziesemer *et al.*, 2021).

Estudos bibliométricos e revisões sistemáticas apontam que a pesquisa sobre consumo sustentável ainda está em fase inicial, com notável crescimento desde 2016, sendo caracterizada por abordagens metodológicas e teóricas variadas, com predominância de estudos dos Estados Unidos e Reino Unido e ausência de pesquisas em

países em desenvolvimento (Quoquab; Mohammad, 2020; Araújo *et al.*, 2021; Buitrago, 2021; Kashyap *et al.*, 2023).

A construção desse campo teórico revela um caráter polissêmico, com termos como “consumo verde” e “consumo consciente” frequentemente usados como sinônimos de consumo sustentável, apesar de se referirem a fenômenos distintos. Essa questão foi explorada na revisão conceitual de Silva (2012), que buscou definir um constructo teórico de consumo sustentável baseado na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

No entanto, o próprio paradigma do desenvolvimento sustentável enfrenta críticas (Portilho, 2005; Rabhi, 2010; Vizeu *et al.*, 2012; Barrière *et al.*, 2019), que se estendem, em certa medida, ao conceito de consumo sustentável (Dolan, 2002; Fuchs; Lorek, 2005; Silva *et al.*, 2012; Costa, 2014). Em uma revisão da literatura entre 2000 e 2020, Quoquab e Mohammad (2020) concluem que as definições de consumo sustentável permanecem fragmentadas e geralmente incompletas, visão corroborada por Araújo *et al.* (2021).

Nesse contexto, considerando consumo e produção sustentáveis como processos interligados que exigem ações

coordenadas entre governos, empresas, sociedade civil e indivíduos (Cohen; Munoz, 2015; Oliveira *et al.*, 2021), apresenta-se o problema de pesquisa que orientou este estudo: como o conceito de consumo sustentável evoluiu no campo teórico de negócios, administração e contabilidade? Assim, o objetivo desta pesquisa é descrever o desenvolvimento teórico do conceito de consumo sustentável nesse campo, buscando contribuir para os desafios contemporâneos na administração (Bispo, 2022), ampliando a base teórica para a concepção de um conceito de consumo sustentável que supere a fragmentação atual.

Este estudo foi conduzido por meio de uma revisão narrativa da literatura, abordagem que permite maior flexibilidade na seleção dos estudos analisados (Rother, 2007). No entanto, neste trabalho, a escolha dos textos seguiu um critério específico. Realizou-se uma busca na plataforma *Scopus*, utilizando o termo "*sustainable consumption**", escolhido por focar exclusivamente no conceito central deste estudo, evitando sinônimos, além de representar a palavra-chave predominante no trabalho de Kashyap *et al.* (2023). A busca ocorreu em títulos de artigos de acesso aberto, sem restrições de data e idioma,

resultando em 377 artigos. Ao aplicar o filtro para a área de *Business, Management and Accounting*, chegou-se a 95 artigos, dos quais foram extraídos os dez artigos mais citados que foram analisados nesta pesquisa.

Estruturalmente, além desta introdução, este artigo apresenta o quadro teórico e a evolução do conceito de consumo sustentável, concluindo com as contribuições do estudo.

2 QUADRO TEÓRICO

O conceito de consumo sustentável foi originalmente apresentado no Simpósio de Oslo, em 1994, significando a utilização de produtos e serviços conexos que respondam às necessidades básicas e tragam uma melhor qualidade de vida, minimizando simultaneamente a utilização de recursos naturais e materiais tóxicos, bem como as emissões de resíduos e poluentes ao longo do ciclo de vida, de modo a não comprometer as necessidades das gerações futuras (Norwegian Ministry for the Environment, 1994).

Mais adiante, em 1997, a declaração conjunta da *Royal Society e da United States National Academy of*

Sciences (Royal Society; National Academy of Sciences, 1997) apresentou o paradigma predominante da época, que associava os problemas de sustentabilidade ao crescimento populacional nos países menos desenvolvidos. Ressaltou, porém, que os padrões de consumo possuem uma relevância ainda maior do que o crescimento populacional, evidenciada, por exemplo, pelas diferenças entre Bangladesh e Grã-Bretanha.

Ao tratar da relação entre bem-estar e consumo, a declaração indicou que melhorar a qualidade de vida nos países mais pobres exige, pelo menos, um aumento no consumo de recursos essenciais, levantando dois grandes desafios: o equilíbrio de consumo entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento e a definição mais precisa do que constitui uma “vida decente”. Argumentou também que o consumo se torna insustentável quando reduz a disponibilidade de recursos para o futuro ou gera impactos negativos nos sistemas biofísicos, ameaçando a saúde humana, o bem-estar e outros valores fundamentais. Portanto, o desafio é promover o bem-estar humano por meio de um uso mais eficiente de energia e materiais.

Tanner e Kast (2003) realizaram um estudo, bastante influente no campo do consumo sustentável (Kashyap *et al.*, 2023), com consumidores suíços para identificar fatores pessoais e contextuais que podem inibir ou facilitar a compra de produtos verdes, especialmente alimentos. Os autores abordam o consumo sustentável como uma mudança necessária nos padrões de consumo, principalmente em países industrializados, para combater a degradação ambiental. Compreendem que o desenvolvimento sustentável vai além de uma interpretação simplista do termo “verde”, afirmando que, além da produção orgânica, um produto sustentável deve considerar aspectos como métodos de conservação, tipo de embalagem, origem e práticas de comércio justo.

Outro trabalho bastante influente, de acordo com Buitrago (2021), foi desenvolvido por Young *et al.* (2009) que analisam como o consumo sustentável envolve decisões complexas e exige considerável esforço cognitivo dos consumidores. Os autores identificam fatores facilitadores e principais obstáculos para a adoção de compras sustentáveis de produtos tecnológicos no Reino Unido e observam que “ser verde” exige tempo e espaço na

vida das pessoas, elementos cada vez mais escassos devido ao ritmo acelerado dos estilos de vida contemporâneos. Por isso, defendem políticas robustas para a promoção de um consumo e produção sustentáveis, superando o simples “aconselhamento ecológico” aos consumidores, e ressaltam o papel fundamental de diferentes atores, como empresas, organizações da sociedade civil e governos, na construção de um sistema mais sustentável.

Refletindo a complexidade de equilibrar as necessidades individuais com os limites ambientais globais, Lorek e Fuchs (2011) apresentam uma distinção entre o Consumo Sustentável Fraco e Forte. Enquanto o primeiro busca melhorar a eficiência dos padrões de consumo existentes, o segundo sugere uma transformação mais profunda, desafiando o modelo atual e propondo mudanças significativas nos hábitos de consumo.

Verifica-se, portanto, que a compreensão sobre consumo sustentável evoluiu para englobar não apenas as práticas individuais, mas também as ações de empresas, governos e organizações da sociedade civil, reconhecendo a complexidade e os desafios de integrar sustentabilidade em todos os níveis de produção e consumo.

Contudo, conforme ressaltam Quoquab e Mohammad (2020) e Araújo *et al.* (2021), embora muitos estudos tenham sido realizados para compreender o consumo sustentável, sob diferentes perspectivas, ele ainda não está completamente desvendado. A seguir, continuaremos a trajetória desse conceito por meio da análise dos dez estudos mais influentes selecionados na base de dados *Scopus* para a presente revisão.

3 TRAJETÓRIA DO CONCEITO DE CONSUMO SUSTENTÁVEL

O quadro a seguir traz uma caracterização dos dez estudos utilizados nessa revisão narrativa para traçar a trajetória do conceito do consumo sustentável na área de negócios, administração e contabilidade. Metade configura-se como pesquisa empírica, e a outra metade como pesquisa teórica.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos analisados

Autore/Ano	Periódico	Citações
Lorek; Fuchs, 2011	Journal of Cleaner Production.	266
Cohen; Munoz, 2015	Journal of Cleaner Production	250
Fuchs; Lorek, 2005	Journal of Consumer Policy	225

McDonald <i>et al.</i> , 2006	Psychology & Marketing	211
Severo <i>et al.</i> , 2021	Journal of Cleaner Production	209
Dolan, 2002	Journal of Macromarketing	183
Tunn <i>et al.</i> , 2019	Journal of Cleaner Production	171
Jansson <i>et al.</i> , 2017	Journal of Cleaner Production	165
Hume, 2010	Journal of World Business	161
Adomßent <i>et al.</i> , 2014	Journal of Cleaner Production	154

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Nas pesquisas empíricas analisadas (McDonald *et al.*, 2006; Hume, 2010; Jansson *et al.*, 2017; Tunn *et al.*, 2019; Severo *et al.*, 2021), observa-se que quatro estudos não definem explicitamente o conceito de consumo sustentável utilizado em suas análises. Embora seja possível inferir a perspectiva que orienta as contribuições dos autores, esse posicionamento não é citado diretamente nos textos. Em nossa análise, a perspectiva destes estudos se alinha com a abordagem de consumo sustentável fraco, conforme o arcabouço desenvolvido por Lorek e Fuchs (2011).

Em contrapartida, Tunn *et al.* (2019), a partir de um vasto referencial teórico, apresentam claramente um conceito de consumo sustentável, compreendido como aquele que direciona o comportamento dos consumidores para atender suas necessidades, ao mesmo tempo que reduz de forma contínua os impactos negativos no meio

ambiente e na sociedade. Para esses autores, o consumo sustentável é entendido como parte de um sistema mais amplo, que inclui também a produção sustentável. Relacionando o debate sobre consumo sustentável e economia circular, eles reforçam que essas temáticas têm sido discutidas separadamente e defendem a necessidade de estudos que estabeleçam conexões entre ambas.

Nas conclusões, Tunn *et al.* (2019) reconhecem que uma transformação profunda nos modelos de negócios das empresas, que leve a um consumo fortemente sustentável, é difícil de ser concretizada até mesmo para especialistas na área. Esses especialistas tendem a propor modelos de negócios voltados apenas para reduzir levemente os níveis de consumo, priorizando conveniência para os consumidores, o que, na visão dos autores, caracteriza um consumo sustentável mais fraco.

Encerrada a revisão dos estudos de natureza empírica, a análise prosseguirá com os artigos teóricos, desenvolvidos por Dolan (2002), Fuchs e Lorek (2005), Lorek e Fuchs (2011), Adomßent *et al.* (2014) e Cohen e Munoz (2015). Uma característica comum a esses trabalhos

é que apresentam explicitamente um conceito próprio de consumo sustentável.

O artigo de Dolan (2002) oferece uma crítica à abordagem prescritiva do consumo sustentável e à noção de que os problemas de sustentabilidade recaem unicamente sobre o consumo e o consumidor. Ele argumenta que as narrativas contemporâneas sobre o tema tendem a ser estáticas, individualistas e racionalistas, pois se baseiam na figura de um indivíduo racional cujas necessidades e desejos ignoram as complexas práticas sociais que moldam o consumo.

Dolan (2002) destaca a dificuldade de definir “necessidades reais” e de estabelecer quem deve determinar essa definição, uma vez que essas necessidades variam de acordo com contextos sociais e culturais, tornando-as um “terreno instável” para fundar um conceito. Ele propõe que as questões ambientais e humanas sejam tratadas de forma integrada, abrindo caminho para uma mudança cultural que realmente incentive o consumo sustentável. Para Dolan, as definições de “consumo sustentável” deveriam ser diversas e adaptáveis, ao invés de normativas e rígidas.

Ademais, Dolan (2002) ressalta que, para modificar efetivamente os modos de consumo, é preciso mais do que conscientizar consumidores sobre riscos ou sua relação com o capitalismo industrial; é necessária uma transformação cultural profunda. Esse pensamento se alinha a uma tradição teórica que considera o consumo uma construção social e cultural, com impacto direto na formação das identidades dos indivíduos (Bourdieu, 1983; Baudrillard, 1991; Bauman, 2008; Campbell, 2001; Douglas; Isherwood, 2004; Lipovetsky, 2007; Canclini, 2008; Barbosa, 2010; Barbotin, 2014). Assim, o discurso do consumo sustentável se configura e evolui dentro desse contexto sociocultural, onde pode ser reforçado ou enfraquecido.

Fuchs e Lorek (2005) contribuem com o campo analisando os debates políticos e concluindo que o consumo sustentável fraco tem recebido alguma atenção, enquanto o consumo sustentável forte está quase totalmente ausente, sendo mencionado apenas em setores marginais da sociedade e da pesquisa, ou como lembrete simbólico em documentos oficiais. Destacam que as

organizações intergovernamentais (IGOs) evitam abordar os problemas relacionados ao consumo sustentável forte.

Em sua ampla revisão das iniciativas promovidas por diferentes órgãos na governança internacional do consumo sustentável, Fuchs e Lorek (2005) observam que, frequentemente, é exigido dos países em desenvolvimento que adotem uma abordagem de consumo sustentável forte, enquanto os países desenvolvidos continuam focados em uma abordagem fraca. Elas enfatizam a necessidade de esclarecer os diversos significados do termo “consumo” e de encontrar um esquema conceitual mais adequado para descrever os sistemas de produção e consumo, essenciais para análises e intervenções eficazes.

As autoras se mostram céticas quanto à adoção generalizada de estilos de vida que suportem uma abordagem forte de consumo sustentável, pois os consumidores demonstram resistência a mudanças radicais, preferindo, na verdade, um aumento no consumo. Paralelamente, a visão predominante nas empresas é de promover a ecoeficiência, ao invés de reduzir o consumo. Essa redução, quando ocorre, se dá por meio da lógica de vender menos, mas a um preço mais alto, o que não é viável

em uma economia global centrada na venda em massa, com competição por preço e a tendência de externalizar custos sociais e ambientais.

Por fim, Fuchs e Lorek (2005) argumentam que a responsabilidade socioambiental das empresas, quando realizada de forma voluntária, não é um caminho eficaz para resolver a questão do consumo sustentável. Elas concluem que, em um contexto com pouco apoio de consumidores e empresas, os governos não implementam medidas para promover um consumo sustentável forte, seguindo a lógica do crescimento. Como perspectivas para a governança do consumo sustentável, as autoras ressaltam a importância de fortalecer as organizações governamentais internacionais e defendem uma coalizão entre ONGs, academia e países em desenvolvimento para avançar na lógica do consumo sustentável forte.

Em um estudo sobre decrescimento, Lorek e Fuchs (2011) destacam a relevância de uma abordagem de consumo sustentável forte para enfrentar os desafios centrais do desenvolvimento sustentável. Essa abordagem se mostra importante devido à sua capacidade de lidar com questões críticas, como o consumo excessivo, a distribuição

desigual dos recursos e as bases normativas do modelo atual de crescimento, especialmente o otimismo tecnológico.

As autoras reiteram que o consumo sustentável envolve uma análise do ciclo de vida completo dos produtos, abrangendo os padrões de consumo de diversos setores — indústrias, governos, famílias e indivíduos — conforme definido pela Agenda 21 (United Nations, 1992), argumentando que é fundamental superar as limitações do pensamento convencional. Afirmam que estudos que relacionem consumo sustentável e decrescimento, uma área de pesquisa ainda incipiente, têm potencial para ilustrar como uma economia em retração pode ser compatível com estabilidade ou crescimento do bem-estar social, evitando o risco de um “decrescimento insustentável”.

No que tange à contribuição de Adomßent *et al.* (2014), os autores definem o conceito de consumidor sustentável, com base na visão da UNESCO (2005), como aquele que adquire produtos de baixo impacto ao longo de seu ciclo de vida e utiliza o poder de compra para promover responsabilidade social, ambiental e práticas empresariais

sustentáveis. Defendem, ainda, a necessidade de fortalecer a educação para o consumo sustentável, com destaque para o ensino superior. Embora existam avanços, os autores reconhecem que há muito a ser feito para que a sustentabilidade se consolide como um princípio norteador no âmbito universitário. Argumentam que o ensino superior deve capacitar os indivíduos a refletirem, a partir de perspectivas globais e de longo prazo, sobre as consequências de suas decisões e comportamentos, considerando, portanto, a importância de novas culturas de aprendizagem que incentivem a participação e o pensamento crítico voltados para um futuro sustentável.

Por fim, Cohen e Munoz (2015) revisitam o conceito de Produção e Consumo Sustentáveis (PCS), formalizado na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de 1992, como resposta aos desafios globais de sustentabilidade. Observam que, na literatura, consumo e produção sustentáveis são tratados como fenômenos distintos, mas propõem que, na economia compartilhada, essas dimensões sejam vistas como um *continuum*, possibilitando modelos híbridos que integrem consumo e produção. Apontam que atividades híbridas — como

coprodução, cofinanciamento e consumo coletivo — podem desafiar indústrias estabelecidas e transformar economias locais de maneira inovadora e sustentável.

Considerando essas perspectivas teóricas, o tópico seguinte aprofundará as ideias centrais dos estudos abordados, destacando as contribuições deste trabalho para fortalecer o entendimento acadêmico sobre o consumo sustentável e as potencialidades desse campo em construção.

4 CONSUMO SUSTENTÁVEL: ALGUMAS PERSPECTIVAS

A análise da evolução do conceito de consumo sustentável reforça a necessidade de um arcabouço teórico robusto e abrangente que integre os diversos elementos necessários para uma compreensão ampla e, ao mesmo tempo, aplicável para os diferentes *stakeholders* envolvidos. O paradigma do desenvolvimento sustentável, por sua vez, tem sido alvo de críticas devido às suas limitações para enfrentar os desafios de uma sociedade verdadeiramente sustentável (Portilho, 2005; Rabhi, 2010; Vizeu *et al.*, 2012; Barrière *et al.*, 2019), o que coloca em questionamento as definições de consumo sustentável que nele se baseiam

(Dolan, 2002; Fuchs; Lorek, 2005; Silva *et al.*, 2012; Costa, 2014).

As limitações normativas e a falta de adaptação às especificidades culturais e contextuais do conceito de consumo sustentável, já apontadas por Dolan (2002), encontram eco em pesquisas mais recentes, como Tsurumi *et al.* (2021). Esses estudos sugerem uma revisão conceitual, que reconheça o papel do consumo nas sociedades modernas de maneira integrada e sem uma dicotomia rígida entre as necessidades humanas e não humanas.

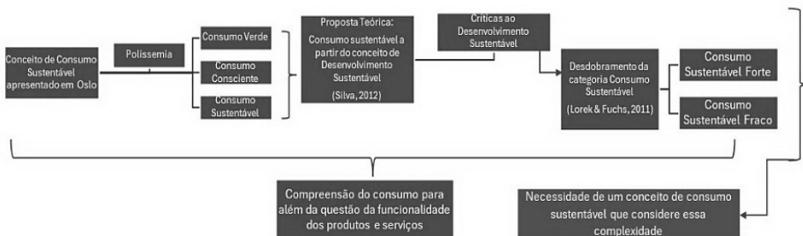
O paradigma da co-viabilidade socioecológica, proposto por Barrière *et al.* (2019), pode representar uma contribuição valiosa ao debate. Ao enfatizar a coexistência harmoniosa entre humanos e não humanos, o conceito de co-viabilidade considera tanto as necessidades humanas específicas, ajustadas ao contexto social e cultural, quanto uma visão mais ampla das relações socioambientais, incentivando uma abordagem de consumo sustentável mais responsiva e inclusiva.

Embora a literatura apresente uma certa fragmentação do campo (Quoquab; Mohammad, 2020), os

estudos analisados são complementares e contribuem para expandir os horizontes científicos do consumo sustentável. Essa análise é sistematizada no *framework* apresentado na Figura 1, que organiza os principais elementos e marcos conceituais que podem auxiliar na continuidade do debate teórico.

Esse *framework* retrata avanços e tensões conceituais desde o Simpósio de Oslo, sendo complementar às contribuições de Quoquab e Mohammad (2020) que elencam cinco dimensões do consumo sustentável que devem ser consideradas na formulação de um conceito: (i) atendimento das necessidades humanas básicas, (ii) preocupação com a qualidade de vida, (iii) responsabilidade ambiental, (iv) perspectiva do ciclo de vida e (v) atenção às gerações futuras.

Figura1 – Framework: elementos para a revisão do conceito de consumo sustentável



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Assim, ele contribui para orientar a formulação de um conceito de consumo sustentável mais robusto, capaz de responder aos desafios atuais, proporcionando uma base teórica que possa guiar tanto a academia quanto as ações de stakeholders variados no enfrentamento de questões socioambientais complexas.

5 CONCLUSÕES

Compreendendo o consumo como uma temática central nas sociedades contemporâneas, pelo papel relevante que assume no cotidiano da vida das pessoas, e pela importância para a construção de uma sociedade sustentável, este trabalho teve como objetivo descrever a construção do conceito de consumo sustentável na área de negócios, administração e contabilidade por meio de uma revisão narrativa da literatura.

Ao analisar trabalhos relevantes da área, verificou-se uma diversidade de abordagens, destacando que o consumo sustentável está intimamente ligado a sistemas sociais, culturais, econômicos e ambientais, o que torna inadequado abordá-lo de forma isolada.

Corroborando a necessidade de proposição de um conceito que atenda à complexidade do debate estabelecido e, ao mesmo tempo, seja operacional para os atores que promovem o consumo sustentável, foi apresentado um *framework* que sintetiza os avanços teóricos do conceito de consumo sustentável, desde a definição apresentada no Simpósio de Oslo.

Apesar de ter atingido seus objetivos, o estudo não esgota o tema, e são necessárias revisões adicionais para expandir o panorama teórico aqui delineado. Análises de artigos mais recentes poderão esclarecer se os desafios e limitações conceituais apontados persistem na literatura atual sobre consumo sustentável. Além disso, a incorporação de epistemologias afro-ameríndias pode trazer valiosos aportes, contribuindo para um diálogo mais inclusivo e ampliando as contribuições teóricas do Sul Global, uma lacuna identificada nas bibliometrias revisadas neste estudo.

O trabalho evidenciou a complexidade e a interdependência dos fatores envolvidos no consumo sustentável, ressaltando a importância de um conceito robusto e adaptável.

REFERÊNCIAS

ADOMSENT, M.; FISCHER, D.; GODEMANN, J.; HERZIG, C.; OTTE, I.; RIECKMANN, M.; TIMM, J. Emerging areas in research on higher education for sustainable development: Management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 1-7, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.045>.

ARAÚJO, A. C. M.; OLIVEIRA, V. M.; CORREIA, S. E. N. Consumo sustentável: Evolução temática de 1999 a 2019. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 22, n. 2, p. 1-34, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG210209>>.

BARBOSA, L. **Sociedade de Consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BARBOTIN, M. A. S. P. **Pia só quer ser o que não é, e mora na favela: Práticas de consumo e construção das identidades entre indivíduos de classes populares**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba.

BARRIÈRE, O.; BEHNASSI, M.; DAVID, G.; DOUZAL, V.; FARGETTE, M.; LIBOUREL, T.; MORAND, S. (Eds.). **Coviability of Social and Ecological Systems: Reconnecting Mankind to the Biosphere in an Era of Global Change Vol.1: The Foundations of a New Paradigm**. Springer International Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78497-7>.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BISPO, M. de S. Refletindo sobre administração contemporânea. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 26, n. 1, e210203, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210203>.po.

BOURDIEU, P. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BUITRAGO, A. A. Revisión bibliométrica del consumo sostenible: Una mirada histórica de la producción científica global. **Semestre Económico**, v. 24, n. 56, p. 355-379, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22395/seec.v24n56a15>.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CANCLINI, G. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

COHEN, B.; MUNOZ, P. Sharing cities and sustainable consumption and production: Towards an integrated framework. **Journal of Cleaner Production**, v. 134, p. 87-97, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.07.133>.

COSTA, A. S. da. O discurso do consumo consciente e a produção dos sujeitos contemporâNEOS do consumo. **Educação em Revista**, n. 2, p. 117-136, 2014.

DOLAN, P. The sustainability of “sustainable consumption”. **Journal of Macromarketing**, v. 2, p. 170-181, 2002.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/0276146702238220>.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**: Para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

FUCHS, D.; LOREK, S. Sustainable Consumption Governance: A History of Promises and Failures. **Journal of Consumer Policy**, v. 3, p. 261-288, 2005. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/s10603-005-8490-z>.

JANSSON, J.; NORDLUND, A.; WESTIN, K. Examining drivers of sustainable consumption: The influence of norms and opinion leadership on electric vehicle adoption in Sweden.

Journal of Cleaner Production, v. 154, p. 176-187, 2017.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.03.186>.

KASHYAP, N.; KHANDAI, S.; MATHEW, J. Sustainable Consumption: A Bibliometric Study. **Dynamic Relationships Management Journal**, v. 12, n. 2, p. 65-79, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.17708/DRMJ.2023.v12n02a05>.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOREK, S.; FUCHS, D. Strong sustainable consumption governance: Precondition for a degrowth path? **Journal of Cleaner Production**, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.08.008>.

McDONALD, S.; OATES, C. J.; YOUNG, C. W.; HWANG, K. Toward sustainable consumption: Researching voluntary simplifiers. **Psychology & Marketing**, v. 23, n. 6, p. 515-534, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/mar.20132>.

NORWEGIAN MINISTRY FOR THE ENVIRONMENT. **Symposium on Sustainable Consumption**. Norwegian Ministry for the Environment, 1994.

OLIVEIRA, V. M.; GOMES JÚNIOR, A. A.; TEODÓSIO, A. S. S.; CORREIA, S. É. N. Avanços e retrocessos nas ações governamentais de promoção do consumo sustentável: A experiência brasileira. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 26, n. 84, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v26n84.81400>.

PORTILHO, M. F. F. **Sustentabilidade Ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUOQUAB, F.; MOHAMMAD, J. A Review of Sustainable Consumption (2000 to 2020): What We Know and What We Need to Know. **Journal of Global Marketing**, 2020. DOI: 10.1080/08911762.2020.1811441

RABHI, P. **Vers la sobriété heureuse**. Editora Actes Sud, 2010.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

ROYAL SOCIETY; NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES.
Towards Sustainable Consumption: A joint statement by the Royal Society and the United States National Academy of Sciences, 1997.

SEVERO, E. A.; DE GUIMARAES, J. C. F.; DELLARME LIN, M. L. Impact of the COVID-19 pandemic on environmental awareness, sustainable consumption and social responsibility: Evidence from generations in Brazil and Portugal. **Journal of Cleaner Production**, v. 286, 2021.

SILVA, M. das G.; ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S. “Consumo consciente”: o ecocapitalismo como ideologia. **Revista Katál**, v. 15, n. 1, p. 95-111, 2012.

SILVA, M. E. Consumo sustentável: a articulação de um constructo sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 11, n. 2, p. 217-232, 2012

TANNER, C.; KAST, S. W. Promoting sustainable consumption: determinants of green purchases by Swiss consumers. **Psychology and Marketing**, v. 20, n. 10, p. 883-902, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1002/mar.10101>.

TSURUMI, T.; YAMAGUCHI, R.; KAGOHASHI, K.; MANAGI, S. Material and relational consumption to improve subjective well-being: Evidence from rural and urban Vietnam. **Journal of Cleaner Production**, v. 310, p. 127499, 2021.

Disponível em:

<<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.127499>>.

TUNN, V. S. C.; BOCKEN, N. M. P.; VAN DEN HENDE, E. A.; SCHOORMANS, J. P. L. Business models for sustainable consumption in the circular economy: an expert study. **Journal of Cleaner Production**, v. 212, p. 324-333, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.11.290>.

UNITED NATIONS. **Agenda 21; results of the World Conference on Environment and Development**. New York: United Nations, 1992.

VIZEU, F.; MENEGHETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 3, artigo 6, 2012.

YOUNG, W.; HWANG, K.; MCDONALD, S.; OATES, C. J. Sustainable consumption: green consumer behaviour when purchasing products. **Sustainable Development**, v. 18, n. 1, p. 20-31, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sd.39>.

ZIESEMER, F.; HÜTTEL, A.; BALDERJAHN, I. Young people as drivers or inhibitors of the sustainability movement: The case of anti-consumption. **Journal of Consumer Policy**, v. 44, n. 3, p. 427-453, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10603-021-09489-x>>.

SOBRE OS AUTORES

Ana Maria Magalhães Correia

Doutora em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É docente associada do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido. Atua principalmente nos seguintes temas: Processos de Negócio, Produção e Operações, Gestão da Inovação, Incubadoras de Empresas e Parques Científicos e Tecnológicos.

Caio Maurício Guimarães de Oliveira

Graduado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba. Atuou como bolsista do projeto PIBIC “Observatório de dados de orçamentos participativos do Estado da Paraíba”. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Cryslayne Silva Lourenço

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Eddla Karina Gomes Pereira

Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPB), mestra em Ciências Jurídicas (UFPB), possui máster em Gênero e Políticas de Igualdade (Universidad de Valencia/Espanha). É especialista em Direito Processual (UNISUL), graduada em Direito (UNIPÊ) e Técnica em Segurança do Trabalho (SENAC). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Integra o Laboratório Misto Internacional IDEAL, bem como o Grupo de Estudos e Pesquisa na Linguagem do Direito, Contabilidade e Secretariado (GELDICS). Concentra linhas de pesquisa na área de Direito do Trabalho, Direito Ambiental, Feminismo e Economia Solidária.

Eliane Martins de Paiva

Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA) da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho, Mestre em Engenharia de Produção e Graduada em Administração de Empresas pela UFPB.

Élida Pessoa Vicente

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Graziella Marilia da Silva

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Mestranda em Engenharia de Produção e Sistemas pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal da Paraíba Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Grazielly Xavier Belarmino

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba. Atuou como membro do projeto PIVIC “Relação entre Inovação disruptiva e capacidades dinâmicas - uma revisão de escopo” orientada pela professora Eliane Martins de Paiva. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Jeferson Soares de Lima Silva

Graduado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Tem experiência em consultoria organizacional. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Jonas Alves de Paiva

Professor Associado do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em

Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Engenharia de Produção. Especializado em Gestão da Qualidade e Produtividade, com graduação em Engenharia Mecânica e Administração de Empresas pela Universidade Federal da Paraíba.

Júlio Afonso Sá de Pinho Neto

Pós-Doutor em Ciência da Informação pela Universidad de Murcia – Espanha. Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Especialista em Teoria e Metodologia da Comunicação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor Titular do DCSA/UFPB. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa Gestão da Informação, Conhecimento e Tecnologias (GICTec).

Luís Henrique de Barros Sousa

Graduado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Tem atuação profissional no campo do empreendedorismo. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba. É docente associada do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB. Integra a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão da Informação, Conhecimento e Tecnologias (GICTec). Também atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB), tendo pesquisas nas áreas de gestão da informação e do conhecimento, gestão de sistemas de informação e gestão pública.

Maria Angeluze Soares Perônico Barbotin

Doutora em Sociologia (PPGS/UFPB). Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA) da Universidade Federal da Paraíba. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Ecologia e Monitoramento Ambiental (PPGEMA/UFPB). Integra a Linha de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade do NEOS. Pesquisa principalmente os seguintes temas: consumo e sociedade; inovação socioecológica; economia circular; economia solidária; gestão social e gestão pública.

Maria Géssica Silva da Costa

Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional pelo programa de Gestão Pública e Cooperação Internacional

(PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integra a Linha de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade do NEOS. Áreas de interesse de pesquisa: Terceiro Setor; Desenvolvimento Institucional de Organizações da Sociedade Civil (OSC); Cooperação Sul-Sul.

Maria Helena Gomes de Lima

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Nivea Marcela Marques Nascimento de Macedo

Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. É docente adjunta do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. Integra a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem. Atua em pesquisas relacionadas ao processo decisório e às práticas organizativas.

Priscila Rezende da Costa

Professora da Universidade Nove de Julho e Diretora do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Nove de Julho. Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo (FEA USP). Mestre em Administração pela Universidade de São Paulo (FEA RP

USP). Graduada em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Stefany Karoline Pereira de Amorim

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*. Tem atuação profissional no campo de serviços e educação profissionalizante. Integrou a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Tabira de Souza Andrade

Mestre em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Graduada em Economia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA), da Universidade Federal da Paraíba, *Campus IV/Litoral Norte*. Integra o Laboratório Misto Internacional IDEAL, bem como o Grupo de Pesquisa NEOS, atuando na linha de Políticas Públicas, Inovação e Desenvolvimento. Tem interesse principalmente nas áreas de economia e meio ambiente, bioeconomia, inovação socioecológica e políticas públicas e desenvolvimento.

Thaislane Balbino Ferreira

Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue (UFPB), com especialização em andamento em Gestão de Projetos

(USP/Esalq). Integra a Linha de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade do NEOS. Tem experiência na área de Secretariado Executivo, atuando principalmente nos seguintes temas: sociedade civil, inovação, desenvolvimento social e startups.

Thales Batista de Lima

Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. É docente associado do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. Integra a linha de pesquisa do NEOS – Informação, Conhecimento e Aprendizagem. Também atua como professor no PPGA/UFPB, tendo desenvolvido pesquisas nas áreas de educação em Administração e Recursos Humanos.

Wilma Izabel Carneiro Barreiro

Especialista em Gestão Social e Avaliação de Políticas Públicas. Atualmente é Coordenadora de Desenvolvimento Institucional da ONG ESSOR no Brasil. Integra a Linha de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade do NEOS. Tem experiência na área social, com ênfase em gestão técnica e financeira de projetos sociais, captação de recursos públicos e privados para projetos sociais, articulações institucionais com financiadores públicos e privados e atuação em espaços de controle social de política de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente.

