

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPA**

**HAROLDO YUTAKA MISUNAGA**

**CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO:  
uma teoria substantiva sobre o significado e a importância atribuída ao conhecimento  
por alunos de Administração**

**MARINGÁ**

**2013**

HAROLDO YUTAKA MISUNAGA

**CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO:  
uma teoria substantiva sobre o significado e a importância atribuída ao conhecimento  
por alunos de Administração**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Reinert do Nascimento.

MARINGÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central – UEM, Maringá – PR., Brasil)

M678c	<p>Misunaga, Haroldo Yutaka</p> <p>Conhecimento em administração : uma teoria substantiva sobre o significado e a importância atribuída ao conhecimento por alunos de Administração / Haroldo Yutaka Misunaga. -- Maringá, 2013.</p> <p>122 f. : il. algumas color.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Maurício Reinert do Nascimento.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2013.</p> <p>1. Teoria substantiva (Administração) . 3. Alunos - Maringá (PR) - Conhecimento. 4. <i>Grounded Theory</i>. I. Nascimento, Maurício Reinert do, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.</p> <p>CDD 22.ed. 658.001</p>
-------	--

HAROLDO YUTAKA MISUNAGA

**CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO - UMA TEORIA  
SUBSTANTIVA SOBRE O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA  
ATRIBUÍDA AO CONHECIMENTO POR ALUNOS DE  
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em 28 de Fevereiro de 2013.



---

Prof. Dr. Mauricio Reinert do Nascimento (PPA-UEM)  
(presidente)



---

Prof. Dr. Cristiano de Oliveira Maciel (PPAD-PUC/PR)  
(membro convidado)



---

Prof. Dr. Francisco Giovanni David Vieira (PPA-UEM)  
(membro)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus. Sem o apoio dEle, jamais teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus pais Iolanda e Manoel e irmãos William e Fabiano que, mesmo sem entender porque “estudo tanto”, sempre me apoiaram nas minhas decisões e caminhos que escolhi quando decidi por ingressar na “vida acadêmica”.

Ao Dr. Maurício Reinert do Nascimento, orientador desta pesquisa, a quem respeito e admiro como pesquisador, docente, profissional e pessoa, todo o meu agradecimento pois sem suas valiosas orientações e contribuições, e também pela sua “paciência” em me ouvir e entender os momentos de dúvida e dificuldade, nada disso seria possível.

A Dra. Elisa Yoshie Ichikawa e ao Dr. Rodrigo Bandeira-de-Mello pelas valiosas contribuições dadas para a pesquisa no exame de qualificação.

Ao Dr. Francisco Giovanni David Vieira pelas primeiras orientações sobre o que é a “vida acadêmica” e como é a “vida no mestrado”, pelos valiosos ensinamentos na disciplina de Marketing e agora, pela honrosa participação na banca de defesa deste trabalho.

Ao Dr. Cristiano de Oliveira Maciel pela disponibilidade em conversar e compartilhar um pouco daquilo que sabia sobre *grounded theory* e agora pela honrosa participação na banca de defesa deste trabalho.

À Dra. Ely Mitie Massuda, minha “madrinha” nessa “vida acadêmica”, por quem tenho grande admiração e que lembrarei para sempre por tudo que ensinou como uma verdadeira “mãe”.

Aos professores: Dr. Álvaro José Periotto, Dra. Hilka Pelizza Vier Machado, Dr. João Marcelo Crubelatte e Dra. Olga Maria Coutinho Pépece pelos ensinamentos nas disciplinas ministradas ao longo do mestrado.

Aos alunos do curso de Administração da UEM e do Cesumar que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e assim contribuíram para a construção da teoria substantiva.

Ao MSc. Anderson Katsumi Miyatake, Doutorando Marcelo Filippin e Doutorando Pedro Henrique de Góis, colegas de mestrado com os quais tive o prazer de conviver e que os considero como sendo mais do que colegas e profissionais; são pessoas que tem a minha admiração e que tenho orgulho em chamá-los de Amigos.

Aos colegas de mestrado: Daniele Costa, Eloisa Oliveira, Eveline Gomes, Francielli Borges, Giuliano Derrosso, Grace Botelho, Jheine Oliveira Bessa Franco, Lia Maura Caldas, Marcelo Ribeiro Goraieb, Maria Virginia Cantagallo, Vitor Nogami e William José Borges, a amizade e o companheirismo construídos ao longo do mestrado.

A Cleiciele Albuquerque, Fernanda Andrade e Josiane Oliveira pelas “conversas de biblioteca” e o apoio e as palavras de incentivo (a ordem dos nomes não representa o grau de importância, ok?).

Ao Bruhmer Cesar Farone Canonice, pelo eficiente apoio dado quanto à secretaria do PPA/UEM.

Por fim, agradeço a mim mesmo, não em um ato narcisista ou de arrogância, mas por não ter desistido de tudo mesmo quando as coisas pareciam bastante difíceis, as pessoas não valorizarem o trabalho, o “fim do túnel” parecer inatingível, por ter superado o “cansaço” desses três anos e seis meses de mestrado e conseguido chegar aqui.

MISUNAGA, Haroldo Yutaka. **Conhecimento em Administração**: uma teoria substantiva sobre o significado e a importância atribuída ao conhecimento por alunos de Administração. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá; Maringá, 2013.

## RESUMO

Percebe-se que na sociedade atual, o conhecimento e a importância atribuída a ele ganham posição de destaque e assim torna-se importante compreender de que maneira diferentes grupos sociais atribuem significado e importância ao conhecimento considerando aspectos relacionados com o contexto histórico, econômico e social vivenciados por tais grupos. Mais especificamente, pretende-se investigar e compreender como alunos do curso de Administração significam e dão importância ao conhecimento a partir de suas experiências na escola, na universidade e no trabalho. Assim, esta pesquisa se propôs a desenvolver uma teoria substantiva a partir dos preceitos e “ferramentas” apresentada pela *grounded theory* a partir de sua perspectiva straussiana e teve como objetivo geral investigar quais são os significados atribuídos ao conhecimento pelos alunos do curso de Administração de instituições de ensino, pública e privada, da cidade de Maringá-PR. Este trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo e a escolha do caráter qualitativo de pesquisa justifica-se principalmente pelo fato de, conforme Strauss e Corbin (2008,) possibilitar investigações e análises acerca da vida, sobre os comportamentos de indivíduos e as suas histórias, além de relações sociais. Assim, a condução deste trabalho se deu por meio da *grounded theory* em sua vertente interpretativista e construtivista fundamentada principalmente nas diretrizes e técnicas propostas por Strauss e Corbin (2008). Buscou-se então coletar, descrever, analisar e compreender de que maneira alunos de Administração entendem, significam e dão importância ao conhecimento. Para que isso pudesse ser possível, foi necessário percorrer os processos de análise dos dados coletados bem como aprender a “ouvir” o que esses dados diziam acerca daquilo que estava estudando. Desta forma, o processo analítico ganhou forma e consistência e assim conceitos, propriedades e dimensões foram sendo descobertas e desenvolvidas ao longo do trabalho de análise dos dados. Ao conduzir tais análises, foi possível perceber uma forte evidência de que o conhecimento, para os alunos de Administração entrevistados, tem caráter de utilidade. E esta utilidade relacionada ao conhecimento foi definida como categoria central cujas demais categorias de análise estão relacionadas. Ademais, o uso da *grounded theory* permitiu construir uma teoria substantiva capaz de explicar os aspectos simbólicos envolvendo a forma como os alunos do curso de Administração significam e dão importância ao conhecimento. No que diz respeito então a teoria, algumas proposições foram feitas bem como uma “hipótese fundamental” foi definida para esboçar o *corpus* da teoria substantiva. Tal teoria emergiu dos dados e foi enunciada como sendo: “Conhecimento em Administração: utilidade como perspectiva para significação e valorização do conhecimento por alunos de Administração”.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Administração. *Grounded Theory*.

MISUNAGA, Haroldo Yutaka. **Conhecimento em Administração**: uma teoria substantiva sobre o significado e a importância atribuída ao conhecimento por alunos de Administração. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá; Maringá, 2013.

### **ABSTRACT**

It is noticed that in nowadays society, the knowledge and the importance attached to it gain a prominent position and so it becomes important to understand how different social groups give meaning and importance to knowledge considering aspects of the historical, economic and social experienced by such groups. More specifically, we intend to investigate and understand how students of Business Administration mean and give importance to knowledge from their experiences at school, at university and at work. Thus, this research proposes to develop a substantive theory from the precepts and tools presented by the grounded theory from straussian perspective and aimed to investigate what are the meanings attributed to knowledge by students of Business Administration course at universities, public and private, from Maringá-PR. This work is characterized as a qualitative study and the choice of qualitative research is justified mainly because, as Strauss and Corbin (2008), to enable research and analysis about life, about the behavior of individuals and their stories, and of social relations. Thus, the conduct of this work was done by the grounded theory in its interpretive and constructivist side grounded primarily in guidelines and techniques proposed by Strauss and Corbin (2008). So sought to collect, describe, analyze and understand how students of Business Administration understand, give meaning and importance to knowledge. For it could be possible, it was necessary to go through the process of data analysis as well as learn to "hear" what the data say about what he was studying. Thus, the analytical process took shape and consistency and thus concepts, properties and dimensions were being discovered and developed over the work of data analysis. Conducting these analyzes, it was revealed strong evidence that knowledge to students of Business Administration interviewed has character of utility. And this utility related to knowledge was defined as a central category whose other categories of analysis are related. Furthermore, the use of grounded theory allowed to construct a substantive theory capable to explaining the symbolic aspects involving how students of Business Administration mean and give importance to knowledge. Regarding the theory then, some propositions were made as well as a "fundamental hypothesis" was defined to outline the corpus of the substantive theory. This theory emerged from the data and was stated as: "Knowledge in Business Administration: usefulness as a perspective to meaning and value knowledge by students of Business Administration."

**Keywords:** Knowledge. Administration. Grounded Theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de codificação (com uso do <i>software</i> Atlas.ti). .....	29
Figura 2 - Hierarquia dos objetos dentro de uma Unidade Hermenêutica (HU).....	36
Figura 3 - Exemplo de análise no ATLÁS.ti. ....	38
Figura 4 - Organização dos códigos no ATLAS.ti. ....	53
Figura 5 - Organização dos códigos no ATLAS.ti utilizando-se nomes “provisórios” para categorias. ....	54
Figura 6 - Esquema teórico da categoria CONHECIMENTO elaborado no ATLAS. ti. ....	64
Figura 7 - Esquema teórico da categoria ESTUDOS elaborado no ATLAS. ti. ....	76
Figura 8 - Esquema teórico da categoria FAMÍLIA elaborado no ATLAS. ti.....	78
Figura 9 - Esquema teórico da categoria TRABALHO elaborado no ATLAS. ti.....	82
Figura 10 - Esquema teórico da categoria VESTIBULAR elaborado no ATLAS. ti. ....	88
Figura 11 - Esquema teórico da categoria VIDA NA UNIVERSIDADE elaborado no ATLAS. ti. ....	90
Figura 12 - Esquema teórico da categoria central UTILIDADE DO CONHECIMENTO elaborado no ATLAS. ti. ....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre as abordagens Glaseriana e Straussiana da <i>grounded theory</i> ...	21
Quadro 2 - Resumo do perfil dos entrevistados. ....	26
Quadro 3 - Categorias identificados na primeira entrevista. ....	52
Quadro 4 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria CONHECIMENTO. ....	64
Quadro 5 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria ESTUDOS. ....	75
Quadro 6 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria FAMÍLIA.....	78
Quadro 7 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria TRABALHO. ....	82
Quadro 8 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria VESTIBULAR. ....	88
Quadro 9 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria VIDA NA UNIVERSIDADE. ....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	14
1.2 OBJETIVOS .....	14
1.2.1 Objetivo geral.....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 JUSTIFICATIVA .....	15
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>17</b>
2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA GROUNDED THEORY.....	19
2.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA NA GROUNDED THEORY .....	21
2.3 COLETA DE DADOS.....	22
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	26
2.4.1 Microanálise dos dados .....	30
2.4.2 Codificação aberta .....	31
2.4.3 Codificação axial.....	31
2.4.4 Codificação seletiva .....	32
2.5 USO DO <i>SOFTWARE</i> ATLAS.ti .....	33
2.6 REVISÃO DA LITERATURA: LITERATURA TÉCNICA E NÃO-TÉCNICA.....	38
<b>3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA TEORIA .....</b>	<b>40</b>
3.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	51
3.1.1 Conhecimento.....	55
3.1.2 Estudos.....	64
3.1.3 Família .....	76
3.1.4 Trabalho .....	78
3.1.5 Vestibular .....	83
3.1.6 Vida na universidade.....	88
<b>4 UMA TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO CONHECIMENTO POR ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO .....</b>	<b>91</b>
4.1 A CATEGORIA CENTRAL: UTILIDADE DO CONHECIMENTO.....	91
4.2 A TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO CONHECIMENTO POR ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a humanidade preocupou-se em buscar respostas para solucionar problemas. Para Carvalho e Kaniski (2000), a humanidade sempre buscou respostas para indagações relacionadas com a sociedade, sendo necessário desenvolver sua capacidade cognitiva com o intuito de mediar seu relacionamento em sociedade. Além disso, em um primeiro momento, pautado em crenças e opiniões prontas, sejam elas na forma de mito ou de senso comum, o homem busca em seus primórdios entender o caos que o cerca e assim adquirir segurança para agir e se relacionar; e em outro momento, o homem precisa repensar aquilo que já é conhecido, de modo a alcançar novas interpretações que o auxiliem a compreender sua realidade (ARANHA, 1993).

Assim, nos primórdios da humanidade, o conhecimento está pautado principalmente no mito, no divino, na filosofia e no senso comum (BURKE, 2003). Além do que, Aranha (1993) afirma que o conhecimento “pode designar o ato de conhecer, enquanto relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o mundo conhecido. Mas o conhecimento também se refere ao produto, ao resultado do conteúdo desse ato, ou seja, o saber adquirido e acumulado pelo homem”.

Entretanto, com o Renascimento e a Revolução científica ocorrida no século XVII, há um rompimento com a tradição de uma visão baseada no divino e na filosofia e adota-se uma postura mais realista e concreta (BURKE, 2003). Desta forma, de acordo com Burke (2003), o uso de números e estatísticas passa a formar a base do novo ideal de conhecimento.

Até então, não havia ênfase ou evidências que levassem a acreditar que o conhecimento poderia gerar benefícios econômicos para o homem e para a vida em sociedade. Não havia preocupação real em se produzir, armazenar, valorar e tampouco a possibilidade de transacionar em sentido econômico tal conhecimento gerado pelo indivíduo e pelo convívio social mantido por ele (MACHADO, 2001). Mas, o discurso que se instaurou atualmente é que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”.

Para Burke (2003), tal discurso acaba por se utilizar de clichês oriundos do senso comum tais como: “era da informação”, “sociedade da informação” e o próprio termo “sociedade do conhecimento”. O conhecimento passa a ser reconhecido e valorizado por desempenhar papel importante no desenvolvimento da sociedade e na maneira como os indivíduos que a compõe se relacionam e dão significado para suas ações cotidianas (CARVALHO; KANISKI, 2000). Desta forma, de acordo com Machado (2001), o

conhecimento transformou-se e é considerado como principal fator de produção, um elemento primordial para que riquezas possam ser produzidas, destacando-se com bastante nitidez sua imediata vinculação com o universo do trabalho. Sendo assim, vive-se atualmente em uma “sociedade do conhecimento” ou, para os economistas, uma “economia do conhecimento” marcada pela atuação de agentes produtores ou disseminadores do conhecimento.

Considerado tal como um ativo no sentido econômico, não há, certamente, como tratar o conhecimento pura e simplesmente de forma semelhante a uma mercadoria ou matéria-prima utilizada nos processos produtivos, industriais, uma vez que possui características distintas daquelas que compõe uma mercadoria. De fato, enquanto a economia trata e discute a questão da obsolescência, do desgaste devido ao uso e da necessidade de reposições periódicas, o conhecimento é um bem que não se consome com o uso, que quanto mais se usa, mais novo pode ficar. Também, se na economia a regulação de preços e controle de estoques se dá por meio da “lei da oferta e procura”, não seria adequado tratar de “estoque de conhecimento”, uma vez que não pode ser considerado como sendo finito. Ademais, o conhecimento é um “bem” cujo detentor pode doá-lo, vendê-lo ou trocá-lo sem a necessidade de perder a sua posse, o que não é possível no caso de uma mercadoria (MACHADO, 2001). Assim, o conhecimento se molda como um componente importantíssimo para a geração de renda e riqueza (BURKE, 2003).

O fato é que, o conhecimento ganha status de bem ou ativo com importância realçada e a possibilidade de ser transacionado, além da grande riqueza que passou a representar, elevando assim a necessidade de adquiri-lo.

Desta maneira, percebe-se que na sociedade atual, o conhecimento e a importância atribuída a ele ganham posição de destaque e torna-se importante compreender de que maneira diferentes grupos sociais atribuem significado e importância ao conhecimento considerando aspectos relacionados com o contexto histórico, econômico e social vivenciados por tais grupos. De acordo com Burke (2003), não é nova a ideia de que o conhecimento para os indivíduos é determinado pelo meio social no qual vivem. Berger e Luckmann (1985) afirmam que a significação dada ao mundo depende da interação e da comunicação entre o indivíduo e os outros.

Ademais, esta pesquisa se propôs a investigar e compreender como alunos do curso de Administração significam e dão importância ao conhecimento a partir de sua vivência e experiência na escola, na universidade no âmbito do curso de Administração e no trabalho. Então, esta pesquisa objetivou desenvolver uma teoria substantiva a partir dos preceitos e ferramentas apresentadas pela *grounded theory* em sua perspectiva straussiana. Optou-se pela

construção de uma teoria substantiva ou fundamentada por meio da *grounded theory* uma vez que a teoria, nesse caso, é derivada dos dados que foram sistematicamente coletados, analisados. Uma teoria fundamentada, conforme Strauss e Corbin (2008) pode oferecer maior discernimento além de melhorar o entendimento acerca de um fenômeno devido ao fato de ser produzida exclusivamente pelos dados coletados e analisados. Desta forma, é possível compreender o fenômeno estudado a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa, entender como é o mundo onde vivem estes participantes além da forma como interpretam sua participação e interação nesse mundo.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Qual é o significado atribuído ao conhecimento pelos alunos do curso de Administração de instituições de ensino, pública e privada, da cidade de Maringá-PR?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Decorrente do problema de pesquisa exposto, esta dissertação busca alcançar o seguinte objetivo geral:

Investigar quais são os significados atribuídos ao conhecimento pelos alunos do curso de Administração de instituições de ensino, pública e privada, da cidade de Maringá-PR.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Para o alcance do objetivo geral, será necessário perseguir seis objetivos específicos:

- Investigar a experiência dos alunos na escola.
- Investigar a experiência dos alunos no curso de Administração.
- Delinear o perfil acadêmico dos alunos participantes da pesquisa.
- Delinear o perfil profissional dos alunos participantes da pesquisa.

- Compreender quais são os aspectos simbólicos atribuídos ao conhecimento pelos alunos de Administração.
- Propor uma teoria substantiva sobre a significação e importância dada ao conhecimento a partir das percepções de alunos de graduação do curso de Administração.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

De acordo com Weber (2001), o trabalho científico busca conexões entre os problemas e não entre as coisas, não procurando embasamento em conexões puramente objetivas. Somente quando um novo problema é estudado com o auxílio de um novo método é que se descobrem verdades que se tornarão novas perspectivas e que culminarão no nascimento de uma nova ciência (WEBER, 2001).

Assim, no contexto acadêmico, este trabalho justifica-se por analisar, a partir dos relatos de alunos de Administração, o significado e a importância dada ao conhecimento pois percebe-se a necessidade de atualizar aquilo que se sabe sobre conhecimento, revisando conceitos e entendimentos além de abrir caminho para novas possibilidades de discussão relevante para a área Administração.

Na perspectiva metodológica, este trabalho justifica-se por contribuir com a apresentação e evidenciação da *grounded theory*, em sua vertente straussiana, como “ferramenta” de condução e análise para pesquisas de cunho qualitativo em Administração. A *grounded theory* se mostra como método não usual e, em certo ponto, desconhecido por parte dos pesquisadores qualitativos em Administração mas que devido ao processo de coleta e análise de dados e a construção de uma teoria fundamentada, pode se firmar como importante aliado na realização de pesquisas. Isso se deve ao fato de que as teorias substantivas que emergem dos dados coletados e analisados por meio dos processos e preceitos da *grounded theory* serem capazes de explicar fenômenos sociais específicos os quais teorias tradicionais não seriam capazes de explicar.

Por fim, investigar os significados e a importância dada ao conhecimento por alunos de Administração pode se mostrar como um caminho para compreender a maneira como o conhecimento é produzido, armazenado, transacionado e comercializado por um mercado cada vez mais presente e que conquista espaço: o “mercado do conhecimento”. Além

disso, entender como as empresas buscam tal mercado para constituir o *seu know how* e assim agregar valor às suas atividades e operações.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos além desta introdução. No capítulo 2 é apresentada a *grounded theory*, método à condução da pesquisa. Nesse capítulo são feitas considerações históricas acerca da *grounded theory* bem como detalhamento das “etapas” desde a concepção do problema de pesquisa até a coleta e análise dos dados para construção da teoria fundamentada. No capítulo 3 é detalhado o processo de construção da teoria, com o delineamento do perfil dos alunos entrevistados e a análise dos dados com a identificação de categorias, propriedades e dimensões que formarão a estrutura da teoria fundamentada. Já no capítulo 4 são estabelecidas as relações entre as categorias e a apresentação da teoria fundamentada originada a partir da análise dos dados. Por fim, as considerações finais do trabalho são apresentadas no capítulo 5 desta dissertação bem como limitações enfrentadas para a condução da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros de pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo uma vez que seu objetivo não se resume em reduzir a complexidade, transformando-a em fragmentos compostos de variáveis, mas, ao invés disso, proporcionar o aumento da sua compreensão, para tanto, incluindo o seu contexto (FLICK, 2004). Além disso, Creswell (2007) destaca que os procedimentos qualitativos possuem etapas que são inerentes a essa modalidade de pesquisa no que diz respeito à análise de dados além de utilizar estratégias diversas de investigação. Ademais, de acordo com Triviños (2008), o ambiente natural caracteriza-se como fonte direta dos dados e, o pesquisador, apresenta-se como instrumento principal para a coleta e a análise dos dados na pesquisa de enfoque qualitativo.

A escolha do caráter qualitativo de pesquisa justifica-se principalmente pelo fato de, conforme Strauss e Corbin (2008,) possibilitar investigações e análises acerca da vida, sobre os comportamentos de indivíduos e as suas histórias, além de relações sociais. Os métodos qualitativos também podem ser aplicados na exploração de fenômenos dos quais ainda se sabe muito pouco ou sobre aqueles dos quais existem um vasto entendimento para buscar novos entendimentos (STRAUSS; CORBIN, 2008). Para Denzin e Lincoln (2006), sendo uma atividade proposta para alocar o observador no mundo, a pesquisa qualitativa consiste em uma série de ações materiais e interpretativistas que tornam o mundo em uma série de representações nas quais estão inclusas notas de campo, entrevistas, gravações e lembretes. Além do que, os métodos qualitativos de pesquisa podem ser úteis para obter detalhes sobre a área de estudo escolhida tais como emoções, sentimentos, processos de pensamento, enfim, situações e dados que seriam muito difíceis de serem verificados e extraídos por meio de procedimentos de pesquisa considerados convencionais (STRAUSS; CORBIN 2008).

Para Leal e Ávila (2010), a *grounded theory* tem sua origem no interacionismo simbólico onde se busca a interpretação da realidade para que se possa compreender e explicar a ação coletiva dos indivíduos bem como a relação destes com o ambiente e a sociedade. Além do que, a *grounded theory* explicita um método para análise do processo de pesquisa (GLASER; STRAUSS, 1967). Por processo pode ser compreendido como o desenrolar de sequências temporais que possuem marcadores que identificam claramente o início, o final e os valores de referência entre eles (CHARMAZ, 2006). Assim, a condução deste trabalho se deu através da *grounded theory* em sua vertente interpretativista e

construtivista fundamentada principalmente nas diretrizes e técnicas propostas por Strauss e Corbin (2008). A *grounded theory* oferece um conjunto de procedimentos, uma metodologia, uma maneira de pensar sobre a realidade social e estudá-la (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O uso da *grounded theory* justifica-se pelo fato de ser uma metodologia conhecida por gerar teoria fundamentada. Uma teoria pode ser considerada mais do que um simples conjunto de resultados ou uma descrição detalhada de um fenômeno ou de fatos. Entende-se a descrição como sendo um processo útil e necessário para informar o que está (ou estava) acontecendo no ambiente, o que as pessoas inseridas nesse ambiente estão fazendo e assim sucessivamente (STRAUSS; CORBIN, 2008). A descrição é um importante recurso contido e utilizado na construção de teoria. Mas a teoria vai muito além do ato de realizar uma descrição detalhada. A teoria não narra apenas fatos e acontecimentos de maneira detalhada mas busca compreender os fatos e o fenômeno descrito dando profundidade à eles, envolvendo interpretações de como, quando, por quê, onde os fatos ou fenômenos ocorrem (STRAUSS; CORBIN, 2008). Teoria significa a inter-relação de categorias bem desenvolvidas por meio do estabelecimento de relações que formam uma estrutura que possa explicar fenômenos sociais, educacionais, psicológicos dentre outros considerados relevantes (STRAUSS; CORBIN, 2008). Os fenômenos estudados e abordados por uma teoria podem variar e assim, cada teoria é “construída” sendo cada uma única.

Justifica-se também pelo fato de, possibilitar uma forma de se reunir dados, fatos, situações, enfim, conhecimento sobre a realidade do mundo social e a partir disso estudá-la (STRAUSS; CORBIN, 2008). Além disso, de acordo com Bandeira-de-Melo e Cunha (2004), a *grounded theory* incentiva o pesquisador a ser criativo e descobrir problemas multifacetados e relevantes para os envolvidos no processo de pesquisa atenuando, ao mesmo tempo, a subjetividade do pesquisador. Em complemento a isso, por meio da *grounded theory* o pesquisador desenvolve a *expertise* de não apenas enxergar mas de interpretar e pensar sobre os dados e a realidade de onde foram extraídos

Para Strauss e Corbin (2008, p. 25) uma teoria fundamentada é “uma teoria que foi derivada dos dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa [...] que permite que a teoria surja a partir dos dados”. Para estes autores, “teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer maior discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Charmaz (2006) destaca que os dados coletados passam por análises sistemáticas através de um conjunto de métodos os quais objetivam gerar uma teoria de forma indutiva em uma área substantiva através do ponto de vista dos atores que fazem parte desse contexto.

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa através do uso da *grounded theory* se sustenta em três aspectos: dados, procedimentos e codificação (STRAUSS; CORBIN, 2008). Os dados devem consistir em entrevistas e observações, mas também poderão incluir documentos, filmes ou gravações em vídeo, e mesmo dados que tenham sido quantificados para outros fins, como dados do censo. Em relação aos procedimentos e à codificação, Strauss e Corbin (2008) afirmam que, estes consistem em conceitualizar e reduzir os dados coletados de forma que seja possível de se elaborar categorias para agrupar esses dados bem como relacioná-los.

## 2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA GROUNDED THEORY

A origem histórica da *grounded theory* se deu quando dois sociólogos (Barney Glaser e Anselm Strauss) se uniram para propor um método conhecido como “teoria fundamentada” (STRAUSS; CORBIN, 2008; FREITAS, 2009). O surgimento da *grounded theory* foi influenciado por duas vertentes teóricas da sociologia igualmente contrastantes e concorrentes: a primeira delas, representada por Glaser, de caráter positivista oriundo da Universidade de Columbia e, a segunda, representada pela escola de Chicago e o seu pragmatismo cujo representante é Strauss (FREITAS, 2009).

Glaser e Strauss adentraram no cenário metodológico na década de 1960 nos Estados Unidos. Nesse período, a longa tradição da pesquisa qualitativa em sociologia tinha sido reduzida pelo fato da pesquisa com a aplicação de métodos quantitativos ter ganhado espaço e predominância. Além disso, os pesquisadores quantitativos conquistaram espaço e domínio sobre áreas nas universidades (departamentos), conselhos editoriais de periódicos acadêmicos e agências de fomento à pesquisa. Os pesquisadores quantitativos enxergavam a pesquisa qualitativa como sendo impressionista, assistemática e enviesada (CHARMAZ, 2006).

Desta forma, nesse período, a quantidade de pesquisas bem como os pesquisadores quantitativos ganhou destaque e conquistou novos adeptos. As pesquisas quantitativas enfocam estudos cujo objetivo é o de formular e testar hipóteses oriundas de pesquisas cuja teoria já era existente. Embora os pesquisadores quantitativos buscassem testar e refinar teorias existentes, suas pesquisas raramente conduziam à construção de novas teorias (CHARMAZ, 2006).

Assim, Glaser e Strauss (1967) afirmam que enquanto verificar se mostra a tarefa central de pesquisadores para com teorias existentes, os pesquisadores qualitativos podem ter como objetivo principal construir novas teorias seja a partir de geração de forma proposital ou através de métodos sistematicamente desenvolvidos para obtenção de teoria por meio de análises constantes e comparativas dos dados coletados. Desta maneira, Glaser e Strauss desenvolvem a *grounded theory* como sendo uma metodologia de coleta e análise rigorosa de dados nos quais os procedimentos se apresentam de forma sistematizada e estão contidos em um processo de pesquisa. Mostrando um rigor tão grande quanto os métodos quantitativos apresentavam, Glaser e Strauss (1967) acreditavam que o método qualitativo poderia contribuir para a construção de uma teoria oriunda da interação e do envolvimento com os dados da coletados e estudados.

A *grounded theory* surge nos Estados Unidos e tem como marco a publicação da obra “*The discovery of Grounded Theory*”, no ano de 1967, por Glaser e Strauss. A *grounded theory* representou uma alternativa às abordagens de pesquisa da época, particularmente em Ciências Sociais que tinham tradição em seguir os mesmos princípios de pesquisa adotados pelas Ciências Naturais (ICHIKAWA; SANTOS, 2001).

Para Glaser, a *grounded theory* estava imbuída em um empirismo “desapaixonado”, métodos de codificação rigorosa, ênfase em descobertas emergentes e possuía uma linguagem um tanto ambígua que remetiam aos métodos quantitativos. Em contrapartida, Strauss contribuiu para o desenvolvimento da *grounded theory* com a “herança” recebida da Escola de Chicago, ou seja, trouxe a noção de agência humana, significação subjetiva e social, práticas de solução de problemas (CHARMAZ, 2006). De acordo com Saraiva (2009), Glaser possuía uma perspectiva fortemente influenciada pela análise qualitativa de dados quantitativos com forte tendência à metodologia indutiva qualitativa e quantitativa em sua formação enquanto Strauss, pela sua formação tradicional em pesquisas qualitativas, recebeu influência considerável do interacionismo simbólico.

A dissidência ocorrida entre os fundadores da *grounded theory* originou duas correntes: a primeira, Glaseriana, se manteve fiel aos postulados estipulados como essenciais durante a primeira publicação de Glaser e Strauss (1967), sendo intitulada como a verdadeira *grounded theory* (SARAIVA, 2009). A segunda vertente, denominada Straussiana, propõe uma forma mais flexível e operacionalizável de se realizar a codificação dos dados com uma perspectiva teórica fundamentada na *grounded theory* (SARAIVA, 2009). O quadro 1 sintetiza as principais posições que foram adotadas por Glaser e Strauss na condução da *grounded theory*.

Glaser	Strauss
Duas questões principais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a principal preocupação/problema das pessoas envolvidas na área de estudo?</li> <li>• Em qual categoria a preocupação/problema se enquadra?</li> </ul>	A questão de pesquisa é uma sentença (declaração) que identifica o fenômeno a ser estudado.
O problema emerge e não pode ser “forçado” pela metodologia. As categorias e suas propriedades “emergem” por meio de comparações constantes de incidente a incidente.	Os pesquisadores precisam de ajuda durante o processo de interpretação: os procedimentos e técnicas precisam ser explicados. Assim, subcategorias estão ligadas a categorias que denotam um conjunto de relações (ou seja, condições causais, ação/interação estratégica e consequências).
Possível dificuldade para ser operacionalizado.	Mais facilmente operacionalizado.
Gera conceitos e suas relações para expor e/ou interpretar variações de comportamentos na área substantiva em estudo.	Gera uma teoria derivada por indução sobre um fenômeno composto de conceitos inter-relacionados.
Produz uma formulação teórica ou um conjunto de hipóteses conceituais. O teste é deixado para outros pesquisadores interessados na pesquisa.	Compromete-se a realizar verificações contínuas e testes para determinar a validade provável de conceitos e as relações entre eles.

**Quadro 1 - Comparação entre as abordagens Glaseriana e Straussiana da *grounded theory*.**

Fonte: Parker; Roffey (1997, p. 221).

Entretanto, de forma geral, pode-se afirmar que o método da *grounded theory* é uma metodologia única mas com variações entre os seus fundadores, modificando as perspectivas de desenvolvimento e operacionalização do método. Para este trabalho foi adotada a vertente “Straussiana” como metodologia de desenvolvimento da *grounded theory*.

## 2.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA NA GROUNDED THEORY

O principal objetivo da *grounded theory* é construir uma teoria. Para Strauss e Corbin (2008), para que isso seja possível, é necessário que seja estruturado uma questão de pesquisa que garanta a flexibilidade e liberdade necessárias para a exploração de um fenômeno em profundidade. A problemática de pesquisa em um estudo qualitativo representa a identificação do fenômeno a ser estudado apresentando ao leitor exatamente o que o pesquisador quer saber sobre o assunto em evidência (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O pressuposto assumido pela *grounded theory* em relação ao problema de pesquisa relaciona-se com o fato de o processo de pesquisa ser iniciado sem nenhum tipo de teoria pré-concebida. Devido à lógica diferenciada, com a *grounded theory*, a pesquisa não começa com o estabelecimento de uma estrutura teórico-analítica, mas com um problema abrangente e

geral concebido a partir de perspectivas mais abrangentes ou uma área substantiva (PINTO; SANTOS, 2010).

### 2.3 COLETA DE DADOS

De acordo com Charmaz (2006), os pesquisadores que utilizam a *grounded theory* iniciam o trabalho de pesquisa com a coleta de dados. Esses dados, conforme essa autora, são construídos por meio de interações, observações e materiais que o pesquisador reunir sobre o tópico ou cenário em estudo.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e integralmente transcritas, mediante autorização por escrito dos entrevistados - todos os entrevistados assinaram um documento (apêndice A) no qual foi solicitada autorização para gravação da entrevista além de ser esclarecido o objetivo da pesquisa e da entrevista bem como foi dada garantia de confidencialidade e sigilo das informações. Foram realizadas oito entrevistas (entre os meses de agosto e novembro de 2011) as quais totalizam aproximadamente 220 minutos de gravação e oitenta páginas de texto digitadas no *software* Microsoft Word após transcrição. As gravações foram feitas utilizando-se gravador portátil digital, gerando arquivos de áudio no formato “.MP3” que foram compilados no computador. O formato digital dos arquivos das entrevistas foi bastante útil principalmente por serem de fácil armazenamento além de possibilitar o compartilhamento dos arquivos com outros pesquisadores (no caso, o professor orientador desta pesquisa) por meio do sistema de arquivos “nas nuvens”<sup>1</sup>. Além disso, os arquivos de áudio das entrevistas podem ser reproduzidos novamente, quantas vezes forem necessárias, possibilitando a conferência e melhoria das transcrições bem como a preservação da sequência da conversa, que não seriam possíveis, por exemplo, com o uso apenas de notas e anotações (SILVERMAN, 2009).

Apesar de considerar essencial que a teoria possa emergir dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008), julgou-se importante a elaboração de um roteiro de entrevista, conforme

---

<sup>1</sup> Por computação nas nuvens (do inglês, “*cloud computing*”) entende-se a possibilidade de acessar arquivos que estão armazenados em diferentes locais por meio da internet. Nesta pesquisa, foi utilizado o sistema de computação nas nuvens disponibilizado pelo Google, conhecido como Google Docs. O pesquisador criou um diretório no Google Docs onde foram disponibilizados os arquivos referentes ao áudio e à transcrição das entrevistas bem como outros arquivos relevantes à pesquisa tais como textos e artigos científicos, notas de campo, etc. Convém destacar que no caso do Google Docs e na maioria dos serviços disponíveis de computação nas nuvens, o acesso aos arquivos disponibilizados e compartilhados é restrito a usuários autorizados que, para acessá-los, deverão utilizar *login* e senha.

apêndice B. As questões do roteiro de entrevista foram elaboradas de forma a dar liberdade ao entrevistado para que pudesse relatar, de forma não direcionada, tentando evitar que o entrevistado fosse induzido a responder aquilo que o pesquisador esperava que fosse respondido, enviesando assim os dados coletados. Foram feitas questões objetivando identificar: (1) o perfil do entrevistado, considerando o perfil do indivíduo e sua família; (2) o perfil profissional considerando a experiência de trabalho do indivíduo; (3) o perfil acadêmico, considerando a experiência do indivíduo desde o período escolar no ensino fundamental até o ingresso e os estudos na universidade e (4) os fatores relacionados ao conhecimento considerando quais significados são atribuídos e de que maneira o conhecimento é valorizado pelo indivíduo entrevistado.

As entrevistas foram realizadas com estudantes do curso de Administração de uma instituição pública e outra privada da cidade de Maringá-PR. A escolha das instituições levou em consideração a sua representatividade perante o contexto social e econômico da região na qual estão inseridas.

Já em relação à escolha dos informantes da pesquisa, ou seja, a definição da amostra para a construção da teoria, esta obedeceu aos preceitos da amostragem teórica. Conforme Strauss e Corbin (2008), fazer amostragem teórica significa construir a amostra a partir dos resultados das análises dos dados coletados que se mostrem relevantes para a construção da teoria. Para Charmaz (2006), diferentemente da amostragem convencional (aquela que surge a partir da elaboração e do refinamento de teoria pré-concebida), a amostragem teórica irá auxiliar o pesquisador a obter dados para explicar as categorias identificadas. Quando a teoria emerge dos dados, a amostragem é feita partindo-se da própria teoria (CHARMAZ, 2006; STRAUSS; CORBIN, 2008). Amostragem teórica é um processo cumulativo onde cada evento irá contribuir para acrescentar algo à coleta e análise dos dados realizada anteriormente (STRAUSS; CORBIN, 2008). Significa buscar por dados que sejam pertinentes ao desenvolvimento da teoria acerca do fenômeno em estudo. Sobre isso, Strauss e Corbin (2008) afirmam que o procedimento de amostragem teórica visa identificar locais, pessoas ou fatos que irão maximizar oportunidades para descoberta de variações entre conceitos e, para tornar densas as categorias no que se refere às suas propriedades e dimensões. Assim, o procedimento de amostragem teórica está completo quando as categorias estão saturadas, ou seja, não há ocorrência de novos fatos ou propriedades oriundas dos dados coletados durante a análise do fenômeno estudado (STRAUSS; CORBIN, 2008). Glaser e Strauss (1967) salientam que o critério estabelecido pela amostragem teórica para definição da amostra pode

parecer flexível (até demais para se ter validade) mas deve-se ter em mente que o objetivo do processo de pesquisa é gerar teoria e não estabelecer verificações a partir de fatos.

Charmaz (2006) recomenda que para a amostragem inicial, o pesquisador deve estabelecer critérios de amostragem para pessoas, casos, situações e/ou ajustes após adentrar no campo de pesquisa, ou seja, sem a pré-conceber a amostra. Entretanto, Strauss e Corbin (2008) não apresentam indicativos de como efetivamente iniciar a amostragem teórica, uma vez que dados ainda não foram coletados e, assim, não há direções indicadas pelos dados para a coleta de mais dados.

Tendo em mente a problemática de pesquisa e a área substantiva, buscou-se meios para garantir a aleatoriedade da amostra. O pesquisador preocupou-se, em um primeiro momento, também garantir a representatividade da amostra. Mas logo houve um alerta de que, conforme Charmaz (2006), a amostragem teórica faz parte apenas do desenvolvimento conceitual e teórico não se tratando, de representar uma população ou aumentar formas de generalizações estatísticas dos resultados obtidos pela pesquisa.

Devido ao fato de na amostragem inicial ainda não existirem conceitos para serem comparados, faz-se necessário estabelecer os critérios a serem considerados para iniciar o trabalho em campo. O primeiro critério definido foi a escolha da turma de alunos ingressantes do curso de Administração da instituição de ensino pública do turno da noite. A opção da primeira entrevista seria com os alunos ingressantes de Administração da instituição privada. Mas, nesse caso, houve a necessidade de solicitação de autorização junto à coordenação de curso e da diretoria de planejamento de ensino da instituição. O processo foi demorado (a conversação foi feita através de e-mail, obedecendo-se a hierarquia da instituição - solicitação encaminhada para a coordenação de curso que a repassou para a diretoria de planejamento de ensino. A autorização retornou somente após 15 dias, obedecendo novamente a hierarquia diretoria - coordenação). Nesse caso, pressupõe-se que a autorização foi necessária uma vez que os “clientes” da instituição seriam entrevistados e, por mais que o propósito da pesquisa tivesse sido explicado, poderia trazer algum tipo de reação ou complicação com os clientes que a instituição não gostaria de ter que lidar. Cogitou-se também que “e se o pesquisador encontrasse os alunos na rua ou na praça de alimentação de um *shopping center* ou no terminal de ônibus, será que tal autorização seria necessária?”. Enfim, optou-se pela turma da instituição pública.

O segundo critério foi definir como seria feita a escolha do primeiro entrevistado. A primeira opção seria de posse de uma listagem com todos os alunos matriculados no curso, tanto no período matutino como no período noturno, escolher um nome aleatoriamente. A

outra seria a de solicitar aos professores que ministrassem aulas nas turmas de alunos de Administração a indicação de alunos para serem entrevistados. O problema estaria na forma como essa indicação seria feita: talvez fossem considerados apenas os melhores alunos, com boas notas nas disciplinas, comportamento exemplar em sala de aula, etc., não considerando aqueles que acabam por ficarem “apagados” ou sem qualquer tipo de representatividade perante a sala tais como aquele aluno com notas não tão boas, aquele que dorme, etc. A amostra, nesse caso, seria enviesada.

Decidiu-se então, procurar outra forma de eliminar ou diminuir tal viés. Escolher alunos aleatoriamente. Batizada de “você deu azar”, a técnica desenvolvida em conjunto com o professor orientador desta pesquisa consistiu em ir até a sala de aula e abordar o primeiro aluno que ali estivesse para participar da entrevista. O aluno “deu azar” de estar no lugar e no momento em que o pesquisador estaria captando o primeiro entrevistado. Enfim, a turma seria identificada e, à partir de então, seria escolhido aleatoriamente o primeiro aluno para conversar e, se este tivesse disposto a participar da entrevista, seria feito o agendamento. Assim sendo, o primeiro entrevistado foi definido por meio da técnica “deu azar”.

A partir da análise das primeiras entrevistas, foi considerado o conceito de amostragem teórica para escolha dos informantes da pesquisa. Então, para compor a amostra, os informantes da pesquisa foram intencionalmente escolhidos, levando-se em consideração suas características e a análise dos dados obtidos de acordo com a relevância apurada pelo julgamento feito pelo pesquisador. Além disso, a pesquisa contou também com observação não participante, uma vez que o pesquisador vivencia o cotidiano de sala de aula bem como o momento da realização das entrevistas. Tal vivência do cotidiano de sala de aula serviu de apoio para a compreensão de comportamentos bem como na análise dos relatos e das percepções dos alunos informantes da pesquisa.

O quadro 2 apresenta o resumo do perfil dos alunos que compuseram a amostra.

	Sexo		Instituição		Curso		Turno		Ocupação	
	M	F	Públic	Privad	Ingress	Concl	Matut	Noturn	Trabalha	Não trabalha
Entrevistado 1J		X	X		X			X	X	
Entrevistado 2F		X	X			X		X	X	
Entrevistado 3D	X		X		X			X		X
Entrevistado 4G	X		X		X		X			X
Entrevistado 5N		X		X		X	X		X	
Entrevistado 6R	X			X		X	X			X

Entrevistado 7G		X		X		X		X	X	
Entrevistado 8L	X			X	X			X	X	

**Quadro 2 - Resumo do perfil dos entrevistados.**

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo da *grounded theory* é gerar teoria fundamentada, ou seja, teoria que emergiu dos dados que foram analisados de forma sistemática sendo reunidos e analisados por meio de procedimentos e processos de pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008). Teorias fundamentadas, de acordo com Strauss e Corbin (2008) podem oferecer melhor entendimento e maior discernimento acerca do fenômeno estudado uma vez que a teoria derivada dos dados se mostra mais próxima à realidade.

A *grounded theory* coleta e analisa os dados em “sequências alternativas” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 53). São processos que ocorrem em paralelo tendo início com a primeira entrevista e observação, conduzindo, de acordo com Strauss e Corbin (2008), à próxima entrevista e análise, seguidas de mais entrevistas e assim por diante: a coleta de dados é conduzida pela análise.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a análise dos dados não é um processo estático, ou seja, caracteriza-se como sendo um processo de fluxo livre e com criatividade. Conforme esses autores, a análise é o processo pelo qual os analistas se envolvem com a pesquisa; pelo qual eles transitam entre os dados com vistas à responder a pergunta analítica que possuem em mãos. “A análise qualitativa envolve uma forma radicalmente diferente de pensar sobre os dados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 67).

Para Pinto (2009), devido ao fato da teoria emergir dos dados, a análise dos dados representa uma das principais fases da *grounded theory*. De acordo com este autor, existe uma interação constante envolvendo o pesquisador e o ato de pesquisar. Além disso, o autor afirma que a análise não é um processo estático e rígido, pelo contrário, é caracterizado como um processo livre e criativo no qual o pesquisador procura respostas analíticas para aqueles fenômenos que são objeto de estudo.

Dois aspectos, segundo Strauss e Corbin (2008) a serem considerados na análise: (1) os dados reunidos pelo pesquisador (relato dos participantes e, ações reais tais como textos, observações e vídeos, etc.) e, (2) as interpretações de atores e observadores sobre o fato que

estão vivenciando, objetos e fatos e ações reais. Além desses, um terceiro elemento incluso na análise: a interação que surge entre o pesquisador e os dados. O pesquisador pode tentar atingir o maior grau de objetividade possível mas é pouco provável que isso aconteça devido ao fato de o pesquisador estar interagindo e reagindo constantemente aos dados bem como estar trabalhando com eles (STRAUSS; CORBIN, 2008). Então, é preferível, conforme Strauss e Corbin (2008, p. 66) “trazer conscientemente experiência disciplinar e de pesquisa para a análise mas fazê-lo de forma a aumentar os aspectos criativos da análise, e não conduzi-la”. Experiência e conhecimento é que, de acordo com Strauss e Corbin (2008), proporcionam ao pesquisador sensibilidade em relação à problemas e questões importantes nos dados e, assim, permitindo-lhe enxergar explicações diferentes e visualizar propriedades e dimensões de conceitos emergentes.

O desenvolvimento de teoria utilizando-se a *grounded theory* como método de análise é pautado em duas operações consideradas essenciais por Strauss e Corbin (2008): (1) formular perguntas e (2) fazer comparações.

O uso de questionamentos é importante para o processo de investigação com vistas à geração de teoria uma vez que tais questionamentos conduzem à busca por respostas que podem ser úteis à investigação do fenômeno estudado. Formular perguntas é um “mecanismo analítico usado para abrir a linha de investigação e dirigir a amostragem teórica” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 79). Strauss e Corbin (2008) sugerem quatro tipos de questionamentos: perguntas sensíveis, perguntas teóricas, perguntas que possuem uma natureza mais prática e estrutural e perguntas orientadoras.

As perguntas sensíveis desempenham o papel de situar e sintonizar o pesquisador em relação àquilo que os dados apresentam. Podem ser do tipo “O que está acontecendo aqui?”, “Qual é o significado para eles?”, “Quando, como e com que consequências os atores estão agindo?”. Já as perguntas teóricas são questionamentos que levam o pesquisador a refletir sobre o fenômeno estudado bem como auxiliar na identificação e definição de processos, variações nos dados, conexão entre conceitos. “O que aconteceria se...”, “Que tipo de relação pode ser observada aqui?” são tipos de perguntas teóricas. As perguntas de natureza prática e estrutural devem ser formuladas para que o pesquisador possa desenvolver a estrutura da teoria que está em desenvolvimento bem como para direcionar a amostragem para coleta de dados. As perguntas práticas e estruturais podem incluir “Os conceitos identificados estão de acordo com a teoria que está sendo desenvolvida?”, “O ponto de saturação foi alcançado?”. Por fim, com o intuito de orientar a realização de entrevistas, observações e análises o pesquisador pode dispor de perguntas orientadoras. Esse tipo de perguntas baseia-se na teoria

que está sendo construída e evoluem de acordo com o desenvolvimento da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008).

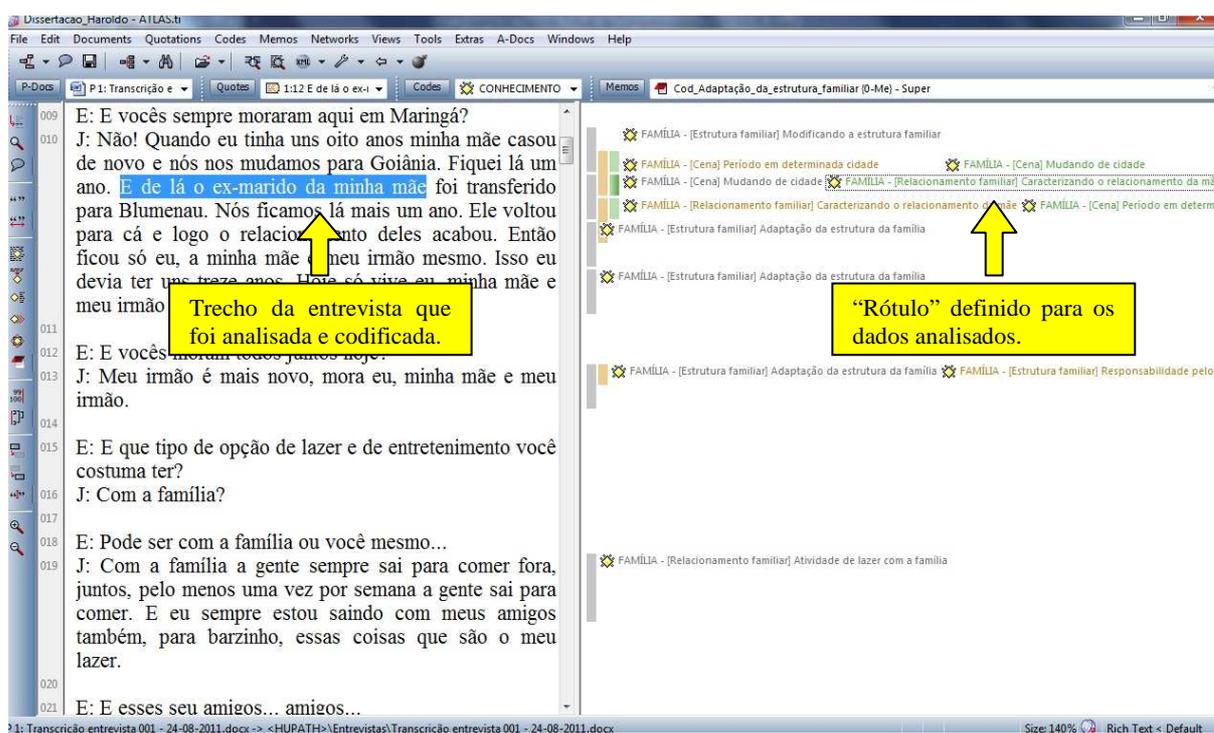
A análise baseia-se também em comparações constantes dos dados que foram coletados. De acordo com Strauss e Corbin (2008), a análise comparativa está bastante presente e agrega muito valor aos estudos e às pesquisas em ciências sociais. Na *grounded theory* existem dois tipos de comparação: a comparação incidente por incidente e a comparação teórica. A comparação incidente por incidente acontece quando um incidente é comparado a outro no nível de propriedades e dimensões com vistas a identificar possíveis diferenças ou semelhanças para os quais sejam possíveis de serem reunidos em uma mesma categoria ou enquadrados em uma nova categoria. Já a comparação teórica, acontece quando não se sabe ao certo como dar nome ou de que forma classificar tal incidente pelo fato de que não é (ou não foi possível) identificar suas propriedades e dimensões. Nesse caso, a comparação teórica visa auxiliar o pesquisador a verificar se as propriedades e dimensões realmente estão (ou não) nos dados ou se é necessário maior sensibilidade para reconhecê-las nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

[...] comparações os níveis de propriedades e de dimensão garantem às pessoas uma forma de conhecer ou entender o mundo ao seu redor. As pessoas não inventam um mundo novo a cada dia. Ao contrário, elas se baseiam no que sabem para experimentar e para entender o que não sabem. Não significa que chamam um sofá de cama ou uma árvore de flor. Ao contrário, elas pegam as propriedades de um objeto e comparam com as propriedades de outro. É, fazendo isso, descobrem o que é similar e o que é diferente em cada objeto, definindo esses objetos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 85)

Para pesquisadores iniciantes no uso das técnicas da *grounded theory*, fazer perguntas e comparações pode se mostrar como tarefa nada fácil. Strauss e Corbin (2008) afirmam que pesquisadores iniciantes em análise qualitativa concentram esforços em encontrar “fatos” exatos, consumindo muito tempo e energia na busca de situações específicas, deixando assim de trabalhar e pensar de forma analítica e abstrata para construir a teoria fundamentada. Realmente constatou-se tal fato na condução desta pesquisa. A quantidade de dados coletados e suas possibilidades de análise foram realmente grandes e a dificuldade em se fazer perguntar e comparações teóricas foi igualmente grande. No início, as perguntas e comparações dos fenômenos que emergiam dos dados aconteceram de maneira bastante tímida e em grande parte descritiva. Para deixar as perguntas e principalmente as comparações em nível mais abstrato (que é o ideal para a construção da teoria fundamentada), Strauss e Corbin (2008) recomendam que as comparações teóricas sejam oriundas da experiência do pesquisador ou

da literatura. Entretanto, o pesquisador não deve usar a literatura ou a experiência como dados, mas como instrumento de sensibilização teórica. “Ter sensibilidade significa ter discernimento e ser capaz de dar sentido aos fatos e acontecimentos dos dados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 56). Assim, na sensibilização teórica, o pesquisador utiliza a literatura como fonte ou parâmetro para fazer suas perguntas e comparações não sendo necessário “começar do zero” ou “reinventar a roda” auxiliando assim no processo de dar sentido aos fatos e acontecimentos encontrados nos dados.

O processo de codificação de dados é outra importante etapa na construção da teoria por meio da *grounded theory*. A codificação refere-se à atribuição de rótulos para segmentos de dados e estes rótulos servirão para descrever o que cada segmento representa ou significa além de proporcionar um refinamento desses dados com intuito de possibilitar comparações com outros segmentos de dados, conforme demonstrado na figura 1 (CHARMAZ, 2006).



**Figura 1 - Exemplo de codificação (com uso do software Atlas.ti).**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

Para Saraiva (2009), a comparação constante dos dados visa identificar e analisar semelhanças e diferenças que porventura possam ser identificadas na codificação dos dados, podendo fornecer subsídios para coleta de dados posteriores. É durante esse processo que os conceitos irão surgir conforme o fluxo descritivo dos incidentes observados para estabelecimento de relações entre eles (SARAIVA, 2009).

O processo de codificação adotado para esta pesquisa foi realizado conforme etapas apresentadas por Strauss e Corbin (2008): (1) microanálise dos dados, (2) codificação aberta, (3) codificação axial e (4) codificação seletiva.

#### **2.4.1 Microanálise dos dados**

A análise por meio de exame “microscópico” dos dados realizada através da microanálise é a primeira etapa do processo de análise. Por microanálise dos dados entende-se a “análise detalhada linha por linha, necessária no começo de um estudo para gerar categoriais iniciais (com suas propriedades e dimensões) e para sugerir relações entre categorias” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 65). Apesar de ser definida como um processo “linha por linha”, a microanálise pode ser aplicada também a uma única palavra, frases ou a um parágrafo inteiro.

O processo de microanálise contempla, de acordo com Strauss e Corbin (2008), três aspectos de análise: (1) os dados coletados representados por relatos de informantes, artefatos e objetos, documentos, etc., (2) as interpretações e interações dos atores que originaram tais dados e (3) a interação entre os dados e o pesquisador ao coletar e analisar os dados uma vez que o pesquisador “reage” aos dados estando continuamente “imerso” neles durante o processo de construção da teoria.

Levando em consideração que o processo de microanálise demanda bastante tempo e esforço do pesquisador, é importante compreender quando se deve fazer a microanálise. Para Strauss e Corbin (2008), a microanálise deve ser feita no início da pesquisa pois é uma análise detalhada que contribui para a descoberta de categorias, propriedades e dimensões além das relações entre os conceitos que surgirão a partir dos dados. Ao longo do trabalho, o pesquisador fica mais “sensível” ao que os dados estão “dizendo”, cria uma “rotina analítica” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 95) e a análise se torna mais consistente, não necessitando de uma análise detalhada “linha por linha”, podendo ser feita ao longo de um parágrafo ou segmento maior de dados da entrevista. Caso contrário, faria com que muito tempo fosse demandado para análise, além de gerar uma grande quantidade de informações que poderiam não ser utilizadas na construção da teoria. Entretanto, não significa que a microanálise “linha por linha” esteja descartada por completo. Talvez nos momentos em que o pesquisador considere que os dados não estejam analisados de forma adequada ou que há a possibilidade

de extrair mais informações importantes que contribuirão para a formulação da teoria ou que as categorias, propriedades e suas dimensões necessitem ser revisadas e melhor desenvolvidas é possível retomar o processo de microanálise “linha por linha”.

#### **2.4.2 Codificação aberta**

Na codificação aberta, todo o material coletado é transcrito, as frases (das entrevistas) são analisadas e palavras-chaves são determinadas (BIANCHI; IKEDA, 2006). Entende-se a codificação aberta como sendo o “processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e dimensões são descobertas nos dados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

No processo de codificação aberta, os dados são analisados de forma minuciosa (microanálise) e depois separados em partes para que o pesquisador possa compará-los e determinar similaridades e diferenças entre eles. Determinar semelhanças e diferenças entre “blocos” de dados torna possível identificar conceitos, categorias, propriedades e dimensões. As categorias dão “nome” aos “blocos” de dados estabelecidos pelos conceitos devido os dados serem separados em incidentes, eventos, atos, etc., que necessitam de um “nome” para representá-los. O nome escolhido para uma categoria geralmente responde à pergunta “o que está acontecendo aqui”, ou seja, descreve o fenômeno que está sendo apresentado nos dados (STRAUSS, CORBIN, 2008). Categorias são abstrações que representam não apenas aquilo que está acontecendo com um indivíduo ou grupo isolado mas sim, aquilo que foi definido em termos conceituais após análise e reflexões além das “idas e vindas” aos dados coletados. As características ou atributos (gerais ou específicos) de uma categoria são definidos como sendo suas propriedades, ou seja, aquilo que dá significado à categoria. Já as dimensões caracterizam a variação de uma categoria ao longo de um *continuum* variação essa que também será dada à teoria.

#### **2.4.3 Codificação axial**

A codificação axial é responsável pela escolha e organização dos conceitos definidos na fase da codificação aberta além de examinar as relações entre as categorias (BIANCHI;

IKEDA, 2006; PINTO, 2009). Trata-se de analisar os dados em torno de uma categoria para que seja acrescentada a ela profundidade e estrutura por meio do seu desenvolvimento em nível de propriedades e dimensões. Diz respeito também à realização de associações entre categorias, ou seja, a codificação axial tem como propósito reagrupar os dados que foram fracionados durante o processo de codificação aberta (STRAUSS, CORBIN, 2008).

Pesquisadores iniciantes na *grounded theory* podem se deparar com muitas categorias diferentes originadas a partir da análise das primeiras entrevistas ou dados (codificação aberta) e assim encontrar grande dificuldade em “enxergar” algum tipo de relação entre elas. Nesse momento, o pesquisador iniciante deve ter em mente que o processo de codificação está sendo realizado não para obter apenas explicações ou entender o fenômeno que está sendo estudado, mas compreender os tipos de relações e a natureza que tais relações denotam. De acordo com Strauss e Corbin (2008), explicar “o que está acontecendo” ao longo de um emaranhado complexo de inter-relações desenvolvido por meio da análise das categorias, suas propriedades e dimensões é o resultado que se deve buscar com o processo de codificação axial.

Cabe salientar que a codificação axial não é um ato sequencial à codificação aberta - os dois processos de análise acontecem juntos. As idas e vindas aos dados, elencar e compreender “hipóteses” de como as categorias se relacionam, explicar quando, como, o que e onde um fenômeno acontece deve ser um exercício realizado pelo pesquisador de forma natural e complementar.

#### **2.4.4 Codificação seletiva**

Em relação à codificação seletiva, Bianchi e Ikeda (2006) afirmam que esta fase consiste em identificar a categoria central, ou seja, a categoria que é mais recorrente desde a primeira fase da codificação e aquela que leva mais tempo para ser saturada. Durante a codificação aberta, o pesquisador analisa os dados com vistas a identificar categorias, suas propriedades e dimensões que auxiliarão no delineamento e entendimento do fenômeno que está sendo estudado. Com a codificação axial, o pesquisador desenvolve de forma sistemática a relação entre as diversas categorias, analisando “o que está acontecendo aqui” e compreendendo a natureza dessas relações. A compreensão dessas relações pode fazer emergir categorias principais as quais darão “corpo” à teoria. Então, com a fase de

codificação seletiva do processo de análise, o pesquisador busca organizar as categorias em torno de um conceito central (categoria central) proporcionando a integração e o refinamento da teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A categoria central deve ser recorrente nos dados, ou seja, as demais categorias devem ser passíveis de ser relacionadas a ela. Todos os dados analisados e agrupados em categorias com suas propriedades e dimensões devem apontar para a categoria central. Para Strauss e Corbin (2008), a categoria central deve ser um nome ou frase suficientemente abstrata, um conceito unificador para que, os demais conceitos importantes possam ser relacionados e assim garantir maior profundidade e capacidade explanatória do fenômeno que está sendo pesquisado.

Outro aspecto crucial envolvendo a *grounded theory* diz respeito à elaboração de memorandos (ou simplesmente *memos*). De acordo com Strauss e Corbin (2008), os *memos* representam um tipo específico de registro escrito pois são aqueles que possuem os produtos das análises ou as direções a serem seguidas pelo pesquisador. Para Charmaz (2006) os *memos* captam os pensamentos do pesquisador, as comparações e conexões realizadas e apresenta questões e direções para que você possa prosseguir. A autora afirma que escrever *memos* constantemente durante o processo de pesquisa permite ao pesquisador manter-se envolvido com a análise e auxilia no aumento do nível de abstração necessária para a teoria emergente. Os *memos* “devem ser analíticos e conceituais, e não descritivos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 209).

## 2.5 USO DO SOFTWARE ATLAS.ti

Os registros da análise bem como os processos de codificação podem ser feitos à “moda antiga” (ou seja, à mão) ou utilizando-se de programas de computador criados para este fim (STRAUSS; CORBIN, 2008). De acordo com Bandeira-de-Mello (2006), devido à necessidade de gerenciar uma grande quantidade de fragmentos de textos e elementos que foram construídos pelo pesquisador ao longo do processo de análise bem como a grande carga de trabalho mecânico que envolve a análise dos dados, é possível que o pesquisador recorra ao auxílio de *softwares* chamados de “programas de apoio à análise qualitativa”. Schröder (2009) ressalta que a utilização do *software* visa apenas a organização, classificação e disponibilização dos dados ao invés da automatização da análise.

No caso desta pesquisa, foi utilizado o *software* ATLAS.ti versão 6.2.27 (desenvolvido pela empresa alemã *Scientific Software Development*) visando o auxílio na análise, tratamento e organização dos dados coletados pelo pesquisador. A escolha do ATLAS.ti dentre o universo de *softwares* voltados para análise em pesquisas qualitativas se deu pelo fato de que as funcionalidades deste *software* serem voltadas para análise qualitativa de dados e se enquadram em pesquisas que visam a construção de teorias (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002) além de permitir uso de textos, imagens, vídeos e sons como dados para análise. E também por ser um dos *softwares* recomendados<sup>2</sup> por Strauss e Corbin (2008).

Decidiu-se pela compra de uma licença do ATLAS.ti para auxílio e condução da pesquisa - decisão tomada em agosto de 2011, juntamente com o professor orientador da pesquisa. Após pesquisa realizada no site do fabricante do software ([www.atlasti.com](http://www.atlasti.com)), verificou-se que o *software* é comercializado em quatro tipos de licenças: usuário único (*single user*), usuários múltiplos ou compartilhados (*multi-user*), estudante (*student*) e campus. A licença de usuário único restringe-se apenas a um usuário, permitindo a instalação do ATLAS.ti no computador de uso pessoal de propriedade ou sob controle do titular da licença. Em relação a licença de usuários múltiplos ou compartilhados, é permitida a instalação e utilização simultânea do ATLAS.ti em mais de um computador. Entretanto, os computadores devem ser de propriedade do titular da licença. Nesse caso, é permitido o compartilhamento do software em uma rede doméstica de computadores.

O ATLAS.ti disponibiliza uma licença específica para estudantes. Tal licença possui todas as funcionalidades de uma licença regular completa não permitindo apenas a atualização do *software* para versões mais atuais (esta funcionalidade está disponível nas outras modalidades de licença). No caso da licença de estudante é necessário comprovar a situação de estudante. O diferencial dessa licença é que permite ao estudante adquirir a plataforma “completa” do *software* com um preço bastante reduzido. Por fim, a licença campus, destinada a instituições que possuam uma base de usuários muito grande. Essa licença oferece acesso a uma quantidade ilimitada de usuários não estando o preço da licença condicionado à quantidade de acessos ou usuários.

A fabricante do *software* possui diversos representantes no Brasil, e, dentre eles, um na cidade de Londrina no estado do Paraná. O representante foi contatado para aquisição da versão de estudante. Por estar no Brasil, o pesquisador julgou que a compra seria facilitada. Entretanto, o representante informou que não comercializava a licença de estudante,

---

<sup>2</sup> O outro *software* recomendado é o NUD-IST (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 209).

dedicando-se à venda apenas das demais versões de licença do *software*. A recomendação feita pelo representante foi a de comprar o *software* diretamente do fabricante. Não houve maiores dificuldades em proceder com a compra junto ao fabricante uma vez são disponibilizadas informações claras bem como um passo a passo em sua página na internet.

Então, foi preenchido um formulário de pedido na página do fabricante na internet e recebido um número de identificação (*ID Number*). Por se tratar da compra da licença de estudante, após preenchimento do formulário, foi necessário encaminhar comprovante que garantisse a situação de estudante além de documento de identificação do comprador. Conforme recomendação do representante do fabricante do software, foi utilizado como documento para comprovação de situação de estudante, a “carteirinha” do registro acadêmico emitida pela instituição de ensino. O representante informara ainda a necessidade de traduzir os documentos para o idioma inglês. A tradução poderia ser “simples”, utilizando a tradução feita pelo próprio comprador, sem a necessidade de ser uma tradução juramentada. Assim, a carteira de estudante do pesquisador foi digitalizada juntamente com a sua carteira nacional de habilitação, traduzida e encaminhada por e-mail para o fabricante do ATLAS.ti.

Após a aprovação do pedido e da documentação (informada por *e-mail*), o fabricante disponibilizou um *link* no qual seria necessário informar os dados da compra (escolha do tipo de licença) bem como forma de pagamento. Essa etapa se mostrou bastante simples, sendo semelhante às operações de compras na internet realizadas em *sites* brasileiros. Além disso, a página estava traduzida em português e os valores apresentados em reais (R\$). Em se tratando dos valores das licenças, para as licenças de usuário único e usuários múltiplos ou compartilhados, o ATLAS.ti é precificado considerando as categorias “comercial”, “governo” (instituições governamentais oficiais nacionais ou locais, organizações não governamentais registradas e reconhecidas, além de seus funcionários oficiais) e “educacional” (para instituições oficiais de ensino e pessoal credenciado por tais instituições). Nesse caso, os valores são diferenciados para cada categoria de usuário.

Para a licença que estava sendo adquirida - licença de estudante, o valor foi de US\$99,00 (em detrimento ao valor de US\$1.800,00 para a licença de usuário único). São oferecidas opções de pagamento: cartão de crédito, *PayPal*<sup>3</sup> e transferência bancária. Houve tentativa do uso do *PayPal* para pagamento mas não foi possível uma vez que à época o serviço não estava disponível no Brasil. Foi tentado ainda a transferência bancária

---

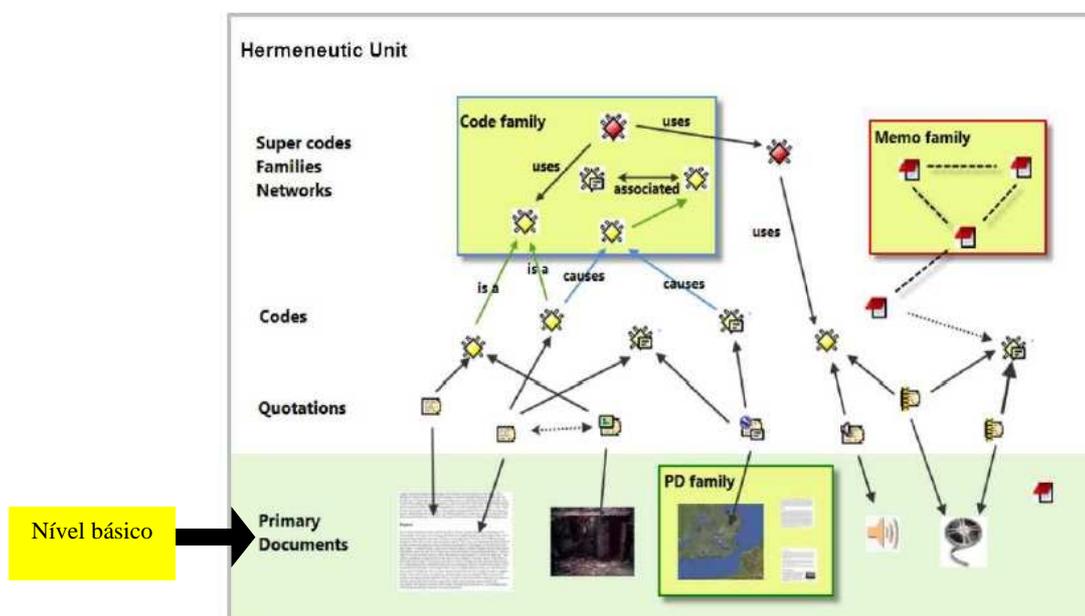
<sup>3</sup> O *PayPal* é um sistema de envio e recebimento de dinheiro por meio da internet. Nessa modalidade de pagamento eletrônico não há o fornecimento de informações financeiras ou número de cartão de crédito - o que garante maior segurança na transação de pagamento. O *PayPal* é um sistema desenvolvido e amplamente utilizado nos Estados Unidos e em parte da Europa.

imaginando-se que seria realizada para um banco brasileiro mas que na realidade seria feita para um banco alemão (*Deutsche Bank* - Sucursal de Colônia (Alemanha)). Por fim, a opção utilizada foi o pagamento com cartão de crédito, sendo necessário o cartão possuir liberação para compras no exterior.

O valor da licença adquirida pelo pesquisador ficou em R\$ 227,80 com o envio de um CD com a instalação do software e a liberação de um *link* para download da instalação do *software*. O link para *download* foi disponibilizado por *e-mail* imediatamente após a confirmação do pagamento. O CD foi encaminhado pela representação norte-americana do fabricante do *software* e foi recebido após cerca de 30 dias da confirmação do pagamento.

Para a utilização do ATLAS.ti na organização da pesquisa e suporte à análise dos dados, faz-se necessário conhecer alguns conceitos e funcionalidades principais:

- Unidade Hermenêutica (*Hermeneutic Unit* - HU): fornece estrutura dentro do ATLAS.ti onde são reunidos os dados para cada projeto, ou seja, atua como um “repositório” de arquivos e dados referentes ao que está sendo estudado e analisado. Ao ativar uma HU, seleciona-se um único arquivo no qual todo material associado é selecionado automaticamente. A figura 2 mostra a hierarquia dos objetos dentro de uma HU.



**Figura 2 - Hierarquia dos objetos dentro de uma Unidade Hermenêutica (HU).**

Fonte: Friese (2011 - ATLAS.ti 6 User Manual)

- Documentos primários (*Primary Documents* - PD ou PDoc): os PDocs representam as fontes de dados. Os dados podem ser representados por texto, imagem, áudio, vídeo ou por materiais geográficos (por exemplo, mapas) os quais se deseja analisar.

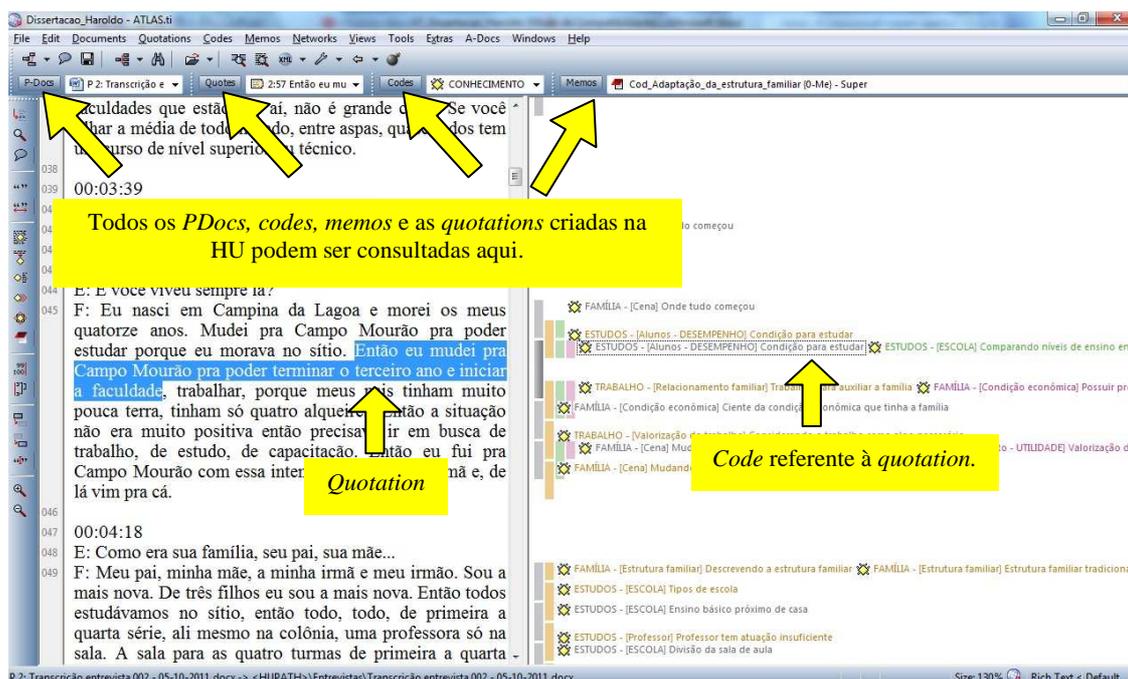
- Citações (*Quotations - quotes*): é um segmento de um PD importante ou interessante para o usuário do ATLAS.ti. Normalmente as *quotations* são criadas pelo pesquisador e no caso de textos, podem variar de uma palavra, frase, parágrafo ou até mesmo o arquivo de texto inteiro.

- Códigos (*Codes*): representam os conceitos gerados mediante o trabalho de interpretação dos dados feito pelo pesquisador. Os *codes* servem para indicar os significados dos dados e são utilizados também como dispositivos de classificação dos dados em níveis diferentes de abstração a fim de criar conjuntos de unidades de informação com o intuito de realizar comparações.

- *Memos*: são textos que servem como meio de registro e anotações do pesquisador ao longo da análise dos dados, contendo as impressões, pensamentos, análises e questionamentos acerca daquilo que está sendo analisado.

O início dos trabalhos com o ATLAS.ti se dá com a criação de uma HU. Em seguida, é necessário adicionar (associar) os documentos (*PDocs*) à HU que serão utilizados no processo de análise. Nesta pesquisa, todos os arquivos bem como a HU foram salvos em uma mesma pasta no computador, facilitando assim a organização e localização dos mesmo além da possibilidade de realizar cópias de segurança (o ATLAS.ti dispõe também de um mecanismo que gera cópias de segurança da HU). Após realizar a associação dos arquivos de transcrição das entrevistas, percebeu-se que não é possível modificar tais arquivos. Ao modificá-los, por exemplo, para corrigir erros de digitação acontecidos durante a transcrição, os arquivos perderam a associação feita inicialmente e não foram mais encontradas”na HU. Nesse caso, é necessário fazer uma nova associação.

Por fim, utiliza-se os *PDocs* para definir as *quotations* e os *codes*, conforme demonstrado na cópia de tela do ATLAS.ti - figura 3.



**Figura 3 - Exemplo de análise no ATLAS.ti.**  
Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

## 2.6 REVISÃO DA LITERATURA: LITERATURA TÉCNICA E NÃO-TÉCNICA

Durante o desenvolvimento de pesquisa por meio da *grounded theory*, não se assume, a priori, um referencial teórico norteador do trabalho. A revisão da literatura se constituirá apenas como forma de possibilitar ao pesquisador e ao leitor do trabalho o entendimento necessário para compreender as abordagens adotadas na pesquisa. Além disso, a revisão de literatura também atua como forma de preencher possíveis lacunas oriundas da proposição da teoria substantiva que “emergiu” dos dados coletados e sistematicamente analisados e comparados.

Nesse sentido, Strauss e Corbin (2008) afirmam não haver necessidade de consulta prévia à literatura como frequentemente é realizado por pesquisadores que se utilizam de outras técnicas de pesquisa. “É impossível saber antes da investigação quais serão os problemas salientes ou quais conceitos teóricos vão surgir. Além disso, o pesquisador não deseja ficar tão mergulhado na literatura a ponto de ser reprimido ou sufocado por ela” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 58).

Por fim, fez-se uso da literatura técnica sobre a temática estudada afim de auxiliar na análise e fundamentação das comparações dos dados. Para Pinto (2009), o pesquisador

“(re)encontra-se” com a literatura disponível sobre o tema estudado, com a finalidade de comparar as proposições que foram identificadas pela teoria substantiva.

### 3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA TEORIA

O processo de construção da teoria fundamentada desenvolvido nesta pesquisa e que foi baseado nos preceitos da *grounded theory* postulados por Strauss e Corbin (2008) deve originar uma teoria que explique quais são os significados e o valor dado ao conhecimento por estudantes de Administração.

Desta forma, os elementos que compõe a teoria (categorias, propriedades e dimensões) foram embasados nos dados coletados, ou seja, conforme prevê a metodologia estruturada pela *grounded theory* emergiram dos relatos dados pelos entrevistados. Assim sendo, na medida em que os dados forem sendo apresentados, trechos das entrevistas serão citados com vistas a servir de base para fundamentação da análise. Por vezes, os trechos citados podem se repetir uma vez que na construção da teoria, as categorias ao se relacionarem podem exigir contextualizações originadas de dados semelhantes.

O papel que o pesquisador exerce no processo de construção da teoria não é o de apenas aplicar de forma mecânica os procedimentos apresentados pela *grounded theory*. O pesquisador deve atuar de forma a seguir junto com a pesquisa, pensar de maneira abstrata, criar novos entendimentos e formas de expressar o fenômeno estudado (STRAUSS; CORBIN, 2008). O pesquisador está imerso nos dados desde a coleta por meio das entrevistas até as análises com a definição de categorias, propriedades e dimensões. Desta maneira, entende-se que o pesquisador é responsável e parte fundamental do processo de construção da teoria. Assim, a partir deste ponto, optou-se por usar a primeira pessoa do singular para que o processo de construção da teoria seja, de certa forma legitimada, pelas percepções, considerações e pela visão que o pesquisador tem e teve durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Com o uso do “eu”, o pesquisador deixa de ser um coadjuvante que apenas narra os fatos e passa a assumir sua posição de protagonista, ou ainda, de coparticipação, tendo como responsabilidade o comprometimento com a teoria gerada como resultado da pesquisa.

No capítulo 2 desta dissertação, apresentei um quadro (quadro 2) com o resumo do perfil dos entrevistados que compuseram a amostra definida para a pesquisa. Entretanto, julgo importante extrapolar a descrição fria e objetiva do quadro, descrevendo de maneira mais detalhada o perfil dos alunos. A interação entre os entrevistados acontece no ambiente formado pelas instituições de ensino onde cursam Administração, seja ela pública ou privada.

A primeira entrevista foi realizada com uma aluna (identificada aqui como E1J) que é ingressante do curso de Administração da instituição de ensino pública. Ela faz o curso no

período noturno e compartilha os estudos na universidade com trabalho em período integral durante o dia. Atualmente reside na cidade de Maringá mas mudanças de cidades aconteceram várias vezes ao longo da vida, conforme descreve a entrevistada.

Quando eu tinha uns oito anos minha mãe casou de novo e nós nos mudamos para Goiânia. Fiquei lá um ano. E de lá o ex-marido da minha mãe foi transferido para Blumenau. Nós ficamos lá mais um ano. Ele voltou para cá e logo o relacionamento deles acabou. (E1J)

Em relação ao trabalho, a entrevistada começou trabalhar precocemente, conforme relata: “O meu primeiro serviço foi com quatorze anos. Na verdade foi um bico na sorveteria do meu tio”. Nesse momento pensei nas razões pelas quais ela teria que trabalhar ou fazer o tal “bico” na sorveteria do tio. Necessidade de complementação da renda familiar? Teria que ficar na sorveteria com o tio pois provavelmente a mãe estaria trabalhando e, por ser uma criança ainda, não poderia ficar “na rua” ou sozinha em casa e, por isso, ajudava trabalhando na sorveteria? Julgo que o fato de trabalhar precocemente fez com que a entrevistada valorizasse o trabalho. A rotina de trabalho da entrevistada sempre foi compartilhada com a rotina de estudos.

Então eu acabei parando porque estava atrapalhando meus estudos porque eu fazia inglês a tarde e fazia informática. Então não estava dando certo. Voltei a trabalhar só com dezoito anos. Trabalhava meio período em uma loja, como vendedora. Era época que eu fazia cursinho. Trabalhei três meses lá e saí porque estava atrapalhando também eu estudar para vestibular. Eu passei no vestibular do ano passado. Daí comecei a trabalhar logo depois que saiu o resultado. Comecei a trabalhar no mercado, como caixa. Fiquei lá seis meses de caixa. Saí e hoje eu trabalho em uma cooperativa, uma cooperativa agroindustrial. (E1J)

Na relação trabalho e estudo, o estudo sempre foi priorizado pela entrevistada.

Talvez o fato de mudar algumas vezes de cidade bem como ter uma estrutura familiar sem a presença do pai fez com que a entrevistada se tornasse (ou pelo menos aparentasse) mais independente e até “madura”. O fato de trabalhar também faz com que as pessoas possam amadurecer e enxergar as coisas como elas realmente o são. Ela tem planos bem definidos para o futuro e para que possam ser concretizados, conta com uma vantagem que não tinha até então: liberdade.

Eu quero passar um tempo fora do país. [...] Mas eu quero ir por intercâmbio mesmo e ficar em casa de família pois to estou vendo os projetos que você vai e você trabalha meio período e estuda meio período para poder ficar lá. (E1J)

Mas também é uma sensação de liberdade que você faz o que quer, que não tem mais ninguém te pressionando. Não tem a sua família, não tem mãe, não

tem nada, igual eu to aqui por livre e espontânea vontade. Se eu não quiser mais estudar eu não estudo. E essa é a vantagem de estar na faculdade. No colégio você não tinha essa opção né. (E1J)

Porque minha mãe não ia deixar e na faculdade, quando eu reclamo para ela, ela fala “você quis fazer então agora você arque com as consequências”. (E1J)

A segunda entrevista também foi realizada com uma aluna (identificada como E2F) que cursa Administração na instituição pública no período noturno mas que é concluinte do curso. Além de estudar no período da noite, a entrevistada trabalha em período integral. Ela é casada, não tem filhos e realiza uma terceira jornada como esposa, preocupando-se com os cuidados da casa e com o marido.

A perspectiva dessa entrevistada em relação à primeira sobre trabalho e estudos é bastante diferente. A primeira coisa que me chamou atenção é que ela é aluna oriunda de transferência.

Iniciei o curso em Campo Mourão na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - Fecilcam. [...] Mas se você procurar por Fecilcam você vai encontrar lá. É, daí por motivo de trabalho do meu marido eu tive que me mudar pra Maringá. Solicitei transferência. Saiu vaga aqui na UEM. Eu entrei com a documentação, tinha três vagas, fiquei em primeiro devido a já ter feito mais matérias lá. Eu já tava no quarto ano lá, lá era cinco anos. Vim pra cá, mudei de grade, achei que ia fazer menos anos, e ao invés de fazer um ano ou dois, pela grade tive que fazer três anos de curso. (E2F)

Como esposa, ela acabou tendo que abrir mão da sua rotina de trabalho e estudos para acompanhar o marido na transferência de trabalho e cidade. Isso fez com que um curso que duraria quatro anos durasse sete devido à necessidade de adaptação das grades curriculares entre as instituições. Então, na realidade, percebo que o cansaço toma conta da entrevistada e que ela quer mesmo é terminar o curso o quanto antes pois já está se arrastando a muito tempo. Mas apesar do cansaço, a entrevistada demonstrou entusiasmo e otimismo em relação ao seu futuro.

A expectativa sim. Eu acho que a expectativa é essa e eu espero que compense. Eu acredito que uma abertura de mercado pra mim né. Hoje eu já tenho bastante experiência no administrativo, perdão, no financeiro e, pegando agora no comercial eu espero que a conclusão do curso eu consiga galgar carreira né. Porque experiência de trabalho eu tenho mas eu não tenho, por exemplo, sou registrada como auxiliar administrativa né então, minha intenção é conseguir galgar cargos. (E2F)

Outro fato que há de se destacar em relação à segunda entrevistada é ela ter morado grande parte da sua vida na zona rural e ter feito parte de seus estudos em uma escola rural.

Eu nasci em Campina da Lagoa e morei os meus quatorze anos. Mudei pra Campo Mourão pra poder estudar porque eu morava no sítio. Então eu mudei pra Campo Mourão pra poder terminar o terceiro ano e iniciar a faculdade, trabalhar, porque meus pais tinham muito pouca terra, tinham só quatro alqueires. (E2F)

Então todos estudávamos no sítio, então todo, todo, de primeira a quarta série, ali mesmo na colônia, uma professora só na sala. A sala para as quatro turmas de primeira a quarta série. Uma fileira cada turma. A professora não era professora. Era uma colaboradora que tinha um pouco mais de conhecimento na comunidade. E depois nós íamos todos os dias de ônibus. Saíamos às cinco da manhã de casa pra poder andar oito quilômetros de ônibus pra poder ir pros estudos e voltar e tudo todo dia. (E2F)

De primeira a quarta série foi bem difícil porque como eu comentei com você era uma colaboradora da colônia, que não tinha nenhuma instrução em magistério, nada. Eram quatro fileiras que cabiam numa salinha muito menor do que essa. Cada fileira era uma série de primeira a quarta. O quadro era dividido em quatro e ela dava aula continuamente para todos. Não era nem dividido por horário. Era continuamente. Terminava de passar aqui e ia pra lá. Então a minha base é muito fraca! Então a hora que eu fui pra Herveira que tinha daí sim professores normais, com faculdade, tive um pouco de dificuldade, principalmente em cálculo que tenho até hoje. Eu me bato muito em cálculo. Eu em português, gramática, essas coisas, eu consegui recuperar. Mas em cálculo, não, não sou boa! Até hoje. Eu imagino que me faltou a base. Mas não sei. Ou foi falta de esforço da minha parte de estudar depois. Daí segundo grau, tranquilo. Bem tranquilo. Terminei o segundo grau em Campo Mourão muito tranquilo também. (E2F)

No discurso da entrevistada, a dicotomia “campo-cidade” é bastante presente e enfatizada. Eu achava que nos anos finais do século XX, marcado por grandes evoluções da humanidade tais como o advento da internet, viagens espaciais, aumento do número de pessoas morando, trabalhando e estudando nas cidades, escolas rurais e pessoas que estudam nessas escolas assim como relata a entrevistada não fossem mais realidade. Estava enganado. Vivenciar a realidade da zona rural, com todas as suas peculiaridades e também as “dificuldades” influenciou diretamente na forma como a entrevistada interpreta a sua realidade e a maneira como ela planeja o futuro.

Continuando ainda na instituição de ensino pública, fiz a terceira entrevista com um aluno do sexo masculino, ingressante do curso que estuda no período da noite e que à época apenas estudava não exercendo qualquer tipo de trabalho. Esse entrevistado é identificado como E3D. Ele também tem um histórico de várias mudanças de cidade, vindo a morar em Maringá.

Confesso que ao final da entrevista, mais precisamente após ler a transcrição, fiquei surpreso com o que o entrevistado havia dito. No princípio julguei que a entrevista não iria dar bons frutos uma vez que foi realizada com bastante dificuldade. Diferentemente das duas

outras entrevistadas, este entrevistado se mostrou bastante tímido, timidez extrema que o impedia de falar sobre aquilo que eu esperava em relação ao conhecimento. Foi necessário “estimulá-lo” em forma de questionamentos para que ele pudesse expressar e verbalizar os seus pensamentos e suas impressões. O que é interessante neste entrevistado foi o fato de que em alguns momentos ele demonstrava grande maturidade nas respostas mas que em outros, parecia ainda uma criança que acabou de sair da infância.

Porque dá para comprar um monte de comida gostosa, um monte de coisa.  
(E3D)

Eu queria poder abrir um negócio antes até de concluir o curso. [...] Uma fábrica de camisetas, camisetas de estilo medieval. Não tem. Parece que não tem. (E3D)

Questionei o entrevistado sobre a importância do dinheiro, esperando respostas relacionadas com salário, pagamento de contas, qualidade de vida, *status*, etc., ou seja, uma resposta “adulta” ou pelo menos de um aluno de curso em nível universitário. Eis que fui surpreendido com a resposta de que o dinheiro seria útil para comprar “comida gostosa”, que qualquer criança de ensino fundamental poderia ter dado. Ao passo que, em outro momento, ao ser questionado sobre meta a ser atingida até o final do curso, o entrevistado mostrou-se “maduro” informando ter a intenção de abrir seu próprio negócio e que, entendia que os conteúdos estudados durante o curso tais como contabilidade e gestão de pessoas poderiam ser úteis na concretização de tal plano.

Eu posso dormir até meio dia. Quando a minha mãe deixa eu faço as coisas de tarde e estudo de tarde e de noite eu venho para cá e é bem tranquilo.  
(E3D)

Não considero que a falta de maturidade seja um problema até mesmo por que no caso desse entrevistado isso pode ser influenciado pela família que ainda o trata como uma criança, como no caso da mãe que aparentemente é que organiza e planeja as atividades do filho. Creio que a maturidade seja conquistada com o tempo, com a vivência e a convivência que o entrevistado ainda terá pela frente.

Após entrevistas com os alunos do período noturno, a quarta entrevista foi realizada com um aluno do período matutino (identificado como E4G). O quarto entrevistado é aluno da instituição pública e ingressante do curso de Administração. Nascido em outra cidade, acabou também mudando de cidade em cidade até se estabelecer atualmente em Maringá.

O entrevistado intercalou os estudos entre a escola pública e a escola privada e passou por algumas dificuldades nesse período.

Sempre tinha um cara lá que me enchia o saco. Ele era o filho da diretora. As professoras não tocavam nele. Um mês antes de eu ir embora eu me tornei amigo dele. [...]Por que eles, bem, eu era, assim, um cara generoso, legal, aquela coisa toda e eles não gostavam disso. Eles eram umas pessoas muito ruins. Só que tinha uma professora lá que era boa. Inclusive até hoje em dia eu converso com ela e tal. Ela dizia que o povo era bem malvado. Por coincidência foi o último ano daquela administração. Só que eu acabei reprovando bem na matéria daqueles caras, por mais que eu tivesse me dedicado. Então meus pais viram a importância da educação e aquela coisa e eu voltei para o colégio particular. (E4G)

Apesar da pouca idade, demonstra bastante segurança e certeza daquilo que espera para o futuro. Talvez isso se deve ao fato de que há pressão por parte do pai para que o filho se torne aquilo que ele não pode ser.

Meu pai, como ele é funcionário da Copel, ele, na verdade é “concurseiro”, daquelas pessoas que ficam fazendo concurso e tal. Ele volta e meia fica vendo concurso em sites específicos, ele acessa o site do curso Sólon. Ele queria que eu fizesse um concurso. Então eu fiz um concurso para técnico em informática para o Estado e não passei. Depois eu fiz um concurso para o IBGE que minha mãe também fez. O primeiro concurso dela. E nós dois passamos. (E4G)

Porque ele queria me ver trabalhando. Ele queria me ver mais ou menos como ele. Só que na verdade ele depois disso me deu duas opções: ou você trabalha ou você estuda (risos). (E4G)

Desde o momento que ele casou até antes de entrar na Copel ele sempre teve uma vida financeira bem perigosa. Sempre tinha dificuldade demais. Mas a primeira vez que ele conseguiu estabilidade financeira foi quando ele conseguiu passar no concurso. Na visão dele isso é a salvação! “Como não vou querer isso para o meu filho?”. (E4G)

A quinta entrevista foi a primeira realizada com alunos da instituição de ensino privada. A entrevistada (identificada como E5N) foi uma aluna do período matutino concluinte do curso de Administração. Casada, mãe de dois filhos adolescentes sempre morou em Maringá diferenciando dos demais. A entrevistada sempre estudou em escola pública mas teve que abandonar os estudos para auxiliar no sustento da casa retomando-os depois de muito tempo.

A minha experiência de trabalho... eu comecei a trabalhar com doze anos. Eu cuidava de uma criança da vizinha. Então eu cuidava do filho dela para ela trabalhar. Depois aos quatorze anos eu comecei a trabalhar de empregada doméstica. Depois com dezesseis anos eu comecei a trabalhar em uma loja, eu era vendedora de uma loja ali no centro. Depois disso eu continuei trabalhando bastante tempo no comércio. Então em 98 eu fiz, eu não tinha, eu parei de estudar muito cedo, eu parei de estudar com dezessete anos. Eu não concluí o ensino médio por causa do trabalho pois eu tinha que ajudar em casa e eu não conseguia conciliar o estudo e tudo mais. (E5N)

Eu sempre estudei em escola pública. Até os dezessete anos, como eu já disse antes. Depois eu fui fazer um supletivo também. Então eu iniciei na faculdade em 2005. (E5N)

Estudar para esta entrevistada é algo que vai além de adquirir uma formação. O desejo de mostrar para ela própria, para a família e para a sociedade de que ela também é capaz de ter uma formação educacional é o que norteou os estudos dela. Ela quer e precisa ser reconhecida perante o contexto social no qual vive através da formação escolar e o exercício de uma atividade profissional.

A gente tinha uma condição financeira melhor e então eu fui atrás pois eu achei que era o momento. Mas também era para realização pessoal porque eu precisava fazer alguma coisa. Eu precisava ter uma profissão. (E5N)

E eu queria fazer alguma coisa para mim. Eu queria fazer alguma coisa que eu me despontasse, que olhasse e falasse para mim: “Nossa, você trabalha em uma autoescola. Que legal! Você é uma instrutora de carro!”. Eu queria mais por status porque na época uma instrutora em 98, uma mulher que já dirigia era legal. Imagina eu ensinando alguém. Então foi mais para realização pessoal mesmo. (E5N)

Tudo que ela faz é pensado, planejado e feito considerando-se a família. O marido tem grande influência na vida e nas decisões da entrevistada.

Aluno concluinte do curso de Administração da instituição privada, o sexto entrevistado (E6R) estuda no período matutino, sempre residiu na cidade de Maringá e alternou os estudos entre escola pública e privada.

Eu comecei no Santa Cruz, aqui em Maringá mesmo. [...] É particular. Eu estudei lá até a quinta série. Sexta série eu fui para o Platão mas foi uma mudança... o colégio Santa Cruz era um pouco mais fácil e o Platão foi difícil para mim. E sexta série tem uma mudança que entra mais matéria, não sei. Eu não consegui ir bem. Eu ia reprovar e então fui para colégio público (risos). Então eu terminei a sexta série em colégio público. [...] Desde o Santa Cruz eu já passava por conselho de classe. Quando eu mudei eu não aguentei não e tive que ir para o colégio público para passar de ano. (E6R)

A noção de que é necessário, quase uma “obrigação”, ser aprovado e passar de ano permeou o período escolar do entrevistado. Para cumprir com tal “obrigação”, o entrevistado (na verdade, seus pais) utilizou do artifício de transferir-se para escola pública com a impressão de que é mais “fácil”. Entretanto, essa noção de “fácil-difícil” inverte-se quando considerado o ensino superior.

O colégio incentiva a gente estudar em faculdade pública, dizem que é melhor, tem mais reconhecimento quando você sai formado, chances de conseguir empregos são melhores, por isso. (E6R)

As vezes a instituição privada\* foi até melhor para mim porque a pública\* dizem que os professores não vão muito e essas coisas, é você tem que estudar lá. Na instituição privada\* não. Na instituição privada\* o professor vai te empurrando, te ajudando. Então as vezes aqui tenha sido melhor para mim do que a pública\* mesmo. (E6R) (nota: preferiu-se não mencionar o nome das instituições de ensino, substituindo-os na fala do entrevistado)

O entrevistado está inserido em uma estrutura familiar considerada “tradicional”, composta por pai, mãe e uma irmã mais velha. Ambos, pai e mãe possuem formação superior na área de engenharia civil. Entretanto, não atuam na área de formação conforme relatou o entrevistado.

No caso, o meu pai tem uma empresa de confecção de calça jeans. Ele trabalha na empresa, é o administrador e minha mãe faz a parte financeira da empresa do meu pai. Ela faz contas a pagar, pagamento de funcionários, essas coisas. [...] Eles começaram no ramo em que eles são formados. Eles são formados em engenharia civil. Eles tiveram uma construtora mas não deu certo. Minha avó, mãe da minha mãe, mexia com costura e chamou eles para entrar nesse ramo. E fazem vinte anos que eles mexem com confecção agora. (E6R)

Em relação ao trabalho, o entrevistado sempre trabalhou na empresa da família. O início do trabalho na empresa da família também se deu de maneira precoce. Mas no caso dele, entende-se o trabalho não como algo obrigatório ou essencial para obter renda.

Então, eu vou na empresa uma vez por semana porque eu trabalho com a minha mãe. Eu as vezes ajudo o contas a pagar e mexo com os funcionários. Nós mexemos com o programa Século na empresa do meu pai e então toda a semana tem que ir lá baixar o registro da batida do dedo das pessoas e colocar no programa se ela teve atestado, se ela faltou. E então no final do mês eu faço o holerite do pagamento, do vale transporte, nós temos plano médico. Eu faço essa questão de pagamento do funcionário e ajudo minha mãe em casa no que ela precisa. [...] Eu comecei... eu sempre ajudava antigamente, desde o colégio, final de ano que é mais corrido mas eu só ajudava. Mas de dois anos para cá eu sempre venho ajudando um pouco, todo mês. Mas que eu ajudo meu pai no final do ano e nas férias, desde que eu to no colégio, cedo mesmo. (E6R)

A sétima entrevista foi realizada com uma aluna concluinte do curso de Administração da instituição privada de ensino (identificada como E7G). Ela é aluna do período noturno e durante o dia trabalha em período integral como promotora de vendas.

Hoje eu trabalho como promotora de vendas. Em uma empresa de São Paulo. Eu trabalho aqui em Maringá. Mas eu já trabalhei em empresa de monitoramento de alarme, empresa que produzia capinha de CD, e eu não saí desse ramo. Na verdade eu trabalhei em duas ou três empresas de alarme monitorado e já é a segunda empresa que eu trabalho como promotora. Então eu estou no mesmo círculo, não saí desse círculo. (E7G)

Esta entrevistada, assim como a entrevistada E2F morou e ainda mora em um sítio. Mas a situação da primeira é bastante diferente da segunda. O “sítio” o qual se refere a entrevistada encontra-se muito próximo à cidade, podendo beneficiar-se da infra-estrutura oferecida pela cidade.

Tem um sítio que é dentro de Maringá mesmo. Então nós ficamos aqui. No bairro que eu moro tem treze anos que nós moramos lá. Eu morei de um ano aos nove anos na Zona 5, dos nove aos treze nós moramos no nosso sítio e dos treze até hoje ali onde nós moramos. (E7G)

A estrutura familiar da entrevistada se mostra diferente da estrutura tradicional. Apesar de ter pai e mãe, a diferença está em relação ao pai: o pai está no segundo casamento e assim, os filhos do primeiro casamento foram incorporados à família.

Os meus irmãos moram fora. A única que mora aqui em Maringá com eles sou eu. Minha irmã mora em Colorado e o meu irmão em Brasília. Mas o meu irmão é filho do primeiro casamento. Minha irmã é do segundo casamento. O meu pai é separado. Somos filhos do segundo casamento. Mas a convivência com a mãe do meu irmão, com o meu irmão é super boa. A mãe sempre trabalhou muito para nós sempre enxergamos ele como irmão não só filho do meu pai mas como irmão como se fosse irmão do mesmo jeito. Foi complicado a transição do meu pai para o meu irmão. A mãe dele sumiu com ele e então ele foi ver o meu pai com quatorze anos. Mas depois que voltou a convivência foi sem problemas. Como se fosse irmão mesmo. (E7G)

Com certa dificuldade, a entrevistada concluiu os estudos de formação básica para em seguida dar início ao curso de nível superior.

Porque eu acabei o segundo grau com dezoito anos. (E7G)

Eu lembro que tinha matérias que eu não tinha visto. Você vê que o ensino não é o totalmente completo. Não é que seja o pior, mas não é o completo. Não vi de outras escolas, outros métodos que são usados você vê que chega com deficiência. Você tem problemas no aprendizado e isso atrapalha um pouco você. (E7G)

Assim como o entrevistado E6R, a entrevistada percebe diferença entre o ensino oferecido pelas escolas. De certa forma, tal percepção acaba por influenciar as escolhas presentes e futuras da entrevistada em relação a o que estudar, onde e como. Além disso, para a entrevistada, houve sempre incentivo dos pais, em especial, da mãe, para que ela estudasse.

Eu sempre gostei de estudar e sempre tive objetivo que eu iria me formar. Até porque o meu pai tem até o segundo grau técnico e minha mãe não. Minha mãe, os meus avós, naquela época, filho tinha que cuidar dos irmãos porque eles eram vários e minha mãe não pode estudar. Então minha mãe sempre falava que gostaria de ver os filhos formados e tudo. Então era um objetivo meu tanto profissional e para realizar uma vontade da minha mãe. (E7G)

A minha mãe cobra até hoje. Para a minha mãe é como se eu estivesse na pré-escola. Até hoje ela pergunta se eu estou com nota azul ou se está vermelha. Se estão chegando as provas. Se eu não estou estudando. Se ela vê que as vezes eu estou saindo e não estou estudando, ela começa a cobrar. (E7G)

O incentivo pode ter sido oriundo do desejo dos pais em ver nos filhos aquilo que, devido a situações ocasionadas pela própria situação familiar e o contexto social no qual estavam inseridos, não puderam ser ou fazer. Da mesma forma, a filha, para atender os anseios dos pais e de não desapontá-los e talvez até retribuir o incentivo, passou a gostar de estudar e estabeleceu como meta formar-se.

Por fim, a oitava entrevista foi realizada com um aluno ingressante (identificado como E8L) do curso de Administração da instituição privada de ensino. O entrevistado estuda no período da noite e durante o dia trabalha como atendente em uma empresa fotográfica. É seu primeiro emprego e o julga como sendo algo “temporário”.

Ah, na verdade foi um emprego mais que eu procurei para estar ajudando assim mesmo. Mas que no momento eu to em busca de um emprego em um banco que eu acho também pelo salário e pelo horário também é mais viável para mim. (E8L)

A estrutura familiar desse entrevistado não se enquadra nos “padrões tradicionais”. É descendente de orientais, os pais são separados. A mãe casou-se novamente e tem uma filha. Atualmente mora com a mãe, a irmã e o avô. Mesmo sendo bastante jovem (ele tem 18 anos), ele tem uma filha de 2 anos de idade que mora com ele e a família.

Em relação aos estudos, o entrevistado estudou parte em escola privada e parte em escola pública até ser aprovado em uma universidade federal.

É uma escola particular. Daí eu fiz até a quarta série. Da quarta série eu concluí nesse colégio porque ele só tinha até a quarta série. Agora ele entrou, mas no momento não tinha. Então na quinta série eu fui para o colégio público que foi o Alfredo Moisés Maluf . Fiquei lá até a oitava série e depois o ensino médio eu fui para o Drummond. Concluí lá. Eu fui bem no Enem e consegui uma vaga na UTFPR. (E8L)

O estigma de “oriental” marcou o seu período de estudos na escola. Os orientais (falo pelos japoneses), sempre tiveram a imagem perante os demais alunos de que são os que estudam mais e sempre obtém o melhor desempenho e conseqüentemente as melhores notas nas avaliações. Ser sempre o melhor é importante. Obter as melhores notas é importante. Ouço sempre das pessoas mais velhas da minha família de que os japoneses, quando imigraram para o Brasil, passaram por muitas dificuldades ao chegarem no país: falta de

conhecimento do idioma, conflito entre costumes e tradições, etc., enfim, uma vida bastante difícil. Assim, os pais japoneses queriam que seus filhos não passassem por tais dificuldades, fazendo de tudo para que pudessem estudar, sempre serem os melhores alunos, o que garantiria uma condição de vida melhor, com trabalho e renda melhores às que tinham tido. Creio que esse sentimento também é o da família do entrevistado E8L.

Lá em casa como é uma família oriental, eles cobram um pouco mais. E eu gostava de estudar. Então eu gostava de ser e ter uma coisa que me diferenciava um pouco dos outros. Tinham pessoas que falavam, não para mim, ah, a mãe do colega meu falou para minha mãe; “Ah, o Michel falou que ele queria um dia tirar nota que nem o Lincon”. (E8L)

A minha média era sempre tentar tirar cem, cem. Até teve uma vez que a minha tia tira sarro uma vez eu tirei 98 em uma prova na parte de ciências e eu cheguei em casa chorando que não tinha tirado cem e que a professora tinha errado. Eu cheguei lá e reclamei e eu estava certo e consegui tirar cem. (E8L)

Dentre todos os entrevistados, este foi o único a mencionar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso na universidade. Todos os demais ingressaram pelo meio “tradicional”: o vestibular. Apesar de conseguir ingressar em uma universidade pública, acabou por ter que desistir do curso por falta de condições financeiras para manter-se e manter a filha além da impossibilidade de trabalhar uma vez que o curso no qual havia sido aprovado ser integral. Houve tentativa de ingressar em outra universidade pública, agora estadual, porém mesmo sendo aprovado no vestibular, devido não haver desistência, não houve vagas para que ele pudesse ingressar. Então, considerando tempo de curso, a espera por outro vestibular, valor razoável de mensalidade, acabou por optar em ingressar na instituição privada.

Em relação aos dados, a preocupação inicial que tive foi em relação à necessidade de autorização para realização das entrevistas junto à instituição particular, que, de certa forma demandou tempo até a liberação. Outra preocupação foi sobre a definição do método de escolha do primeiro entrevistado. O conceito de amostragem teórica é detalhado por Strauss e Corbin (2008) mas a maneira como as primeiras observações *in loco* são feitas (nos casos em que isso se aplica) ou o primeiro entrevistado é escolhido não é detalhado. Isso para pesquisadores iniciantes na *grounded theory* se mostra como algo bastante difícil uma vez que faltam-lhes afinidade com o método e há o “receio” de não estar “seguindo” as diretrizes impostas pela metodologia. Além disso, a época em que a primeira entrevista foi realizada (mês de agosto), atentou-se para a questão do período de férias: seria mais difícil encontrar alunos para participar da entrevista caso o período de férias iniciasse. Aqueles que estivessem

“aprovados”, dificilmente iriam às aulas até o mês de dezembro. Então, concentrou-se esforços para realizar as entrevistas o quanto antes.

Desta maneira, a pesquisa dividiu-se em duas fases: a primeira, com a leitura do material referente à *grounded theory*, entendimento da metodologia e delineamento do roteiro de entrevista (conforme apêndice B); a segunda, com a definição do primeiro entrevistado, realização e transcrição da entrevista, realizei a microanálise com vistas a identificação dos primeiros códigos e das primeiras categorias, propriedades e dimensões; e a terceira etapa na qual realizei as demais entrevistas, os processos de codificação, a definição da categoria central e o refinamento da teoria.

### 3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Em pesquisas que utilizaram a *grounded theory* como método principal ou compartilhado com outras metodologias (GEIGER; TURLEY, 2003; BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2004; SANTOS, 2005; PATRÍCIO *et al*, 2008; FREITAS, 2009; PINTO, 2009; SARAIVA, 2009; SCHROEDER, 2009), constatei a grande quantidade de dados que foram coletados, dentre entrevistas, notas de campo, observação participante, documentos, vídeos, etc., e que foram minuciosamente analisados. Imaginei, então, que também seria necessário realizar uma coleta de dados igualmente grande. Mas lembrando o que diz o conceito de amostragem teórica, descrito por Strauss e Corbin (2008), a busca não é por quantidade de dados e sim pelos fenômenos e incidentes relacionados ao que se está estudando. Desta forma, a coleta de dados se deu à partir da análise das entrevistas. Após a análise da primeira entrevista, surpreendi-me com a quantidade de significados que podem ser atribuídos aos fatos narrados na entrevista.

A dificuldade, nessa primeira análise, se deu pelo fato de ser pesquisador iniciante e assim, querer enquadrar os dados em conceitos e categorias pré-determinadas, como acontece no processo tradicional de análise qualitativa. Em detrimento a encontrar fatos exatos nos dados, pesquisadores devem concentrar esforços não no processo de discutir e analisar detalhes após detalhes mas pensar de maneira abstrata e geral, passando do específico para o geral (STRAUSS; CORBIN, 2008). Além disso, o pesquisador deve ter capacidade de pensar de forma abstrata sendo sensível às palavras e ações desenvolvidas pelos entrevistados, diga-se, tarefa que não é das mais fáceis para os iniciantes - a preocupação principal reside em

descrever os fatos e não analisar de maneira abstrata “o que está acontecendo aqui”. Confesso que me senti um pouco frustrado nesse início do processo de análise por estar procurando por algo que ainda não está claro e também por não saber exatamente onde poderia chegar com a análise dos dados. Aqui pesa a experiência e a maturidade do pesquisador, necessárias para o “salto” do nível descritivo para o conceitual e abstrato das análises.

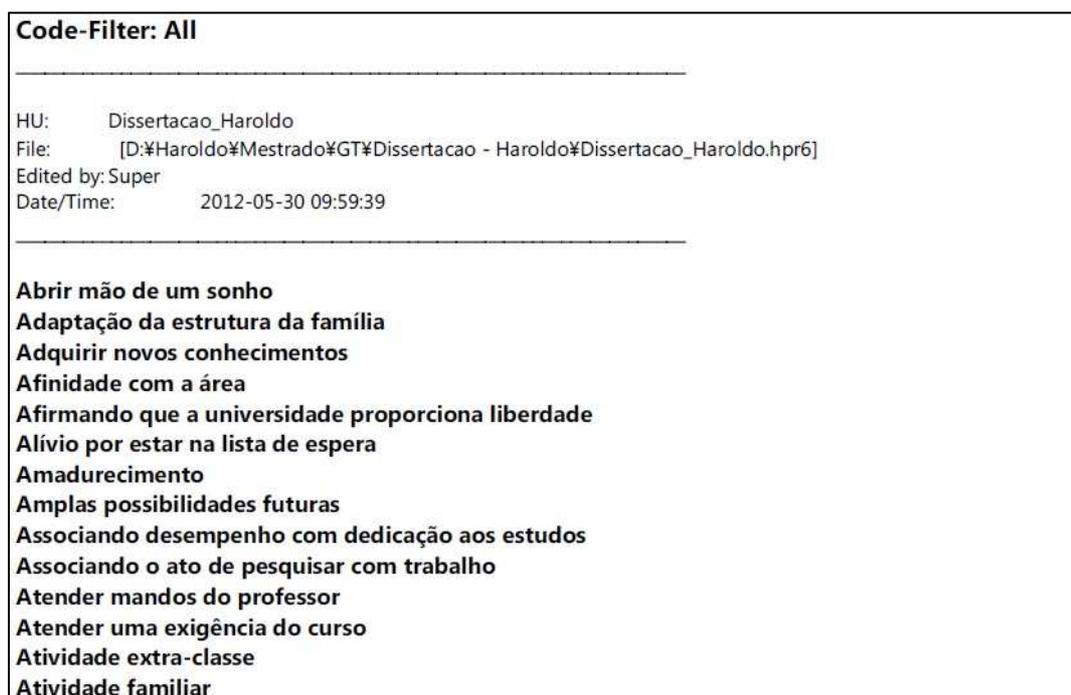
Ademais, a partir da microanálise e da codificação aberta da primeira entrevista foram elencadas 28 categorias de análise e, à partir dessas, alguns conceitos principais foram identificados (quadro 3).

categorias
Amigos
Bolsa de estudo
Conflito
Conhecimento
Cursos
Desejo
Desinteresse
Dinheiro
Escolhas
Estudos
Experiência
Exterior
Família
Frustração
Futuro
Interesse
Lazer
Livros
Lugar
Mercado de Trabalho
Pago
Passado
Planejamento
Rotina
Tempo
Trabalho
Universidade
Vivência

**Quadro 3 - Categorias identificados na primeira entrevista.**

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

As categorias iniciais emergiram do processo de microanálise e de codificação aberta e resultaram em 218 *quotations* no ATLAS.ti. Ao final esse número foi alterado para 1223 *quotations* e que geraram 636 *codes*. A listagem final com os *codes* gerados é apresentada no anexo A. No início, fiz apenas o trabalho de “rotulagem” dos dados, ou seja, os dados foram divididos em ideias, incidentes, atos e eventos distintos para em seguida receberem um “nome” que os represente (STRAUSS; CORBIN, 2008). No ATLAS.ti a organização das *quotations* é feita em ordem alfabética. A figura 4 apresenta parte de um relatório gerado pelo ATLAS.ti com os códigos (rótulos) gerados nesse primeiro processo.



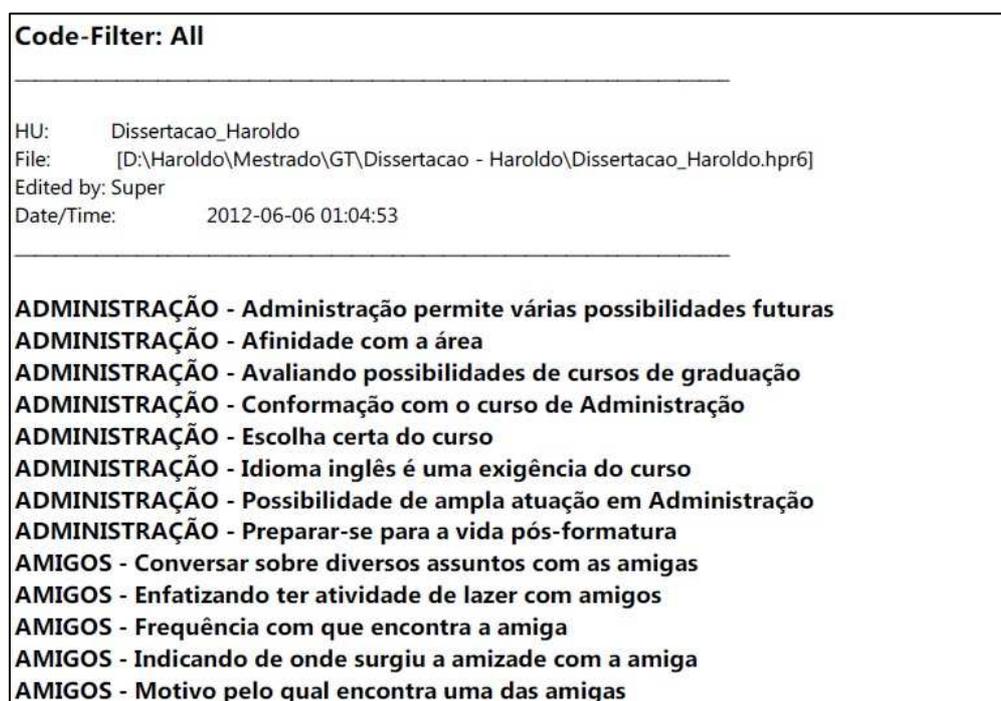
**Figura 4 - Organização dos códigos no ATLAS.ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

Conversando com outros pesquisadores mais experientes em *grounded theory*, a dica que recebi foi a de agrupar as *quotations* em categorias “provisórias” conforme a análise aconteça. Fazer este “intercâmbio” de ideias, dúvidas, resultados de pesquisa, redação de texto, uso do ATLAS.ti, etc., se mostrou bastante importante principalmente para eu que sou pesquisador iniciante na *grounded theory*. Além disso, participo de um grupo de pesquisa, coordenado pelo professor que orientou este trabalho, que se reúne semanalmente para discutir andamento e resultado de pesquisas bem como publicações envolvendo a *grounded theory*. O grupo é formado por eu e outro colega de mestrado, professores e pesquisadores em Administração além de alunos de graduação oriundos de projetos de iniciação científica. A contribuição dada pelo grupo para a condução desta pesquisa foi bastante relevante,

principalmente no que diz a análise dos dados, uso do ATLAS.ti, e o “fazer” uma *grounded theory*.

Mesmo as categorias sendo provisórias e podendo ser modificadas até o final do processo de análise com a definição da categoria central e a relação das demais categorias, defini-las nesse momento é importante para a organização dos dados no ATLAS.ti. Essa diferença na organização pode ser percebida ao comparar-se a figura 4, onde as categorias estão em formato “bruto”, com a figura 5 que representa parte de um relatório emitido pelo ATLAS.ti no qual os dados aparecem organizados em categorias “provisórias”.



**Figura 5 - Organização dos códigos no ATLAS.ti utilizando-se nomes “provisórios” para categorias.**  
 Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

O ATLAS.ti disponibiliza uma funcionalidade chamada “*code by list*”, no qual a definição do nome a ser dado para a *quotation* pode ser feita a partir da lista dos nomes já inseridos na análise. Assim, o pesquisador pode codificar incidentes semelhantes dando sempre o mesmo nome. A lista exibida para o analista enquanto opera o *software* aparece também em ordem alfabética. Assim, o processo de análise torna-se menos cansativo e repetitivo.

Com a realização de mais entrevistas, continuei com o trabalho de fazer a microanálise dos dados e a codificação aberta, esboçando também relação entre as categorias com a codificação axial e exercitando o trabalho de refinar a teoria com a codificação seletiva. Conforme as análises evoluíam, códigos foram alterados, categorias foram excluídas (ou criadas), propriedades e dimensões foram definidas, mostrando que a análise não é um

processo isolado ou mesmo linear. A aplicação da técnica “*flip-flop*” também contribuiu para que a análise não caísse em uma “rotina analítica” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 95). A técnica *flip-flop* consiste em virar um conceito “pelo avesso” ou de “cabeça para baixo” no qual se olha para os extremos, a análise é feita de maneira a descobrir nos dados propriedades a partir de uma perspectiva diferente (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Decidi realizar a microanálise linha por linha nos dados coletados até a quinta entrevista por entender que a partir de então a análise poderia considerar os dados que estariam sujeitos à construção da teoria, descartando aqueles que não representavam e nem proporcionavam maior densidade e robustez à teoria. E assim, procurei dar mais ênfase na codificação axial e seletiva com vistas a “ouvir” melhor o que os dados diziam além de estruturar e dar maior profundidade às categorias, propriedades e dimensões bem como identificar a categoria central.

Desta forma, após a análise das oito entrevistas e o refinamento dos dados identifiquei seis categorias principais: **conhecimento, estudos, família, trabalho, vestibular e vida na universidade**. Das 28 categorias iniciais, muitas delas foram agrupadas sob a mesma categoria, outras modificadas e ainda algumas deixaram de existir. Trabalhar com um número reduzido de categorias não significa reduzir a complexidade da teoria tampouco torná-la algo superficial e sem embasamento. Pelo contrário. Entendo que com uma quantidade menor de categorias, a análise dessas categorias bem como o estabelecimento das relações entre elas pode ser feita de maneira mais clara e consistente. Além disso, a identificação da categoria central pode ser de fato facilitada e compreendida a partir do entendimento da variação dessas categorias traduzindo a “ideia central” para construção da teoria.

Assim, nas próximas seções descreverei, ainda de forma descritiva mas com substancial trabalho de análise realizado por meio dos processos de codificação, cada uma das categorias que “emergiram” a partir dos dados coletados juntamente com suas propriedades e dimensões. As categorias são apresentadas em ordem alfabética crescente, conforme organizadas pelos ATLAS.ti, não representando a ordem na qual emergiram nos dados tampouco o grau de importância no contexto de construção da teoria.

### 3.1.1 Conhecimento

CONHECIMENTO é uma das categorias que emergiram durante o processo de análise dos dados. Tal categoria representa também o fenômeno principal que foi estudado com o desenvolvimento da pesquisa. À medida que os dados foram sendo analisados, percebi que

havia diferenças no entendimento e na maneira como os entrevistados se “relacionam” com o conhecimento, mas que ao final, a forma como significam e lidam com o conhecimento é basicamente o mesmo.

Considerei a *aquisição de conhecimento* como uma subcategoria para a categoria CONHECIMENTO. Classifiquei então a **forma** como o conhecimento é adquirido como sendo uma propriedade dessa subcategoria. A forma como o conhecimento é adquirido denota a maneira ou o processo pelo qual o aluno adquire conhecimento. Analisando a fala dos entrevistados, percebe-se que existe variação nas formas de como o conhecimento é adquirido por eles. Tal variação determina e representa algumas dimensões para a propriedade **forma** de aquisição de conhecimento. Desta maneira, identifiquei as dimensões: autodidata, mecânica, por meio da prática e por meio do compartilhamento.

Por isso que eu digo tranquilo porque pra mim foi sempre, eu consegui ir estudando e caminhando sozinha, com facilidade. (E2F)

Para fazer trabalho sim mas estudar as matérias eu nunca tive dificuldade e estudava sozinho mesmo e entendia tudo. (E3D)

A partir da fala dos dois entrevistados transcrita acima, percebe-se a dimensão autodidata como forma de aquisição do conhecimento. Na visão dos entrevistados, estudar sozinho e aprender aquilo que está sendo estudado representa a maneira pela qual adquirem conhecimento. É uma prática solitária na qual dificilmente encontram algum tipo de dificuldade. Não há relacionamento ou interação com outros colegas ou mesmo com professores para estudar, criando-se uma prática “individualista” mas, com resultados positivos.

Em se tratando da dimensão mecânica, a aquisição do conhecimento se dá de forma “automatizada”, superficial, sem espaço para reflexões mais aprofundadas e detalhadas daquilo que está sendo estudado.

[...] Então eu escolho a matéria, leio, grifo as partes importantes e só. Faço isso com todas. Não é o ideal, teria que ler com mais calma e prestando atenção mas é só assim que eu consigo estudar e aprender alguma coisa. Não dá pra aprender tudo né. Precisaria de mais tempo né. E na faculdade a gente não tem tempo. Os professores dão muita coisa pra gente estudar. (E1J)

Acho que é porque é só ler assim, não precisa raciocinar muito, não precisa desenvolver, só ler e guardar e pronto. (E3D)

Percebo aqui nas falas dos entrevistados E1J e E3D, transcritas acima, que a forma mecânica se mostra como um atalho para aquisição do conhecimento, ou seja, um caminho

mais curto, pelo qual o aluno pretende aprender a maior quantidade possível dos conteúdos. O aluno tem ciência de que precisa aprender tudo, mas de certa forma se mostra conformado com a situação e se apoia na falta de tempo como justificativa para não refletir mais e internalizar melhor os conteúdos estudados. Além disso, a culpa pela mecanização do aprendizado é creditada também para o professor, que não considera a falta de tempo e acaba por exigir leituras em quantidade muito superior à capacidade e disponibilidade do aluno.

Outra dimensão emergida dos dados para a propriedade forma é a dimensão “por meio da prática”. Inferi, a partir dos relatos dos entrevistados que a prática possui diversos significados.

Provavelmente seria pela prática. Eu iria abrir uma empresa e provavelmente ela iria falir por um motivo ou ter alguma dificuldade. Aí eu iria notar que existe, por exemplo, RH e ter que lidar com contabilidade e aquelas coisas. (E4G)

Para o entrevistado E4G, conforme trecho da entrevista transcrito acima, a prática representa a “tentativa e erro”. A aquisição do conhecimento se dá mediante a identificação de um “caminho errado” e que, a partir de então, aquele “caminho” é descartado e uma outra possibilidade deve ser encontrada. Na verdade, ao “errar”, abre-se uma oportunidade de reflexão para conhecer e compreender as razões pelas quais o “erro” ocorreu, razões estas relacionadas com a falta de “prática” ou uma “prática deficiente”. Assim, buscam-se outras “práticas” por meio das quais o resultado não seja mais o “erro” e sim o “acerto”.

Outra significação dada para “prática” está relacionada com a experimentação de situações do cotidiano. Para a entrevistada E7G, experimentar situações reais do cotidiano de trabalho representa a aquisição do conhecimento por meio da prática. A entrevistada E7G descreve a forma como adquiriu conhecimento necessário para exercer sua função de trabalho. Sem conhecimento prévio, descrito por ela como sendo “experiência”, foi “colocada” em situação real de trabalho a partir de então, o conhecimento necessário para desenvolver sua função foi construído.

Mas eu sempre sou assim, eu aprendo com muita facilidade. Todos os trabalhos eu entrei sem experiência. Em pouco tempo eu desenvolvi o que eu tinha que fazer. Nessa de alarme, quando eu entrei, um sistema complexo e com uns dois ou três meses eu já sabia operar todo o sistema. [...] Igual de promotor. Serviço de promotor não exige tanto detalhes. Mas exige que você desenvolva um pouco a sua criatividade. Você analisar de que forma seria melhor, de que forma seria pior você estar expondo o produto. Você tem que saber montar um layout. (E7G)

O entrevistado E6R, também menciona a prática por meio da experimentação, de acordo com o trecho da entrevista transcrito a seguir. Mas, nesse caso, a experimentação está relacionada com a participação de atividades acadêmicas.

Eu não sei se eu to meio perdido, mas eu não lembro de ter muito incentivo a projetos e essas coisas de pesquisa. Eu não tive incentivo não por parte da faculdade. [...] Acho importante. [...] Abre o seu conhecimento. Se você é novato, nunca trabalhou ou foi em uma empresa, você adquire um pouco de experiência sobre as empresas, é pouco, mas é melhor do que nada. Você já vê como é a coisa. Eu acho importante. (E6R)

Para esse entrevistado, os projetos de pesquisa desenvolvidos por professores e pesquisadores na universidade podem proporcionar, mesmo que superficialmente, contato com pesquisas e o cotidiano das empresas contido nelas. Mesmo considerando insuficiente, o entrevistado sabe que é importante “experimentar” e adquirir conhecimento por meio de tal prática (os projetos de pesquisa). Considero que o entrevistado valoriza o conteúdo empresarial, ou seja, o conhecimento prático contido nas pesquisas. Percebo que há certa frustração por não haver incentivo da instituição de ensino em divulgar, esclarecer e mesmo incentivar os alunos a participarem dos projetos de pesquisa. Frustração pois para o entrevistado adquirir conhecimento é importante, principalmente para aqueles que não tiveram oportunidade de trabalhar ou ter contato com empresas anteriormente.

A aquisição por meio do compartilhamento do conhecimento se mostrou, de acordo com os entrevistados, como sendo outra dimensão pela qual é possível que aconteça a aquisição do conhecimento. Na percepção da entrevistada E7G, o compartilhamento do conhecimento representa a sistemática “ensinar e aprender” na qual haverá sempre alguém com conhecimento “pré-existente” que será responsável por compartilhá-lo e disseminá-lo com aquele que não o tenha: “Sempre tem alguém que vai me ensinar. Essa pessoa me ensinando, eu já anoto algumas coisas ou se não eu consigo gravar muito fácil de cabeça”. Com a afirmação “sempre” enfatiza-se que o a aquisição do conhecimento por meio do compartilhamento é uma situação que aconteceu, acontece e acontecerá de forma permanente. O “armazenamento”, nesse caso, é um importante mecanismo para garantir a efetividade da aquisição do conhecimento.

Observei algo semelhante na fala do entrevistado E8L: “De preferência eu quero um sócio que tenha alguma experiência [...] e que a gente vai compartilhar o conhecimento. A gente vai crescer junto tanto na parte de carreira mesmo e de conhecimento também”. Da mesma forma que a entrevistada E7G, este entrevistado pré-supõe que existem pessoas com conhecimento “pré-existente”. Mas a percepção dele vai além pois ele também sabe que

existem aquelas que não possuem tal conhecimento uma vez que, em se tratando de uma sociedade em negócio, a sua preferência é por um sócio que disponha de conhecimento (essencialmente empresarial). Tal sócio, por meio de “ensino-aprendizagem”, compartilhará conhecimento sobre negócios que serão úteis na condução do empreendimento, proporcionando resultados positivos (“crescimento”).

Em contrapartida, quando o entrevistado menciona “a gente vai compartilhar” e “a gente vai crescer junto”, ele espera compartilhar conhecimento que seja importante tanto para ele como para o sócio e para o empreendimento. Entendo aqui um sentimento de reciprocidade, uma via de mão dupla na qual todos os envolvidos na sistemática de aquisição do conhecimento por meio do compartilhamento possam se beneficiar.

Outra propriedade identificada para a subcategoria *aquisição do conhecimento* é a **utilidade**. Nesse caso, a partir da análise dos dados, constatei que a aquisição do conhecimento se dará somente se o conhecimento adquirido tenha utilidade para aquele que estiver adquirindo-o. A utilidade, de acordo com os entrevistados, caracteriza-se basicamente pela possibilidade de aplicar o conhecimento ao trabalho. Isso pode ser evidenciado pela fala da entrevistada E1J: “Daí eu entrei no curso, passei e entrei no curso para conhecer e acabei gostando. Acho que do curso estou gostando... possibilidades dele e até por causa do meu serviço já, acho que é isso”.

O conhecimento como requisito para ingressar ou desenvolver determinada atividade laboral se mostra como uma dimensão da propriedade utilidade. É o que pode ser verificado na fala da entrevistada E5N, transcrita a seguir.

Daí em 98 eu tive uma oportunidade em um emprego e pelo menos ter uma profissão que era trabalhar em uma autoescola como instrutora. Então eu corri atrás. Eu consegui pelo CEEBEJA, no supletivo, consegui terminar o ensino médio e já fiz esse curso de instrutora em seguida e fiz o curso de diretora geral e comecei a trabalhar com autoescola. (E5N)

De acordo com a entrevistada, para conquistar a oportunidade de emprego ela teve que “correr atrás” para estudar e adquirir conhecimento para poder exercer a função de diretora na autoescola. Considero importante ressaltar aqui o tipo de conhecimento necessário para a “profissão” escolhida por ela: conhecimento “formal” adquirido por meio de sistemas “tradicionais” de ensino representados pelo curso supletivo e o curso específico para atuar em autoescolas.

Por fim, outra dimensão que identifiquei para a propriedade utilidade foi benefício. O benefício pode ser compreendido, a partir da análise dos dados, como sendo o resultado da aquisição do conhecimento. De acordo com a entrevistada E7G, o resultado pode representar

a ampliação de oportunidades de trabalho, sejam elas na mesma empresa ou em empresas diferentes: “É um trabalho que eu to sempre em movimento e nunca estou parada. Estou cada hora vendo pessoas diferentes. Só que não é lá que eu quero ficar. “Eu estudei e quero mais!”. Não quero ficar só nisso não. Eu quero mais do que isso”. O conhecimento adquirido proporciona a quem o adquiriu almejar novas oportunidades de trabalho. A partir do trecho “Eu estudei e quero mais!”, percebi que ao adquirir conhecimento, a condição de benefício extrapola o simples fato de gerar diferenciais “momentâneos” e “passageiros” quanto ao trabalho. De fato, adquirir conhecimento consolida o conhecimento como forma de “suporte” e “referência” ao indivíduo, servindo como meio de “sustentação” para que se possa exigir melhores oportunidades e condições de trabalho.

Em relação à categoria CONHECIMENTO, uma propriedade identificada na análise dos dados refere-se à **comprovação do conhecimento**. Tal comprovação pode ser entendida como a “chancela” ou “legitimação” do conhecimento perante o indivíduo e a sociedade. Assim, foram identificadas como dimensões dessa propriedade: diploma e instituição.

De acordo com a entrevistada E7G, “Você tem que ter um diploma que tem que ser reconhecido”. A dimensão diploma representada aqui trata de um documento “formal” que garanta que o possuidor desse documento passou pelos processos formais de ensino e aprendizagem e detém o conhecimento “esperado”.

Ao analisar a fala do entrevistado E3D, é possível verificar a dimensão instituição: “Mas eu queria fazer FGV né. [...] Ah, é reconhecido, que todo mundo fala, que está bem “*rankeado*” nos lugares. [...] Ah, eu ouvi dizer que era melhor. Eu estava acostumado a estudar nos melhores lugares”. A reflexão que fiz acerca dessa fala do entrevistado é a de que a instituição exerce grande influência no que se refere à legitimação do conhecimento. A legitimação se dá pelo fato de ser “bem *ranqueado*” e “todo mundo fala”. A meu ver, o corpo docente, a infraestrutura, os cursos, etc., são “componentes” que auxiliam mas, mais do que isso, o nome da instituição garante, sem sombra de dúvidas, a legitimação do conhecimento emanado dela. Observei isso nessa fala dos entrevistados E3D e E7G:

[...] aí eu não consegui passar e acabou por causa de mudança de datas do vestibular por causa do Enem e eu acabei nem fazendo nem UEL e nem UEM no final do ano. [...] Elas estavam um pouco abaixo. Eu queria o melhor. [...] A FGV tem mais nome que elas. Todo mundo sabe sobre a FGV. (E3D)

É uma instituição que já tem um nome, já está reconhecida [...] Claro que uma instituição com um nome, reconhecida, [...] É ótimo. A gente fica feliz que tenha. Se não tiver, é ruim para nós. (E7G)

Percebe-se que não basta apenas o valor dado pelo indivíduo à instituição para que ela seja “legitimadora” do conhecimento. Além do valor individual, o valor dado pela sociedade contribui para a legitimação do conhecimento oriundo dessa ou daquela instituição, conforme a entrevistada E7G: “Pelas instituições responsáveis e pela sociedade também”. Por “instituições responsáveis”, entendo aqui os órgãos governamentais tais como o Ministério da Educação e as suas agências vinculadas.

O **tipo de conhecimento** figura como uma propriedade da categoria CONHECIMENTO. De acordo com as falas dos entrevistados, são identificados duas variações (dimensões) para tal propriedade: teoria e prática. A diferenciação entre uma dimensão e outra para os entrevistados é a de que a prática quase sempre está relacionada com o trabalho, o exercício de uma atividade enquanto que a teoria fica “isolada” dentro da universidade, nas teorias estudadas nas disciplinas do curso de Administração. Encontrei essa “divisão” entre teoria e prática analisando a seguinte fala da entrevistada E2F.

A teoria que a gente pega aqui na universidade, você, na prática, é muito difícil você utilizar né, 100%. Você consegue falar assim, ah, eu estou trabalhando nisso, isso tem a ver com aquilo que eu estudei. Mas você não consegue, aplicar 100% de uma teoria. Vamos pensar em uma teoria de recursos humanos que é a área que me agrada mais. Vamos pegar as necessidades de Maslow. Você consegue colocar certinho, aplicar bonitinho na empresa? Teoria da equidade? É difícil! E por isso que eu digo que a gente fica bem na teoria, a gente tem noção, trabalhando bem a gente consegue chegar perto. Mas acho difícil aplicar 100%. (E2F)

Ao mencionar que “A teoria que a gente pega aqui na universidade, você, na prática, é muito difícil utilizar né, 100%”, abre-se um “abismo” entre a teoria e a prática da Administração no qual a prática parece algo inalcançável ou inatingível quando observada pela ótica da teoria. Entende-se que apenas uma pequena “porção” da teoria pode ser aproveitada para realizar a prática. Outra análise possível na fala da entrevistada é quando ela menciona “Você consegue colocar certinho, aplicar bonitinho na empresa? [...] E por isso que eu digo que a gente fica bem na teoria, a gente tem noção [...]”; nessa fala a teoria é tratada como algo ideal, “perfeito” que dificilmente pode ser colocada em prática. Ou ainda que a prática, por mais que se “esforce”, dificilmente será ou chegará próximo do tipo “perfeito” apresentado pela teoria.

Percepção semelhante tem o entrevistado E3D conforme pude observar nessa fala: “Conhecimento de contabilidade, das pessoas, acho que pode me ajudar a colocar o negócio em prática”. Aqui, o conhecimento de contabilidade e “das pessoas” adquiridos no curso de Administração, ou seja, teoria, poderão fazer diferença e dar suporte para que o negócio (empreendimento) dele, a prática, possa ser concretizado.

Além disso, na visão da entrevistada E1J, prática pode ser definida como sendo algo que você mesmo faz, ou que terá que fazer ou ainda, uma experiência prévia necessária para a realização de alguma atividade.

Então a gente tem que levando assim porque não adianta, um dia eu vou precisar fazer uma pesquisa e talvez para o meu serviço. Às vezes um depende da área que vou trabalhar precisa fazer uma pesquisa sobre o que os clientes acham de tal marca, alguma coisa assim. Ou até na pós deve ter alguma pesquisa, alguma coisa tem que fazer e eu vou correr atrás sendo que eu nunca fiz isso, sendo que eu nunca participei de uma. Acho estranho a gente ficar atrás de coisa que a gente nunca fez. Digamos, perdeu tempo para fazer porque não é uma perda de tempo. (E1J)

Por fim, a propriedade **valorização do conhecimento** “emergiu” a partir da análise das entrevistas. No contexto apresentado pelos dados, por valorização do conhecimento entendo a importância que os entrevistados dão ao conhecimento. Então, a valorização do conhecimento é verificada por meio das dimensões: família, trabalho e status.

A dimensão família diz respeito ao apoio e incentivo dado pela família aos estudos dos entrevistados. Assim, o ato de estudar (iniciar ou continuar) se dá graças ao incentivo dado pela família. Para a entrevistada E2F, mesmo com as dificuldades enfrentadas pela família, ela pode perceber o apoio dado pelos pais aos estudos dos filhos: “[...] Meus pais fizeram, dentro das condições deles o que eles podiam pela gente tanto nos estudos como na vida pessoal [...] Meus pais, o meu pai tem a quarta série primária e a minha mãe tem a primeira série primária. Só. Então eles ficavam muito no estudo da gente. Então dentro do que eles podiam, eles apoiavam bastante a gente”. Entendo aqui que, para que os filhos não passassem pelas mesmas dificuldades sofridas pelos pais devido a falta de estudos, o incentivo dado para que os filhos estudassem era muito grande.

Tive outra percepção ao analisar a fala do entrevistado E6R: “[...] se você quiser você pode trabalhar só a tarde e estudar de manhã ou se você conseguir estudar a noite e trabalhar o período inteiro, tudo bem”. Então minha mãe e meu pai me falaram que me apoiam a estudar porque estudar nunca é demais”. O apoio da família, no caso dos pais, ainda existe, mas nesse caso, além de estudar, os pais também apoiaram a possibilidade de trabalhar. O apoio seria para conciliar as duas atividades uma vez que “estudar nunca é demais” e passa a ser requisito bastante valorizado para oportunidades de trabalho conforme relata o entrevistado E6R: “Hoje em dia você ter uma graduação é a mesma coisa que ter só o colégio. Antigamente era uma vantagem graduação. Hoje é requisito mínimo para conseguir um emprego legal, digamos assim. Então, eles me incentivam a sempre continuar estudando”.

Na dimensão trabalho, percebe-se apenas alguns tipos de empresas valorizam formas e tipos específicos de conhecimento. De acordo com a entrevistada E2F, “Porque hoje, no mestrado, eu acredito, não sei. Que o mestrado em uma empresa privada, só se for uma multinacional ou alguma coisa assim, porque hoje, na minha distribuidora de embalagem, não vai fazer a menor diferença.”. A entrevistada classifica o tipo de conhecimento não valorizado pelas empresas: o teórico (mestrado). Além disso, ela classifica também o tipo de empresa que valoriza esse tipo de conhecimento: as empresas públicas (de qualquer porte) e as empresas privadas (apenas as de grande porte, em especial, as multinacionais). Para a entrevistada, empresas privadas de pequeno e médio porte não valorizam o tipo de conhecimento considerado como sendo teórico: “[...] porque hoje, na minha distribuidora de embalagem, não vai fazer a menor diferença”.

O conhecimento também pode proporcionar status. Entendo essa dimensão da categoria utilidade como sendo a percepção que o entrevistado tem do seu nível de conhecimento em relação às demais pessoas. Na realidade, o entrevistado faz uma comparação do seu nível de conhecimento em relação às demais pessoas e acaba por considerar sua situação “melhor” que a dos demais, conforme demonstrado nas falas dos entrevistados E4G, E5N e E7G, descritas a seguir.

E também por causa que eu não sei, não entendo ainda o porque, uma pessoa sem escolaridade ela parece muito pior do que uma pessoa com escolaridade. (E4G)

[...] Eu queria fazer alguma coisa que eu me despontasse, que olhasse e falasse para mim: “Nossa, você trabalha em uma autoescola. Que legal! Você é uma instrutora de carro!”. Eu queria mais por status porque na época uma instrutora em 98, uma mulher que já dirigia era legal. Imagina eu ensinando alguém. Então foi mais para realização pessoal mesmo. (E5N)

E você vai falar com palavras do seu cotidiano da faculdade e a pessoa não te entende. Eu já me deparei várias vezes de estar falando uma coisa e perceber que a pessoa não está entendendo o que eu estava falando. Então eu tenho que mudar totalmente o meu vocabulário para a pessoa me entender.(E7G)

O quadro 4 apresenta uma síntese da categoria CONHECIMENTO, com suas propriedades e dimensões. Já a figura 6 representa o esquema teórico da categoria CONHECIMENTO, com suas propriedades.

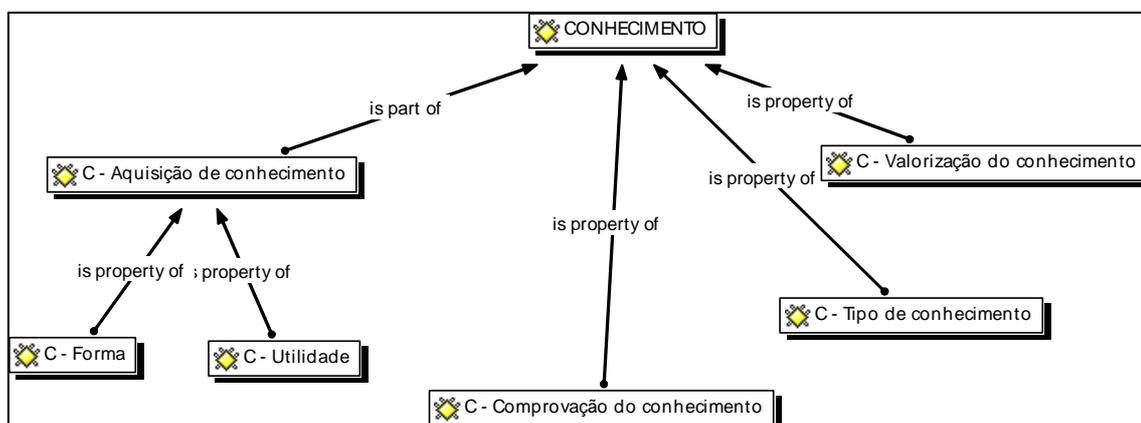
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Conhecimento	Aquisição do conhecimento	Forma	Autodidata Mecânica

Por meio da prática

			Por meio do compartilhamento
		Utilidade	Requisito Benefício
		Comprovação do conhecimento	Diploma Instituição
		Tipo de conhecimento	Teoria Prática
		Valorização do conhecimento	Família Trabalho Status

**Quadro 4 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria CONHECIMENTO.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).



**Figura 6 - Esquema teórico da categoria CONHECIMENTO elaborado no ATLAS.ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

### 3.1.2 Estudos

A partir da análise dos dados a categoria ESTUDOS foi definida. Assim, tal categoria se propôs a analisar a relação do aluno com a escola, que compreende o ensino fundamental e médio bem como a maneira como lida com os estudos no curso de graduação. Ao analisar a maneira como o entrevistado lida com os estudos, busquei entender os estudos não apenas como prática de aprendermos o que não sabemos mas como sendo uma sistemática (com elementos e procedimentos) que conduza ao conhecimento.

Ao analisar os dados, considerei como sendo importante definir a subcategoria *alunos* pois entendi que os entrevistados, ao falarem sobre os estudos, deixam evidente o seu papel como alunos e que, ao desempenharem tal papel, ocasionam consequências em ações no

futuro tais como o ingresso na universidade ou a conquista de oportunidade de trabalho. Tal fato pode ser observado na fala dos entrevistados E2F e E6R transcritas a seguir.

Provavelmente eu não ficaria de exame. Não teria ficado, no caso, de exame. Eu teria notas melhores. Eu seria uma boa aluna. [...] Eu poderia ser uma profissional melhor [...] (E2F)

Ah, talvez, acho que sim. Tudo que a gente faz no passado influencia. As vezes se eu tivesse estudado mais, me dedicado como aluno para ser um aluno melhor, eu teria conseguido vaga em uma faculdade boa, fora até de Maringá. Estudado fora. Como eu não estou perto do meu pai eu não trabalharia com ele e trabalharia em outra empresa e tudo mudasse talvez. Acho que influenciaria sim. (E6R)

Desta maneira, para a subcategoria *alunos* foram identificadas duas propriedades: **desempenho** e **dedicação aos estudos**. Na visão dos entrevistados, desempenho pode ser entendido como “performance” ou “rendimento” nos estudos, seja no período da escola ou no curso de Administração. E assim, verificou-se que o desempenho dos entrevistados como alunos pode sofrer variações nas seguintes dimensões: bom aluno, aluno regular e mau aluno. Basicamente, o desempenho do aluno é “quantificado” pelas notas obtidas nas disciplinas estudadas.

Ser bom aluno é o mesmo que ter boas notas. Para a entrevistada E1J, ser boa aluna está diretamente relacionado em não ter notas vermelhas: “Eu era boa aluna. Nunca tirei nota vermelha nada disso, sempre fui boa aluna [...]”. A entrevistada associa notas “ruins” com a cor vermelha, ou seja, o desempenho “vermelho” é descrito como sendo negativo. Já na percepção do entrevistado E3D, garantir 90% de acerto na prova é considerado como garantia de ser bom aluno: “Era bom, eu era bom de notas [...] Eu costumava ir bem em todas as disciplinas. [...] Ir bem era... era tirar 90, 90% da prova, acertar”.

A dimensão aluno regular, é caracterizada pelo desempenho mediano, ou seja, o desempenho do aluno nas disciplinas está “na média”, não é superior nem inferior. A entrevistada E2F define aluno regular como sendo aquele que, comparativamente aos demais, não possui um bom desempenho em relação às notas: “Aí no terceiro ano agora aqui da UEM, né no caso, eu penei um pouquinho, eu adquiri nota vermelha, exame. Então depois vem o Zé, o Zé Paulo quase ninguém passa sem o exame. Então... aí eu sou uma aluna mediana. Então eu não to entre os melhores mas não to entre os piores”. Assim como a entrevistada E1J, esta entrevistada qualifica o desempenho “ruim” com a cor vermelha. Ter uma “nota vermelha” (apenas uma é suficiente) faz com que ela necessite de uma segunda oportunidade de avaliação (exame) para tentar melhorar o seu desempenho. De qualquer

forma, a “nota vermelha” e o conseqüente “exame” já a “descredencia” de “figurar” entre os alunos considerados bons. Cabe ressaltar aqui a percepção da entrevistada em relação aos demais alunos considerados como sendo “os melhores” e “os piores”, utilizados como parâmetro de comparação para que ela se classifique como “aluna mediana”.

Ser mau aluno caracteriza a dimensão em que o aluno entende que seu desempenho é “inferior”, “ruim” em relação aos demais. Ser “inferior” ou “ruim” diz respeito a não ter boas. Também está relacionado com progredir nas séries que compõe o ensino fundamental e médio, mas com certas dificuldades, essencialmente com notas satisfatórias, que não são consideradas boas ou ruins mas “no limite”. Essa análise foi possível a partir da fala do entrevistado E6R, transcrita a seguir.

Pelas notas mesmo. Geralmente criança tem nota boa no colégio e eu sempre passava beirando seis, passava bem perto do limite mesmo. Então, digamos, eu tinha não era dificuldade porque dificuldade eu acho que não tinha não. Eu era meio preguiçoso e não gostava de estudar. Deixava para última hora. Eu era um aluno ruim. (E6R)

Associa-se, na visão desse entrevistado, o mau desempenho com um padrão pré-estabelecido para as crianças: ter notas boas. Assim, quantifica-se o desempenho pelas notas e, é designado um “limite” representado pela nota seis, média adotada pelas escolas para considerar se um aluno está aprovado ou reprovado. Estar muito próximo a esta “linha de corte” é considerado algo ruim, pior se estiver abaixo dela. As causas pelo desempenho ruim podem estar relacionadas com a preguiça, não gostar de estudar e “deixar para última hora”. Entendo que o mau desempenho não é responsabilidade de terceiros e sim, do próprio aluno. O aluno estabelece uma relação de “causa e efeito” na qual não desenvolver de maneira regular e satisfatória a rotina de estudos ocasiona mau desempenho e conseqüentemente faz com que figure entre os maus alunos.

Ao mencionar que, “Então, digamos, eu tinha não era dificuldade porque dificuldade eu acho que não tinha não.”, o entrevistado E6R condiciona o mau desempenho a ter algum tipo de “dificuldade”. Não fica evidente na fala desse entrevistado mas pude inferir aqui a dificuldade como sendo algum tipo de déficit na aprendizagem do aluno. Defino déficit de aprendizagem como sendo alguma deficiência do aluno, seja em atenção às aulas, capacidade de leitura, etc. A justificativa para ser mau aluno então, estaria então relacionada com tal déficit no processo de aprendizado. Mas o entrevistado não justifica sua condição de mau aluno por meio dessa “dificuldade” pois considera não tê-la.

Em relação à propriedade **dedicação aos estudos**, a variação identificada durante a análise dos dados possibilitou que fossem estabelecidas as dimensões: tempo, bolsa de estudos e trabalho.

A dimensão tempo representa o tempo disponível que o aluno possui para se dedicar aos estudos. Na percepção dos entrevistados, o tempo para estudar é escasso.

Então, falta tempo de estudo. É obvio que falta. Daí quando vem, por exemplo, semana de prova, você tem a semana de prova. Aí, você fala que não tem tempo, o que eu estudo? Vou estudar mais o que? Então você tem que fazer aquela divisão do tempo, que é pequeno, pra aquilo. [...] Então a minha dedicação não, é regular, porque eu não tenho tempo. (E2F)

A partir da fala da entrevistada E2F transcrita acima, percebo certa frustração por não poder dedicar-se aos estudos devido à falta de tempo. A “dedicação regular” aos estudos se deve ao fato de que, por ter pouco tempo disponível para estudar é necessário dividi-lo e estabelecer prioridades e escolher aquilo que será estudado. Percepção semelhante é a que a entrevistada E1J tem em relação ao pouco tempo disponível para se dedicar aos estudos.

Durante a semana eu não consigo estudar porque trabalho o dia inteiro. Venho para a faculdade daí chega a noite e eu só quero saber de dormir (risos). [...] Porque eu tenho o final de semana só. E no final de semana você quer sair, você quer estudar, você quer dormir. Então, daí você tem que dividir esse tempo. (E1J)

Nesse caso, a organização do tempo dedicado aos estudos, diga-se pouco tempo de acordo com a entrevistada, deve considerar também atividades como lazer e descanso. O tempo dedicado aos estudos então acaba por ficar restrito aos finais de semana e tem que “competir” com “sair” e “dormir”. A entrevistada E1J destaca uma questão relevante quando menciona a necessidade de conciliar o trabalho com o tempo dedicado aos estudos. Ela considera “preencher” o tempo disponível durante a semana com o trabalho, ou seja, é dada ênfase e importância ao trabalho em relação aos estudos quando o quesito é tempo. Analisando trecho da entrevista do aluno E8L, transcrita a seguir, constarei que ele tem percepção bastante interessante em relação ao tempo e ao trabalho.

Eu tenho pouco tempo [...] Porque aí eu estudo a noite. Eu saio do trabalho, janto e já venho direto para cá. Então eu não tenho tempo para estudar durante o dia. Se eu estiver no banco, que é no começo das onze as cinco. Eu teria tempo para descansar um pouco mais e para estudar também. Então poderia estar focando mais a na faculdade. [...] Eu tenho pouco tempo (risos). [...] A carga horária menor eu vou poder descansar um pouco mais. E descansando eu vou poder estudar e absorver melhor o conhecimento (E8L)

No caso desse entrevistado, a falta de tempo para estudar também é em detrimento ao trabalho em tempo integral durante o dia. Para ele, a solução seria conseguir um trabalho que não ocupe o período integral, no caso, em um banco. É uma solução hipotética cuja consequência seria mais tempo para se dedicar aos estudos. Percebo que existe tentativa em conciliar as atividades “estudar” e “trabalhar” de forma que ambas possam ser exercidas de forma que uma não prejudique a outra, intercaladas por momentos de “descanso” pois o aproveitamento dos estudos é favorecido por esse “descanso”. Então, sem o tal “descanso”, é possível estudar mas não haverá a devida reflexão e internalização daquilo que foi estudado, de acordo com o entrevistado E8L: “Você chega em casa, você tem que estudar e tem que descansar também. Aí você acaba que não descansa direito e também o estudo fica sendo prejudicado. Você estuda mas acaba não entrando direito na cabeça”.

Em se tratado da entrevistada E2F, a percepção em relação ao tempo destinado a dedicar-se aos estudos também é escasso: “Tenho que trabalhar, estudar, casa para cuidar, marido para cuidar. Então eu não tenho tempo necessário ou o tempo que eu devia ter para os estudos [...]”. Para essa entrevistada, o trabalho não é o único “ofensor” do tempo necessário para estudar. Além do trabalho, existem as “atividades” e “responsabilidades” como esposa e dona de casa que também fazem parte de sua rotina. O mesmo pode ser observado em relação à entrevistada E5N na fala transcrita a seguir: “Por falta um pouco talvez de tempo pois teria que dedicar um tempo melhor. E esse tempo eu não tenho por trabalhar fora, por estudar, por ter família, filhos, e tudo”. Percebo, até certo ponto, frustração por parte dessas entrevistadas no que diz respeito à impossibilidade de conciliar as atividades de trabalho, família e estudos uma vez que elas não enxergam “soluções”, mesmo que “hipotéticas” para conseguir mais tempo para estudar. A “solução” nesse caso, é ir “caminhando de acordo com o que eu posso”, conforme menciona a entrevistada E2F.

Bolsa de estudos é outra dimensão identificada ao se analisar os dados em relação à dedicação aos estudos. A bolsa de estudos é compreendida como sendo algo positivo e que serve como um auxílio financeiro oferecido pelo governo ou algum órgão vinculado, conforme identificado na fala da entrevistada E2F: “[...] essa bolsa de estudo é um estilo mais de PED, de Fundação Araucária, [...] é muito positivo! [...] Então eu imagino que seria muito positivo se tivesse uma ajuda de custo, alguma coisa pra colaborar”.

A ideia que se tem, a partir da percepção dos entrevistados é a de que, recebendo uma bolsa de estudos, a dedicação aos estudos seria maior. Não que a dedicação não exista atualmente, conforme menciona o entrevistado E4G: “Eu me dedico agora mas me dedicaria mais (com a bolsa)”. Com mais tempo para estudar, conseqüentemente o desempenho nos

estudos também poderia ser melhorado, o que pode ser verificado na afirmação feita pela entrevistada E1J: “Eu acredito que teria mais tempo para estudar e talvez as notas iriam até melhorar”. Tal percepção também é compartilhada pela entrevistada E2F, conforme trecho da entrevista transcrito a seguir.

[...] (com a bolsa) eu iria conseguir estudar mais. [...] Provavelmente eu não ficaria de exame. Não teria ficado, no caso, de exame. Eu teria notas melhores. Porque é nítido lá na sala quem não trabalha, tirar nove, nove e meio, e eu tirar os meus sete, oito, dependendo da matéria oito e meio ou, ou só o seis mesmo, dependendo da dificuldade que for a matéria. [...] Igual você falou, com a bolsa, quem sabe eu não tinha tempo de fazer inglês. (E2F)

O que considero importante além da questão de tempo, dedicação e melhoria no desempenho na afirmação da entrevistada E2F é que, com a maior disponibilidade de tempo ocasionada por uma bolsa de estudos, é possível, segundo ela, também realizar atividades “extras”, tais como o estudo de idioma.

Mas a aceitação de uma bolsa de estudos está condicionada ao valor monetário representado por ela. Fiz esta constatação a partir desta fala da entrevistada E1J: “Depende do valor... uma bolsa de estudos [...] Eu largaria o meu serviço. [...] Só estudaria.” e do entrevistado E8L: “Se fosse um valor interessante, que eu não precisasse trabalhar mesmo, eu acho que poderia me dedicar mais, poderia já estar me preparando para criar a minha empresa como nós estávamos falando. Acho que seria mais isso daí mesmo”. Em ambos os casos entendo que a bolsa de estudos teria que superar o valor monetário do salário pago pelas empresas para o exercício de um trabalho remunerado. Se, e somente se o valor da bolsa for maior que o salário, haveria opção pela bolsa e dedicação “exclusiva” aos estudos. A valorização que se percebe aqui novamente é do trabalho em detrimento aos estudos.

Tratei da relação trabalho e dedicação aos estudos quando mencionei as dimensões tempo e bolsa de estudos. Mas considerei importante criar uma dimensão chamada trabalho, que também está relacionada com a propriedade dedicação aos estudos. A priori, trabalho é entendido como sendo o tempo disponível para dedicação aos estudos. Considera-se que, aquele que não trabalha possui maior disponibilidade de tempo para estudar e, conseqüentemente, dedica-se mais aos estudos e obtém melhor desempenho. Isso pode ser constatado na seguinte fala da entrevistada E2F: “Óbvio que quem não trabalha não tem tanto compromisso quanto eu tenho, pega mais coisa, absorve mais coisa. Tem mais tempo de ler todo o material obrigatório e o complementar que os professores dão”.

Mas o fato é que a relação trabalho e estudo extrapola a questão de tempo. Entendo que, a partir da análise dos dados, o aluno valoriza dedicar-se ao trabalho ao invés do estudo, quando existe uma necessidade considerada “prioritária”, como auxiliar na melhoria da condição de renda da família. Tal fato pode ser observado no relato da entrevistada E5N transcrito a seguir

“[...] eu parei de estudar muito cedo, eu parei de estudar com dezessete anos. Eu não concluí o ensino médio por causa do trabalho pois eu tinha que ajudar em casa e eu não conseguia conciliar o estudo e tudo mais. [...] Não, não foi difícil de deixar os estudos porque para mim era tão difícil estudar. [...] E nessa época que eu trabalhava tinha mais três ou quatro irmãos dentro de casa. Todos trabalhavam, mas de certo modo eu precisava me sustentar.”  
(E5N)

O que chama atenção na fala da entrevistada transcrita acima é a necessidade, mesmo ainda não tendo atingido a maioridade (que no Brasil é de 18 anos de idade), de ter que escolher entre trabalhar e estudar levando em consideração ter que se sustentar (financeiramente) e talvez ajudar na renda da familiar e no sustento dos irmãos. Ao mencionar que “eu parei de estudar muito cedo, eu parei de estudar com dezessete anos” pude perceber que além de não concluir o processo “formal” de estudos, a entrevistada começou a trabalhar muito cedo, precocemente. Trabalhar, nesse caso, é valorizado como uma necessidade ou quase uma “obrigação” fazendo com que os estudos sejam colocados “de lado”.

Em contrapartida, o caminho inverso também foi observado na análise dos dados. Em situações em que o desempenho nos estudos foi prejudicado devido o fato de trabalhar, opta-se por “abandonar” o trabalho para dedicar-se aos estudos. Observei tal fato no relato feito pela entrevistada E1J transcrito a seguir.

O meu primeiro serviço foi com quatorze anos. Na verdade foi um bico na sorveteria do meu tio. Eu trabalhava lá meio período só. Então eu acabei parando porque estava atrapalhando meus estudos porque eu fazia inglês a tarde e fazia informática. Então não estava dando certo. Voltei a trabalhar só com dezoito anos. Trabalhava meio período em uma loja, como vendedora. Era época que eu fazia cursinho. Trabalhei três meses lá e saí porque estava atrapalhando também eu estudar para vestibular. (E1J)

Da mesma forma que a entrevistada E5N, a entrevistada E1J começa a trabalhar precocemente. Mas ao mencionar que “na verdade foi um bico na sorveteria do meu tio”, a perspectiva que se tem em relação ao trabalho é a de que não é uma necessidade, uma obrigação para se sustentar (financeiramente) ou auxiliar no sustento da família. Trabalhar em um local “conhecido”, no caso, a sorveteria do tio, talvez fosse uma forma que a entrevistada dispunha para preencher um tempo ocioso, o que pode ser percebido quando é mencionado

que “Eu trabalhava lá meio período só”. Sempre que os estudos foram “ameaçados”, o trabalho foi “deixado de lado”.

Então, a dimensão trabalho identificada na análise dos dados representa a percepção (positiva ou negativa) que se tem quanto ao trabalho. A percepção positiva está relacionada com a valorização do trabalho em relação aos estudos, pelo trabalho ser considerado fonte de renda e auxílio na condição de vida do indivíduo e de sua família. Já a percepção negativa diz respeito a influência negativa do trabalho no desempenho e no aproveitamento dos estudos, sendo então o trabalho desvalorizado em relação aos estudos, podendo inclusive ser “descartado” para não prejudicar os estudos.

Trato agora de discutir a propriedade **escola** da categoria ESTUDOS. Tal propriedade surgiu a partir da análise dos dados e é caracterizada pela relação do aluno com a escola nos período de ensino fundamental e médio bem como com a instituição de ensino na qual faz o curso de Administração. Entendo a relação do aluno como sendo a forma que ele “enxerga” a escola e a universidade e de que maneira isso influencia na sua percepção sobre o conhecimento. Assim, duas dimensões ficaram evidentes nos relatos dos entrevistados: a escola pública e a escola privada.

O discurso que se apresenta nos relatos dos entrevistados sobre a escola pública é sempre em tom depreciativo. A escola pública é vista como sendo “inferior” em relação à escola privada. Ser “inferior” representa possuir “deficiências”, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. A entrevistada E7G destaca algumas deficiências conforme transcrição da entrevista apresentada a seguir.

Eu falo assim, eu analiso, quando eu comecei até hoje, eu sempre estudei em colégio público. Então você vem com sérias deficiências. Gramaticais nem se fala. [...] Tem muita coisa que você fala assim, fala errado, muitas coisas que você não aprendeu. Chega até ser, se falar não dá para acreditar. Eu entrei na faculdade sem saber o que era verbo. (E7G)

Ao analisar outro trecho do discurso dessa entrevistada, conforme transcrição a seguir, foi possível entender que ela se refere ao sistema de ensino adotado na escola pública como sendo um sistema que não preza pela efetividade do aprendizado pelo aluno. Como efetividade entende-se a capacidade de aprendizado e “retenção” do conteúdo estudado pelo aluno. Assim, o aluno recebe certa quantidade de informações, entretanto sem haver “absorção” dessas informações. A ênfase é dada na evolução de séries pelo aluno ou seja, o importante é a aprovação do aluno para que ele possa evoluir para a série subsequente.

Porque no ensino público, não sei o que acontece, você vai passando, vai passando e você não absorve, você não aprende. Você só vai passando.

Então você chega com várias coisas que você não sabe como que você chegou. As vezes eu fico lembrando como eu concluí o segundo grau. E você pergunta “Como?”. E você não lembra porque você não absorveu muita coisa. (E7G)

Além disso, a sistemática do ensino público é considerada como sendo “incompleta” apesar não ser considerado algo totalmente ruim. Tem-se essa noção, conforme descreve a entrevistada E7G no trecho da entrevista transcrito a seguir, a partir da realização de processos como o vestibular, pelos quais é possível comparar os níveis de aprendizagem dos alunos e ensino das escolas públicas e privadas. A desvantagem do aluno oriundo de escola pública em relação ao ensino proporcionado pela escola privada, na qual a “preparação do aluno” é classificada como sendo “melhor”, fica bastante evidente e causa certa frustração e talvez conformação tal como menciona a entrevistada E7G: “[...] você vai perder”.

Eu fui aprender aqui. Eu lembro que no primeiro vestibular que eu fui fazer, tinha matéria que eu não tinha visto. [...] Eu lembro que tinha matérias que eu não tinha visto. Você vê que o ensino não é o totalmente completo. Não é que seja o pior, mas não é o completo. [...] Você tem problemas no aprendizado e isso atrapalha um pouco você. Se você vai concorrer com aluno que teve uma preparação melhor, você vai perder. Você vai ter desvantagem com ele. (E7G)

A escola pública é usada como parâmetro para comparar o desempenho entre escolas privadas. Analisando o relato do entrevistado E4G, conforme transcrição do trecho a seguir, constatei que esse entrevistado considera a escola pública como sendo ruim a ponto de, utilizando um tom “pejorativo”, afirmar que é possível existir escolas privadas tão ruins quanto ou piores que a escola pública.

Só que aí eu tive que sair do colégio, me mudar de cidade [...] isso praticamente acabou praticamente com a minha educação. Meu estudo acabou no primeiro ano por causa que eu fui para o interior, bem interior. O ensino lá com os dois colégios particulares não era tão bom, não era, digamos assim que era pior do que o ensino do estadual aqui de Maringá. (E4G)

Além disso, o entrevistado E4G faz uma distinção entre “interior” e “centro”. Na percepção desse entrevistado, as escolas (tanto as públicas como as privadas) do “centro” possuem um padrão considerado “bom”, enquanto que as escolas do “interior”, mesmo as consideradas como sendo “boas”, não conseguem superar o padrão das escolas do “centro”.

Considero ainda outra importante afirmação que o entrevistado E4G faz ao comparar a escola pública e privada. Na percepção desse entrevistado, a escola pública é destinada às pessoas “pobres” que são pessoas que são obrigadas a trabalhar, são infelizes por isso e não

“enxergam” (ou não podem) oportunidades de melhoria ou fazer aquilo que “gostam”. Tal percepção fica evidente nesses trechos do seu relato: “Uma visão de uma pessoa... eu já convivi bastante em escola estadual com pessoa pobre [...] A visão da pessoa pobre era uma coisa bem, sou obrigado a trabalhar, eu sou infeliz por causa disso”.

Já em relação à escola privada, esta representa o espaço para pessoas “ricas”. Por serem “ricas”, na escola privada as pessoas podem fazer aquilo que gostam, escolher dentre as diversas possibilidades ofertadas pela escola privada. Os trechos a seguir transcritos da entrevista do aluno E4G evidenciam esta questão: “[...] com pessoa rica na escola particular. Já a pessoa de colégio particular, rica e tal, ela já fazia o que gostava e tinha várias opções e aquela coisa”. Além disso, ao analisar este trecho do relato do entrevistado E3D; “Eu estudava em um colégio mais ou menos, Colibri, daí depois eu fui para um outro melhor. [...] Era particular. Tinha aula de capoeira lá”, considero que essas “várias opções” podem estar relacionadas com atividades que não seriam comuns à escola pública, tal qual a oferta de capoeira como atividade curricular ou extracurricular.

A separação em escola pública e privada também deixa transparecer a noção de “fácil” e “difícil”, conforme entendimento do entrevistado E6R no relato de entrevista transcrito a seguir.

Eu comecei no Santa Cruz, aqui em Maringá mesmo. [...] É particular. Eu estudei lá até a quinta série. Sexta série eu fui para o Platão mas foi uma mudança... o colégio Santa Cruz era um pouco mais fácil e o Platão foi difícil para mim. E sexta série tem uma mudança que entra mais matéria, não sei. Eu não consegui ir bem. Eu ia reprovar e então fui para colégio público (risos). Então eu terminei a sexta série em colégio público. (E6R)

Nesse caso, a escola pública representa a “salvação” para evitar a reprovação uma vez que nos moldes adotados pela escola privada, o aluno estaria reprovado. Nesse caso, o mais “fácil” creditado à escola pública pode ter relação com a maneira com que os estudos são conduzidos. Na visão do entrevistado E8L, há falta de direcionamento dos estudos: “Quando eu entrei no colégio Maluf, que era público, eu acho que cheguei a dar uma desandada. Acabei perdendo um pouco o foco do estudo”. Já a escola privada ser considerada mais “difícil” pode estar relacionado com o papel desempenhado pelos professores, com uma postura de “exigir” mais do aluno, isso na percepção do entrevistado E8L - “Eu acho que no colégio particular assim, tinha até a quarta série, pelo menos, os professores eram mais atenciosos. Muitos, por ser particular. [...] Depois, retornando para o colégio particular no ensino médio, eu acabei voltando a estudar um pouco mais [...]”. Fica claro que “ser

atencioso” está condicionado aos professores da escola privada, o que de fato, não aconteceria na escola pública.

Entretanto, os papéis desempenhados pela escola pública e escola privada se invertem quando se trata do ensino superior. A noção que se tem entre público e privado é modificada e assim, a universidade pública figura como sendo “melhor” do que a universidade privada. Para o entrevistado E6R, por ser considerada “melhor”, há incentivo por parte da escola para que o aluno ingresse em uma instituição de ensino superior pública: “O colégio incentiva a gente estudar em faculdade pública, dizem que é melhor, tem mais reconhecimento quando você sai formado, chances de conseguir empregos são melhores [...]”. Nesse caso, o ser “melhor” denota que a instituição pública é reconhecida pela sociedade além do que os resultados esperados após a conclusão do curso podem ser positivos.

Ao comparar a universidade pública com a universidade privada em seu relato descrito a seguir, o entrevistado E6R tem percepções que considere importantes.

As vezes o Cesumar foi até melhor para mim porque a UEM dizem que os professores não vão muito e essas coisas, é você tem que estudar lá. No Cesumar não. No Cesumar o professor vai te empurrando, te ajudando. Então as vezes aqui tenha sido melhor para mim do que a UEM mesmo.  
(E6R)

O que chama atenção nesse trecho da entrevista diz respeito à necessidade de estudar por si só na universidade pública, uma vez que se leva em consideração que os professores “faltam” às aulas em demasia. Isso acontece em detrimento à universidade privada na qual o professor “empurra” o aluno, estando presente e acompanhando-o sempre que necessário ao longo de seus estudos.

Ademais, o discurso em relação à universidade particular é pautado na facilidade que se tem de conseguir o diploma de curso superior. Pude identificar essa “facilidade” ao analisar a seguinte descrição feita pela entrevistada E7G: ““Ah, pagou, passou”. É diferente. [...] O conceito de particular era “Pagou, passou”. [...]Você não tinha que estudar. Você pagando você passava. Você não tinha que se dedicar. Não tinha que estudar”. Assim, o pagamento da mensalidade “credencia” o aluno a ingressar e concluir um curso superior eximindo-o da responsabilidade de se dedicar e estudar.

A universidade privada, na percepção do entrevistado E4G, não é bem vista pela sociedade: “A minha irmã estudou no Cesumar, que é uma universidade particular. Aí ela viu que apesar de todo mundo falar mal de universidade particular, ela viu que é uma boa faculdade”. Para ele, essa percepção da sociedade em “falar mal da universidade particular”

está errada. Ele afirma isso com base na experiência na universidade privada tida pela irmã, que acaba por considerar a universidade privada como sendo “boa”.

Dessa forma, apesar de a universidade pública ser considerada melhor do que a universidade privada e também a universidade privada não ter credibilidade perante a opinião pública, a experiência e a vivência dos entrevistados faz com que a percepção em relação à universidade privada seja modificada, conforme demonstra o relato da entrevistada E7G transcrito a seguir.

Mas você tenta mostrar para a pessoa que não é desse jeito. Se você não estudar, você não passa. Muitos ali ficam por um décimo, dois, por pouca coisa. Eu vejo que eu me regrei a forma de estudar. [...] Não é só levando com a barriga, vou levar com a barriga. Você tem que tirar tempo. Você mostra para as pessoas que não é da forma que elas pensam. É diferente. Hoje você fala Cesumar e UEM, eu não vejo diferença de uma para outra. Diferença que uma é pública e outra é privada. Mas as duas tem cobrança. Não é que aqui é mais fácil que lá, não é! Até porque muitos professores que são de lá são daqui também. Então eles não vão usar um método lá e outro aqui (risos). Não tem como usar dois métodos. Não tem como. (E7G)

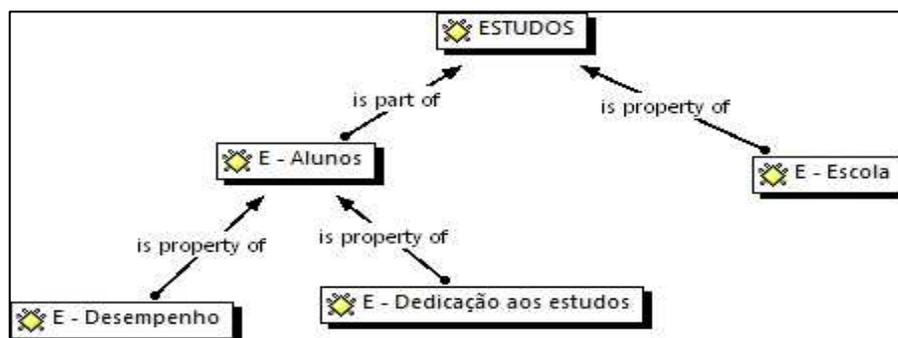
Há um esforço, de acordo com o relato da entrevistada E7G, para que a imagem ruim da universidade privada seja alterada perante a sociedade. O esforço é representado pela dedicação aos estudos por parte dos alunos da universidade privada, o nível de “cobrança” dos professores ser equivalente ao nível da universidade pública uma vez que muitos dos docentes da universidade privada são oriundos da universidade pública. Fica evidente que o padrão de excelência continua sendo a universidade pública, mas que não é tão inatingível quanto se pensa.

Por fim, o quadro 5 apresenta uma síntese da categoria ESTUDOS, com suas propriedades e dimensões. Já a figura 7 representa o esquema teórico da categoria ESTUDOS, com suas propriedades.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Estudos	Alunos	Desempenho	Bom aluno Aluno regular Mau aluno
		Dedicação aos estudos	Tempo Bolsa de estudos Trabalho
		Escola	Escola pública Escola privada

**Quadro 5 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria ESTUDOS.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).



**Figura 7 - Esquema teórico da categoria ESTUDOS elaborado no ATLAS. ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

### 3.1.3 Família

A categoria FAMÍLIA foi identificada a partir dos relatos dos entrevistados quando estes descreveram a sua estrutura familiar e aspectos relacionados a ela. Considero a categoria FAMÍLIA como sendo importante por entender que a família exerce influência nas questões relacionadas com o conhecimento, principalmente quanto à aquisição do conhecimento por meio dos canais “tradicionais” (escola e universidade). Assim, com o decorrer da análise, foi possível elencar a propriedade **incentivo aos estudos**. Por incentivo aos estudos, entendo a relação que a família tem com o apoio e acompanhamento dos estudos dos alunos entrevistados para esta pesquisa.

Meus pais fizeram, dentro das condições deles o que eles podiam pela gente tanto nos estudos como na vida pessoal mesmo e financeira. Meus pais, o meu pai tem a quarta série primária e a minha mãe tem a primeira série primária. Só. Então eles ficavam muito no estudo da gente. Então dentro do que eles podiam, eles apoiavam bastante a gente. (E2F)

Ao analisar o relato da entrevistada E2F transcrito acima, fica evidente o incentivo dos pais em relação aos estudos dos filhos. Mas tal incentivo fica restrito, conforme menciona a entrevistada às “condições deles”, ou seja, o incentivo e apoio dado aos filhos fica restrito àquilo que os pais haviam tido possibilidade de estudar. E ao dizer “só”, a entrevistada entende que apesar de apoiar bastante os filhos, chegaria um momento em que tal apoio não seria suficiente devido à condição insuficiente de estudos dos pais.

Tive impressão semelhante ao analisar o relato da entrevistada E7G transcrito a seguir.

[...]o meu pai tem até o segundo grau técnico e minha mãe não. Minha mãe, os meus avós, naquela época, filho tinha que cuidar dos irmãos porque eles eram vários e minha mãe não pode estudar. Então minha mãe sempre falava que gostaria de ver os filhos formados e tudo. [...] A minha mãe cobra até hoje. Para a minha mãe é como se eu estivesse na pré-escola. Até hoje ela

pergunta se eu estou com nota azul ou se está vermelha. Se estão chegando as provas. Se eu não estou estudando. Se ela vê que as vezes eu estou saindo e não estou estudando, ela começa a cobrar. (E7G)

De acordo com o trecho da entrevista transcrito, o apoio dado pela mãe no que se refere à incentivar os filhos a estudarem perpassa a noção de que ela pretendia ver nos estudos dos filhos aquilo que ela não teve oportunidade de estudar devido às questões familiares impostas à ela. Além disso, a mãe não gostaria de passar para os filhos a falta de apoio e incentivo para estudar à qual havia sido submetida pelos pais. Assim, o incentivo e apoio aos estudos, no caso da entrevistada E7G, é constante e se dá por meio de cobrança da mãe em relação ao seu desempenho nos estudos bem como pelo acompanhamento da rotina de estudos.

Já a situação de apoio e incentivo aos estudos descrita pelo entrevistado E6R difere das duas outras analisadas anteriormente.

[...] Minha mãe e meu pai são formados pela UEM em engenharia civil. [...] Então eu pensei em continuar estudando porque meu pai ainda vai continuar trabalhando. Ele falou: “se você quiser você pode trabalhar só a tarde e estudar de manhã ou se você conseguir estudar a noite e trabalhar o período inteiro, tudo bem”. Então minha mãe e meu pai me falaram que me apoiam a estudar porque estudar nunca é demais. [...] Então, eles me incentivam a sempre continuar estudando. (E6R)

O que chama atenção é o fato de que os pais possuem formação superior completa. Talvez essa condição seja um “diferencial” uma vez que tiveram acesso, de maneira integral, aos estudos “formais” e “tradicionais”. Assim, valoriza-se o “estudar” e incentiva-se o filho a estudar. Considero importante destacar que não há “cobranças” em relação aos estudos do filho. Pelo contrário, há a “abertura” para que o filho possa fazer as escolhas que achar pertinentes em relação a trabalho e estudo.

Por fim, outra situação que considere relevante quanto o papel da família em relação ao incentivo aos estudos foi a relatada pela entrevistada E5N, transcrita a seguir.

Sim, incentivamos bastante. [...] Por que eu acho que é muito importante. Se não tiver estudo, pelo menos o mais velho, o Rafael, ele está com dezoito anos. Agora que ele está no segundo ano. Ele não tem interesse no estudo mesmo. Está estudando por obrigação. É difícil a gente conseguir manter ele na aula. A menina não, ela é mais dedicada. Ela sabe que o futuro dela depende do estudo. Agora do menino é difícil. (E5N)

Há agora mudança de ênfase em relação ao apoio e ao incentivo aos estudos: a entrevistada E5N se coloca no papel de mãe e descreve o incentivo dado aos filhos. Mesmo com as dificuldades enfrentadas com o filho, estudar é considerado importante e por isso

existe apoio para que eles estudem. Na percepção da mãe, a filha compreende que a condição para “existência” de um futuro depende dos estudos. Percepção esta ainda não assimilada pelo filho.

Ademais, o quadro 6 apresenta uma síntese da categoria FAMÍLIA, com suas propriedades e dimensões. Já a figura 8 representa o esquema teórico da categoria FAMÍLIA, com suas propriedades.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Familia		Incentivo aos estudos	

**Quadro 6 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria FAMÍLIA.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).



**Figura 8 - Esquema teórico da categoria FAMÍLIA elaborado no ATLAS. ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

### 3.1.4 Trabalho

A categoria TRABALHO foi definida a partir da análise dos dados por entender então que a maneira como os entrevistados lidam com o conhecimento sofre influências oriundas da relação deles com o trabalho. O trabalho não representa simplesmente uma prática laboral composta por rotina, jornada e por processos previamente estabelecidos. No entendimento dos entrevistados, trabalho pode representar estabilidade financeira, como na visão do entrevistado E4G ao relatar sobre a aprovação do pai em um concurso público: “Mas a primeira vez que ele conseguiu estabilidade financeira foi quando ele conseguiu passar no concurso”. Ou ainda pode significar uma forma de realização pessoal tal como descreve a entrevistada E5N: “Mas trabalhar também era para realização pessoal [...] E eu queria fazer alguma coisa para mim. Ter um trabalho para mim. [...]”.

Já no entendimento do entrevistado E8L, trabalho representa um meio de adquirir responsabilidade, entender e valorizar o dinheiro além de um meio para poder contribuir no

pagamento nas despesas familiares: “Ah, acho que é bom para eu aprender a dar um pouco mais de valor ao dinheiro também. Um pouco mais de responsabilidade com os meus gastos, com horário. Estou participando mais dos custos na minha família assim”.

Iniciar o trabalho precocemente e assim poder auxiliar na própria “sobrevivência” e da família, ou seja, o trabalho como uma “necessidade” é a visão que a entrevistada E2F deixa transparecer ao mencionar sua relação com o trabalho no relato transcrito a seguir: “Então a nossa sobrevivência, alimentação, vestuário e casa dependia do nosso salário. Então eu sempre tive que trabalhar. Trabalho desde os quatorze anos”.

Dar continuidade nos negócios da família representa a noção do entrevistado E6R acerca do trabalho: “Meu pai tem um negócio já formado, já está faz um certo tempo e vem mantendo a gente, legal e, achei interessante. Já estou com meio caminho andado. Já peguei a coisa pronta, e digamos, é “tocar” agora. É mais fácil”. Nesse caso, o trabalho seria “fácil” pois é a continuidade daquilo que o pai construiu ao longo do tempo, bastando apenas mantê-lo.

A percepção que o entrevistado E3D acerca do que é trabalho é a de que se trata de algo importante mas não necessariamente complexo ou demorado. Tarefas simples e rotineiras que possam “ocupar” a mente representam o trabalho na percepção desse entrevistado. Além disso, o trabalho pode proporcionar a ele aprendizado (ou “experimentação”), de como conduzir um negócio. Fiz tais observações a partir dos trechos da entrevista transcritos a seguir.

Eu acho (o trabalho importante), ocupa a mente. [...] (um trabalho seria) Ah, qualquer coisa tipo até lavar o carro. Ajudar lá em casa. Qualquer coisa, fazer as coisas. [...] Alguém pode te chamar para fazer alguma coisa ou eu posso ir atrás. [...] Eu esperava que (o trabalho) me desse um suporte para mim aprender como que faz o negócio. (E3D)

Essas são as percepções acerca do que é trabalho que surgiram a partir da análise dos dados. Sendo assim, as propriedades **idioma** e **valorização do conhecimento** surgem à medida que os relatos que dizem respeito à categoria TRABALHO são analisados.

A propriedade **idioma** refere-se à necessidade que se tem em saber um outro idioma além do português, principalmente no que se refere ao trabalho para por exemplo, poder conversar com clientes e fornecedores. Percebe-se essa necessidade na seguinte fala da entrevistada E2F.

Porque, por exemplo, a empresa que eu trabalho trabalha com exportação de oxibiodegradável, um polímero. Esses dias foi um representante da Willows, dos Estados Unidos, foi lá, na empresa, é muito assim, eu brinco que é quase humilhante ver ele falando com seu chefe e você não ter a menor noção do

que ele tá falando. Ainda bem que ele cumprimentou em português né! Porque ele tinha instrução suficiente para me cumprimentar da maneira que ia entender. Cumprimento a gente entende hoje, em inglês, a gente entende, mas, eu quis só dar um exemplo, mas é muito chato você ver alguém falando inglês. Espanhol você ainda pega alguma coisa né. Falando em inglês você fica... sem entender nada. Eu acho assim que é o básico. Então eu sou um profissional deficiente nisso. (E2F)

A entrevistada considera como “básico” o fato de conseguir estabelecer o mínimo de comunicação com outras pessoas que não falam o português. O idioma tido como importante e considerado como “diferencial” é o inglês. Assim, percebe-se frustração na fala da entrevistada quando ela menciona ser uma profissional deficiente por não conseguir comunicar-se, nem mesmo com o “básico” com outras pessoas.

Dessa forma, as dimensões curso e experiência no exterior foram elencadas para a propriedade idioma a partir da análise dos dados.

A dimensão curso refere-se à solução encontrada pelos entrevistados para conseguir aprender o idioma inglês. A interpretação que se faz para essa dimensão a partir da análise dos dados é a de que, entendo que o curso de idioma se apresenta como “solução” que atenderá a necessidade imposta pelo mercado de trabalho às pessoas que não “dominam” o idioma inglês. Tal análise foi possível a partir dos relatos das entrevistadas E7G e E2F transcritas a seguir.

Eu vou começar um curso de inglês já em janeiro. Vou fazer porque eu gosto e sinto necessidade pelo mercado. A gente vê que há necessidade eu sempre gostei. (E7G)

Se hoje, em uma empresa pequena e familiar, eu me deparo com essa situação, pra mim crescer profissionalmente eu acho que o básico ano que vem é começar um curso de inglês né. Porque não tem. E ir pra uma empresa maior como? Hoje, Coamo, é lá da minha cidade, Campo Mourão, auxiliar financeiro tem que ter nível avançado de inglês. Eu sei fazer o financeiro. Todo o trabalho. Mas eu não me adequo à vaga. Não tenho inglês. (E2F)

Ao entrever a necessidade do idioma inglês para o trabalho, a entrevistada E2F deixa claro no relato acima que saber um outro idioma não se enquadra apenas para empresas pequenas e de médio porte; também é requisito para atuar em empresas de grande porte. Novamente é percebido um sentimento de frustração por não dominar o idioma inglês e, não conseguir adequar-se à vaga de trabalho ofertada e, conseqüentemente, não conseguir melhores oportunidades de trabalho.

Outra dimensão identificada para a propriedade idioma é experiência no exterior. A experiência no exterior está pautada na importância de uma vivência em outros países bem

como a possibilidade de, a partir dessa experiência, aprender ou aperfeiçoar outro idioma, novamente, o inglês. Nota-se que a experiência no exterior bem como a busca por aprender o idioma inglês se dá devido à necessidade ou a possibilidade de obter um diferencial ou vantagem por tal aprendizado para o mercado de trabalho ou em um empreendimento que se pretende iniciar. As evidências para essa análise foram encontradas nos relatos dos entrevistados E1J e E4G transcritas a seguir.

Eu quero passar um tempo fora do país. Por causa do curso de Administração que exige o inglês e tudo daí uns três anos eu quero ficar um tempo fora do país estudando. [...] Eu quero ter retorno depois financeiro de ter ficado fora. Na verdade a gente que o conhecimento para depois a gente entrar no mercado de trabalho e ter um diferencial a mais e continuar se mantendo no mercado de trabalho. (E1J)

Eu pretendo unir o útil ao agradável. Viajar para outro país que é um dos meus desejos e aprender a falar direito e escrever direito o inglês. [...] provavelmente o inglês vai ser muito útil para a empresa que pretendo abrir. (E4G)

A **valorização do conhecimento** no trabalho é outra propriedade identificada nos dados. O conhecimento é valorizado desde que seja possível obter algum tipo de benefício no trabalho oriundo de tal conhecimento, conforme menciona a entrevistada E2F: “Hoje eu já tenho bastante experiência no administrativo, perdão, no financeiro e, pegando agora no comercial eu espero que a conclusão do curso eu consiga galgar carreira né”. Percepção semelhante tem a entrevistada E5N: “Eu vou trabalhar na empresa. Tudo que eu aprendi durante a graduação eu tenho certeza que vai me trazer benefício dentro da empresa. Já está trazendo”. Em ambas as situações, na visão das entrevistadas, o conhecimento “formal” do curso superior é valorizado por elas e dará garantias de melhorias nas condições de trabalho tais como possibilidade de evolução na carreira.

A “massificação” ou “popularização” do conhecimento “formal” de um curso superior é uma realidade atualmente devido ao surgimento de várias instituições de ensino com grande oferta de cursos. Essa “facilidade” de acesso ao ensino superior faz com que o conhecimento oriundo da formação superiora seja considerado como “comum”, não representando mais diferencial para o mercado de trabalho. Pude fazer esta constatação a partir do relato da entrevistada E2F transcrita a seguir.

Então, né, eu imagino que a conclusão de um curso, a busca de uma especialização alguma coisa assim, eu consiga atingir né. Porque hoje um curso também não é muito diferencial né, com essa quantidade de universidades e faculdades que estão por aí, não é grande coisa. Se você olhar a média de todo mundo, entre aspas, quase todos tem um curso de nível superior ou técnico. (E2F)

A entrevistada sabe a importância de um curso superior mas entende também que não é suficiente para garantir um “diferencial”. A busca por tal diferencial fará com que se busque “mais conhecimento”, este por meio de uma especialização. Percepção semelhante tem o entrevistado E6R ao mencionar que: “Você nunca sabe o dia de amanhã. Hoje em dia você ter uma graduação é a mesma coisa que ter só o colégio. Antigamente era uma vantagem graduação. Hoje é requisito mínimo para conseguir um emprego legal, digamos assim”. Para este entrevistado, o “futuro” é incerto e se há intenção de uma colocação “legal” no mercado de trabalho, é necessário ir além do “requisito mínimo” que é o curso de graduação, talvez, buscando formações complementares.

Mas a busca por tal “diferencial”, entendido como curso de pós-graduação, se dará somente se houver a possibilidade de aplicá-lo no trabalho ou se esse for “reconhecido” ou “requisitado” pela empresa na qual se trabalha. A entrevistada E7G enfatiza bastante essa questão no trecho da entrevista transcrito a seguir.

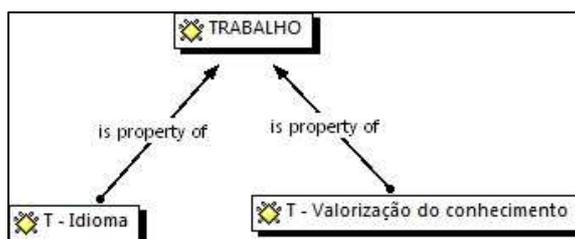
Eu falo que hoje a faculdade não implica em você conseguir um emprego, mas ela te ajuda. E claro, você tem que buscar estudar mais, fazer pós, fazer cursos. Mestrado e doutorado já foi minha vontade mas se um dia eu precisar devido a empresa que eu estiver, eu vou fazer. Eu vou me dedicar e vou fazer. Não é a minha vontade, mas eu faria. (E7G)

Por fim, o quadro 7 apresenta uma síntese da categoria TRABALHO, com suas propriedades e dimensões. Já a figura 9 representa o esquema teórico da categoria TRABALHO.

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
Trabalho		Idioma	Curso Experiência no Exterior
		Valorização do conhecimento	

**Quadro 7 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria TRABALHO.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).



**Figura 9 - Esquema teórico da categoria TRABALHO elaborado no ATLAS. ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

### 3.1.5 Vestibular

A partir da análise dos dados, elenquei a categoria VESTIBULAR. Tal categoria foi definida por representar não apenas a forma de ingresso do aluno no curso superior mas por tratar da forma como se deu a escolha do curso de Administração como opção de curso superior e também a escolha da instituição de ensino. Entendo que a “escolha” tanto do curso como da instituição implicará na maneira como o entrevistado lida com questões associadas ao conhecimento, tais como o “campo” de trabalho abrangido pelo curso escolhido.

Desta maneira, duas subcategorias foram definidas a partir da análise dos dados: *escolha do curso e escolha da instituição de ensino*.

A subcategoria *escolha do curso* refere-se à forma como se deu a escolha do curso, ou seja, o que o aluno levou em consideração para escolher o curso de Administração como opção de formação em nível superior. Considerei, então, os **critérios para escolha do curso** como sendo uma propriedade da subcategoria *escolha do curso*. A variação da propriedade critérios para escolha do curso, conforme análise dos dados, se deu nas dimensões: afinidade com a área, atuação, expectativa e pessoas.

Ter afinidade com a área se mostrou como um dos critérios pelos quais os entrevistados escolheram fazer o curso de Administração. Interpretei a “afinidade com a área” como sendo a escolha do curso baseada em um critério “subjetivo” que é o “gostar” de uma área da Administração, identificar-se com essa área. Esse “gostar” possibilita o estabelecimento de um “vínculo” o que torna possível a escolha do curso de Administração. No relato do entrevistado E8L transcrito a seguir é possível observar a dimensão “afinidade com a área”.

Aí esse ano eu comecei a fazer Administração que acho que é uma área que eu gosto mais. Estar em contato com as pessoas. [...]eu acho que é porque ela está ligada na parte de exatas e humanas no mesmo tempo. Porque eu gosto de matemática, parte de cálculo, parte de custos. E também está ligada a pessoas. Está sempre entrando em contato, conversando, dialogando e eu acho que isso é uma coisa que eu gosto. É as duas coisas balanceadas. (E8L)

Entendo que o “gostar” e ter “afinidade com a área” mencionados pelo entrevistado E8L no trecho da entrevista transcrito acima são “pré-existentes”, ou seja, antecedem a escolha do curso. A perspectiva que a entrevistada E5N tem sobre a afinidade com a área é de alguém que já atua na área de Administração e também tem a tal “afinidade pré-existente”. Mas ao invés de “gostar” a afinidade para essa entrevistada refere-se à aplicação da Administração no seu cotidiano de trabalho. Ou seja, a escolha do curso se deu considerando-

se a necessidade que a empresa na qual trabalhava tinha para organizar e controlar suas atividades, conforme relata a entrevistada E5N no trecho da entrevista a seguir.

(Escolhi Administração) Porque eu via a necessidade que tinha na empresa. A gente já estava com muitas dívidas acumulada. Dívidas municipais, o prédio já estava quase indo para leilão por causa de débito, devendo ISS, taxas imobiliárias. Tinha mais IPTU, tudo vencido da empresa, da casa e tudo e a gente não conseguia organizar, colocar para “andar” realmente. Foi quando eu falei que “Administração deve ajudar”. [...] vendo que aquilo, Administração, poxa, tinha que me ligar em Administração. Então optei por fazer Administração. (E5N)

Diferentemente dessa situação, a afinidade com a área pode ser criada durante o curso. Tal fato acontece quando o curso de Administração não é a “primeira opção” de curso escolhida pelo aluno. Houve tentativa de ingresso na universidade por meio de um curso que era o “almejado” mas por não conseguir ser aprovado no processo do vestibular, o aluno acaba por optar pela “segunda opção” de curso que é Administração. Observei essa “dinâmica” quando a entrevistada E1J descreveu o seu ingresso no curso de Administração.

Então eu prestei vestibular para Administração e acabei passando e acabei desistindo de prestar para Direito porque que estava cansada porque fazia dois anos que eu estudava só para vestibular. Por que minha vida era estudar para vestibular”. Daí eu entrei no curso, passei e entrei no curso para conhecer e acabei gostando. Acho que do curso estou gostando... possibilidades dele e até por causa do meu serviço já, acho que é isso. (E1J)

Assim, a “afinidade com a área” não é “pré-existente” e é “criada” após a entrevistada se familiarizar com o curso e “conhecê-lo” melhor. Percebo certa “frustração” ou talvez “conformação” na fala da entrevistada quando menciona que “[...] acabei gostando. Acho que do curso estou gostando”. Na verdade, a afinidade se cria nesse caso para tentar compensar não ter conseguido ingressar no curso “almejado” ou ainda por haver a possibilidade de classificar a “segunda opção” de curso como sendo “útil” ou que possa vir a ser na realização do trabalho.

Em se tratando de trabalho, a dimensão atuação foi identificada na análise dos dados relacionados com a escolha do curso pelo aluno. Interpretei a “atuação” como sendo as possibilidades ou o “campo” de trabalho que o curso de Administração proporciona ou pode proporcionar. Os relatos das entrevistadas E1J e E2F, transcritos a seguir, contribuíram para essa perspectiva em relação à dimensão atuação.

Porque eu fiquei entre Administração e Contábeis. Eu escolhi Administração porque achei que era um campo maior e um campo que você lida mais com pessoas que eu gosto de lidar com pessoas. Eu achei que Contabilidade ia ser algo mais fechado, mais que você ia lidar com números, com papéis. Daí eu

escolhi Administração por isso e por achar que tem vários caminhos a seguir. (E1J)

[...] porque eu gosto de mexer com pessoas. Então a parte de recursos humanos é mais abrangente, tem mais campo de trabalho. [...] Então eu preferi o curso de Administração. (E2F)

Notei que quando compara os cursos de Administração e Contábeis, a entrevistada E1J enfatiza o “campo” de atuação e o define como sendo “fechado” ou “aberto”. Para ela, a Contabilidade, por lidar apenas com “números e papéis”, acaba por restringir o “horizonte” de possibilidades, enquanto que a Administração, por estar em contato constante com pessoas, possui um campo “mais aberto” e com “vários caminhos”. Depreendo dessa comparação feita pela entrevistada E1J que, a formação de Contabilidade é mais restritiva, que o conhecimento em Contabilidade conduz apenas a locais “fechados” sem muitas possibilidades de ser aplicado, podendo ser aplicado apenas a números e papéis que ficam “fechados em uma sala”. Já em relação à Administração, o conhecimento gera possibilidades abrangentes e amplas pois está diretamente relacionado com pessoas e pessoas não necessariamente ficam em locais “fechados”, podem circular, “caminhar” e atingir sempre “horizontes” diferentes. Noção semelhante é vista no relato da entrevistada E2F.

Em relação à expectativa, a escolha do curso foi “guiada” pelo resultado “tangível” esperado do curso de Administração. Tal fato pode ser observado na fala do entrevistado E4G: “(Eu escolhi Administração) Ah, isso é por causa de um plano que eu tenho a um bom tempo. Aquele velho plano de ficar rico”. Assim, pressupõe-se que ao escolher e ingressar no curso de Administração, será possível concretizar um “plano” definido e obter um resultado tangível que no caso desse entrevistado seria “ficar rico”.

Por fim, na dimensão pessoas, ao analisar os dados, identifiquei a influência que algumas pessoas exerceram na escolha do curso de Administração pelos alunos. Para o entrevistado E6R, a escolha do curso se deu pela influência do pai: “Ele (meu pai) já me incentivava a tocar a empresa dele. Então eu pensei que um curso adequado é Administração”. De forma indireta, o pai exerce influência na escolha do curso de Administração pelo filho pois espera que o filho irá “herdar” a empresa “familiar” constituída e administrada por ele. Ao mencionar “um curso adequado”, posso inferir que o entrevistado E6R julga que o curso de Administração se ajusta às necessidades da empresa e o auxiliará na condução do empreendimento do pai.

Diferentemente do entrevistado E6R, que teve influência de um membro da família para escolher o curso, o entrevistado E3D recebeu influência de uma “figura” que ele conheceu por meio da leitura de um livro, conforme trecho da entrevista transcrito a seguir.

Ah, eu li bem poucos livros inteiros [...] Lí o livro lá do Roberto Justus [...] O que me marcou foi o Roberto Justus que até me orientou para virar Administrador. [...] (Escolhi Administração) Justamente pela influência do Roberto Justus. [...]Ele é formado em Administração mas agora ele trabalha mais com marketing, publicidade, mas ele é formado em Administração. [...] Ah, assim, contava a vida do Roberto Justus, todas as coisas que ele fazia. [...] Achei interessante e queria fazer mais ou menos igual. Porque ele ganhava dinheiro. (E3D)

Considerarei o relato do entrevistado E3D bastante interessante pois a escolha do curso de Administração, no caso desse entrevistado, se deu por meio da vontade de ser “como” o tal Roberto Justus. O vínculo mantido pelo entrevistado com o seu “modelo profissional ideal” foi estabelecido por meio de um livro. Não há qualquer “contato” direto entre o entrevistado E3D e o seu “modelo profissional ideal” e mesmo assim, o entrevistado E3D “conhece” partes que considera importantes da vida do tal Roberto Justus e que serão colocados “na balança” para fazer a escolha pelo curso de Administração. Valoriza-se as conquistas do “modelo profissional ideal”, principalmente o fato de que ele “ganhava muito dinheiro”. Para ser como o “modelo profissional ideal”, não há outra alternativa, conforme esse relato do entrevistado E3D, a não ser escolher e cursar Administração.

A outra subcategoria foi definida como sendo a *escolha da instituição de ensino*. Tal subcategoria refere-se à forma como se deu a escolha da instituição de ensino pelos entrevistados. Assim, os **critérios para escolha da instituição de ensino** considerados na escolha do curso representaram a propriedade mais evidente dessa subcategoria a partir da análise dos dados. Tal propriedade possui variação nas dimensões: valor da mensalidade e reconhecimento.

A dimensão valor da mensalidade refere-se a percepção do entrevistado em relação ao valor que terá que desembolsar para cursar Administração na instituição privada de ensino. A escolha da instituição de ensino se dá ao se comparar o valor da mensalidade entre as instituições privadas, conforme relata a entrevistada E5N: “[...] o valor da mensalidade era mais ou menos equivalente ao das outras faculdades, por isso acabei escolhendo o Cesumar que era mais perto da minha residência”. Já que o valor da mensalidade é basicamente o mesmo, um critério “complementar” foi adotado pela entrevistada E5N para escolher a instituição de ensino - a proximidade com o local onde reside.

O entrevistado E8L também considerou o valor da mensalidade para fazer a escolha da instituição de ensino privada. De acordo com esse entrevistado: “A minha mãe falou que a mensalidade lá não é cara e qualquer trabalho dá para você pagar. Então é melhor você ir lá”. Notei que a noção que o entrevistado, ou melhor, a mãe do entrevistado teve sobre a mensalidade do curso é que possui um valor “relativamente baixo” e que não haveria maiores dificuldades em se fazer o pagamento uma vez que, ao conseguir trabalho, qualquer que seja, o valor do salário recebido em tal trabalho seria igual ou superior ao valor da mensalidade, podendo assim quitá-la “tranquilamente”.

Em se tratando da dimensão reconhecimento, a escolha da instituição de ensino é feita considerando-se quão “reconhecida” ela é perante a sociedade. Tal dimensão foi identificada a partir da análise dos trechos dos relatos dos entrevistados E3D e E7g transcritos a seguir.

Mas eu queria fazer FGV né. [...]Ah, eu ouvi dizer que era melhor. Eu estava acostumado a estudar nos melhores lugares. [...]Ah, é reconhecido, que todo mundo fala, que está bem “rankeado” nos lugares. (E3D)

[...] Nome. É uma instituição que já tem um nome, já está reconhecida, a gente vê que não é uma brincadeira. Tem outras assim que você vê que é tudo muito na brincadeira e que não é levado a sério. [...] Claro que uma instituição com um nome, reconhecida [...] (E7G)

Percebe-se na fala desses entrevistados que eles buscam uma instituição de ensino que seja acima de tudo legitimada perante a opinião pública. Caso contrário, não há “valor” para tal instituição. Tal legitimação, para o entrevistado E3D é feita pelo reconhecimento das pessoas mas também pelo fato de a instituição “figurar” em posições de destaque em “rankings” talvez de desempenho. No relato da entrevistada E7G, a legitimação da instituição de ensino é conquistada pelo “nome” construído e reconhecido pela sociedade. O “nome”, de acordo com essa entrevistada representa mais do que um meio para identificar a instituição de ensino, refere-se à seriedade com a instituição conduz suas atividades.

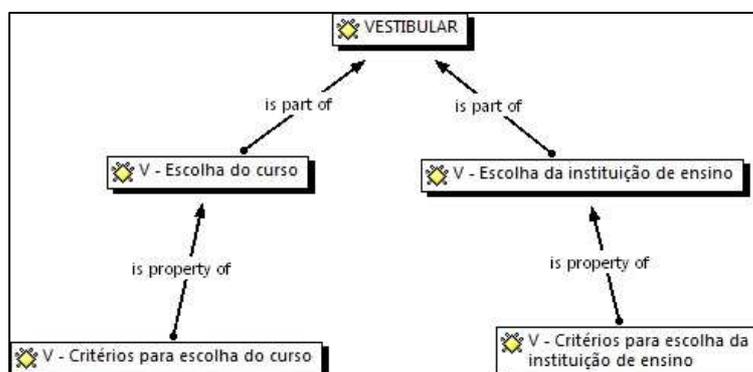
Assim, o quadro 8 apresenta uma síntese da categoria VESTIBULAR, com suas propriedades e dimensões. Já a figura 10 representa o esquema teórico da categoria VESTIBULAR.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Vestibular	Escolha do curso	Critérios para escolha do curso	Afinidade com a área Atuação Expectativa Pessoas

	Escolha da instituição de ensino	Critérios para escolha da instituição de ensino	Valor da mensalidade Reconhecimento
--	----------------------------------	---	-------------------------------------

**Quadro 8 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria VESTIBULAR.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).



**Figura 10 - Esquema teórico da categoria VESTIBULAR elaborado no ATLAS.ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

### 3.1.6 Vida na universidade

A categoria VIDA NA UNIVERSIDADE foi estabelecida pois considerei, a partir da análise dos dados, a universidade como sendo o espaço onde acontece a interação entre alunos, o espaço onde os alunos “vivenciam” o curso de Administração, a área ou local onde estes têm a possibilidade de participar de atividades de ensino e pesquisa as quais contribuirão para o desenvolvimento da percepção e até mesmo a construção de significados acerca do conhecimento.

Assim, **participar de atividades na universidade** se caracteriza como propriedade da categoria VIDA NA UNIVERSIDADE. Considerei participar de atividades na universidade, de acordo com os relatos dos entrevistados, a participação (ou não) de atividades acadêmicas tais como projetos de pesquisa e aulas de monitoria desenvolvidas na universidade. Desta maneira, a variação da dessa propriedade se dá na dimensão interesse.

Defini a dimensão interesse como sendo a atitude que o aluno tem em relação a vivenciar seu período na universidade por meio de atividades acadêmicas. A priori, o interesse pode ser “explícito” para participar das atividades acadêmicas, conforme relata a entrevistada E5N no trecho da entrevista transcrito a seguir.

Participaria sim porque eu tenho interesse também. Eu gostaria de obter mais conhecimento pois conhecimento é muito bom a gente ter. Quanto mais você aprende, melhor [...] (Mas) Não, não participei. [...] Por falta um pouco

talvez de tempo pois teria que dedicar um tempo melhor. E esse tempo eu não tenho por trabalhar fora, por estudar, por ter família, filhos, e tudo. (E5N)

Primeiramente a entrevistada demonstra conhecer as atividades acadêmicas das quais poderia participar e assim afirma sua intenção (ou interesse) em participar. Mas a intenção não se concretiza pelo fato de saber que tais atividades demandam tempo e dedicação os quais ela não possui devido ter que trabalhar, estudar e tratar de questões de ordem pessoal como cuidar dos filhos.

Mas também o interesse pode figurar de maneira implícita, ou seja, o aluno demonstra interesse em participar mas não demonstra saber o que são tais atividades ou de que maneira elas são desenvolvidas na universidade. Apesar de o interesse em participar não ser demonstrado de maneira clara e consistente, ao analisar o discurso do entrevistado E3D transcrito a seguir, percebi que tais atividades são consideradas relevantes, mesmo sem ter noção exata do que realmente são.

Acho que sim (participaria). Iria aumentar, eu iria aprender mais. [...]Ah, eu já ouvi falar sim mas não fui muito atrás [...]Porque, não sei direito como é que é esse negócio. Não sei com quem falar. [...]Eu recebi e-mail da iniciação científica. Esse negócio de monitoria pra mim fazer eu nunca tinha ouvido falar. Eu já sabia que alguns fazem mas que eu poderia fazer eu não sabia. (E3D)

Talvez a justificativa para não participar das atividades que são consideradas como fatores para “aprender mais” e assim, valorizadas, no caso desse entrevistado, seja a falta de “esforço” para buscar entender e “ir atrás” de tais atividades. Tive entendimento semelhante ao analisar o relato a seguir feito pelo entrevistado E8L: “Não, no momento eu não participo de nada. Não conheço muito não [...] Eu acho que é um pouco pelos dois (falta de interesse e de informação). E Eu acho que por falta de tempo não tem muito como eu fazer outra atividade”. Esse entrevistado atribui ao fato de não “conhecer” sobre as atividades para não buscar participar delas bem como a necessidade de tempo disponível para dedicar-se à ela.

Outro aspecto identificado na análise dos dados relaciona interesse com a falta de informações. O entrevistado E6R menciona que não vivencia a universidade participando de atividades, apesar de considerar tais atividades importantes, uma vez que não tem iniciativa de procurá-las mas que também há falta de informações acerca de tais atividades. O trecho da entrevista transcrito a seguir demonstra tal situação.

Acho importante. [...]Abre o seu conhecimento [...] Não (participo). [...]Falta de interesse.[...] Falta de interesse mesmo e as vezes falta de incentivo da

faculdade. [...]Eu não sei se eu to meio perdido, mas eu não lembro de ter muito incentivo a projetos e essas coisas. Eu não tive incentivo não. (E6R)

Nota-se que ele atribuir parte da “culpa” por não vivenciar mais as atividades da universidade à instituição de ensino. Considera-se que a instituição falha ao não incentivar os alunos à participarem de tais atividades.

Então, o quadro 9 apresenta uma síntese da categoria VIDA NA UNIVERSIDADE, com suas propriedades e dimensões. Já a figura 11 representa o esquema teórico da categoria VESTIBULAR.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Vida na universidade		Participar de atividades acadêmicas	Interesse

**Quadro 9 - Subcategoria, propriedades e dimensões da categoria VIDA NA UNIVERSIDADE.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).



**Figura 11 - Esquema teórico da categoria VIDA NA UNIVERSIDADE elaborado no ATLAS. ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

Concluo aqui a apresentação das seis categorias de análise juntamente com suas propriedade e dimensões. Assim, o próximo passo trata do estabelecimento das relações entre essas categorias para construção da teoria fundamentada.

## **4 UMA TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO CONHECIMENTO POR ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Neste capítulo, me proponho a discutir as relações entre as categorias definidas durante o processo de análise e que foram apresentadas e descritas na seção anterior bem como a relação de tais categorias com a categoria central com vistas à construção da teoria fundamentada.

Assim, a organização da teoria parte da definição da categoria central, formando um modelo teórico com suas propriedades e dimensões com base na perspectiva dos alunos pesquisados.

### **4.1 A CATEGORIA CENTRAL: UTILIDADE DO CONHECIMENTO**

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a categoria central irá representar a temática principal do estudo desenvolvido utilizando as técnicas propostas pela *grounded theory*. Desta maneira, a categoria central consiste em reunir em poucas palavras todos os resultados das análises dos dados, de forma que se possa explicar do que se trata a pesquisa que está sendo apresentada.

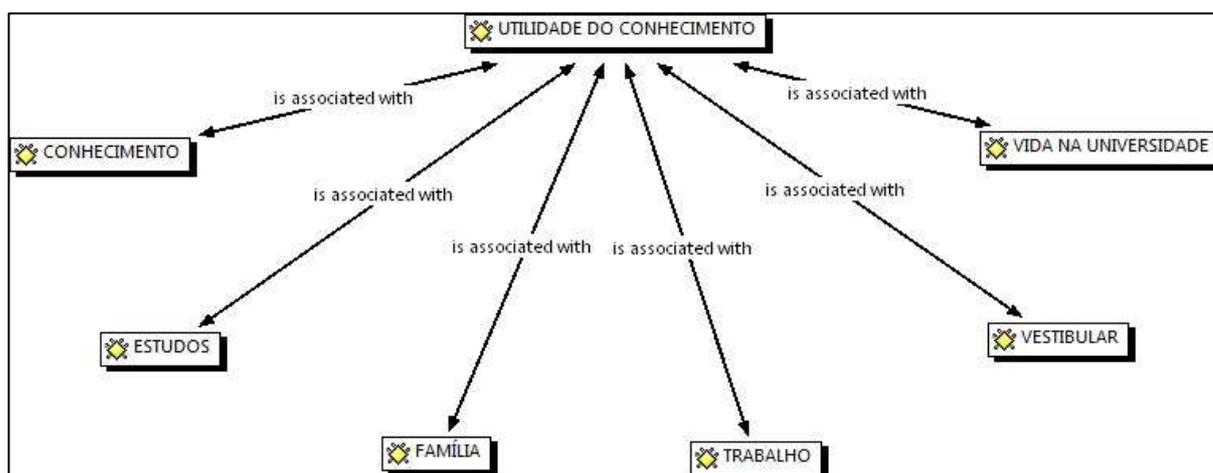
Strauss e Corbin (2008) alertam que a categoria central tem poder analítico, ou seja, é capaz de reunir as demais categorias identificadas na análise dos dados e assim, formar um “todo explanatório”. “A categoria central pode surgir a partir da lista de categorias existentes. Ou um pesquisador pode estudar as categorias e determinar que, embora cada categoria conte apenas uma parte da história, nenhuma delas captura a história inteira” (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 148). Considerando-se tal fato, é necessário definir uma frase ou termo mais abstrato, uma situação conceitual sob a qual as demais categorias identificadas no processo de análise dos dados possam ser reunidos.

A definição da categoria central deste estudo deu-se de maneira gradual. Após análise da primeira entrevista, em um exercício para aplicar a codificação axial e seletiva, cheguei a inferir que a categoria central era “Administração” por entender que por meio da “Administração” (curso de graduação) acontece a interação entre os alunos que participaram da pesquisa e assim seria possível compreender a forma com que eles significam o

conhecimento. Também inferi que a categoria central pudesse ser “conhecimento em Administração” pois assim, o fenômeno estudado estaria evidenciado e, conseqüentemente, todas as demais categorias estariam “automaticamente” relacionadas à ela. A dificuldade em decidir sobre a categoria central era bastante grande.

Nesse ponto, Strauss e Corbin (2008) afirmam que os pesquisadores iniciantes podem ficar “presos” a detalhes descritivos de um estudo ou “atolados” nos dados que não conseguem obter “espaço” para olhar de forma analítica o suficiente para os dados e “enxergar a ideia central que os permeia. Assim, todas as ideias são consideradas importantes e podem ser definidas como sendo a categoria central. Nesse caso, a recomendação é para que um professor, um colega ou outra pessoa instruída e que tenha disponibilidade em auxiliar o pesquisador com sua pesquisa seja consultada (STRAUSS; CORBIN, 2008). Assim, novamente consultei o professor orientador deste trabalho bem como o grupo de pesquisa para poder obter ajuda na definição da categoria central.

Assim, conforme as demais entrevistas foram realizadas e o processo de análise ganhou maior “consistência”, além das conversas com outros pesquisadores, entendi que a categoria central nem sempre está “explícita” nos dados. Além do que, durante todo o processo de análise pude perceber que os entrevistados mantêm com o conhecimento, no que tange ao seu significado e o seu valor, uma forte relação de utilidade. Então, defini a “utilidade do conhecimento” como sendo a categoria central da teoria fundamentada que está sendo construída. A utilidade do conhecimento “permeia” todos os fatores verificados e analisados nos dados tais como a relação deste com questões de trabalho, estudos, família, etc. A figura 12 apresenta o modelo de relação entre a categoria central e as demais categorias de análise.



**Figura 12 - Esquema teórico da categoria central UTILIDADE DO CONHECIMENTO elaborado no ATLAS. ti.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2013).

#### 4.2 A TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO CONHECIMENTO POR ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO

Ao desenvolver pesquisa utilizando os preceitos da *grounded theory*, é possível criar uma estrutura teórica resultante do estabelecimento de relações entre as várias categorias definidas a partir da análise dos dados coletados. Tal estrutura teórica é fundamentada nessas relações entre categorias que se dá mediante declarações ou “hipóteses” sobre a natureza dessas relações (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Então, como pesquisador, trabalhei tentando identificar possíveis similaridades e também diferenças nas categorias para que pudesse observar e compreender como as categorias e os conceitos se relacionam. Assim, ao perceber que elas (as categorias) se relacionam, entendendo que elas podem atuar como “condições” ou “consequências” umas para as outras e assim gerar a estrutura necessária para a que a teoria substantiva possa “emergir” dos dados.

A partir da análise das categorias, propriedades e dimensões identificadas nos relatos dos entrevistados bem como a relação entre elas, pude inferir que o conhecimento está relacionado com a sua utilidade. Desta maneira, propus a “hipótese fundamental” de que:

*Para os alunos de Administração, o conhecimento possui significado e tem valor somente se alguma utilidade for vislumbrada para tal conhecimento.*

Desta forma, ao definir a “hipótese fundamental” abrangendo as categorias e suas relações entendo que se trata de um pré-anúncio da teoria que está sendo construída a partir dos dados coletados, um “esboço” que explica os aspectos relacionados com o fenômeno estudado. Então, com base na hipótese fundamental, algumas *considerações e proposições* foram feitas.

A partir da análise dos dados, percebe-se uma relação entre as categorias CONHECIMENTO, ESTUDO e TRABALHO. Inferi que *a aquisição do conhecimento se dará somente se perceber a utilidade do conhecimento para o trabalho* definindo a proposição P1. Tal utilidade se dá quando o conhecimento é considerado como requisito para acesso a uma oportunidade no mercado de trabalho ou ainda, como benefício oriundo do trabalho. O aprendizado do idioma inglês ou mesmo a conclusão do curso de Administração, como formas de aquisição de conhecimento “formal”, é motivada em parte por um desejo pessoal mas principalmente pelo fato de que são “quesitos” considerados pelos entrevistados como sendo importantes para evolução de carreira no atual emprego ou em possibilidades de trabalho almejadas. Tais relações foram observadas nos relatos descritos a seguir.

Daí em 98 **eu tive uma oportunidade em um emprego** e pelo menos ter uma profissão que era trabalhar em uma autoescola como instrutora. **Então eu corri atrás.** Eu consegui pelo CEEBEJA, no supletivo, **consegui terminar o ensino médio e já fiz esse curso de instrutora em seguida e fiz o curso de diretora geral e comecei a trabalhar com autoescola.** (E5N)

Hoje eu já tenho bastante experiência no administrativo, perdão, no financeiro e, pegando agora no comercial eu espero que a **conclusão do curso eu consiga galgar carreira** né. (E2F)

Além disso, considerando a análise dos dados, pude perceber que o aluno entrevistado considera o *conhecimento como sendo útil se houver possibilidade de comprová-lo por meio do diploma ou instituição de ensino*, estabelecendo assim a proposição P2. O conhecimento é considerado importante mas somente possui algum “valor” se for passível de ser comprovado. Entendo aqui a necessidade de legitimação do conhecimento para que esse tenha utilidade e, conseqüentemente possa ser adquirido ou compartilhado. Assim, a questão da legitimação do conhecimento foi observada nos relatos transcritos a seguir.

“Você tem que ter um **diploma** que tem que ser reconhecido”. (E7G)

“Mas eu queria fazer FGV né. [...] **Ah, é reconhecido, que todo mundo fala, que está bem “rankeado” nos lugares.** [...] **Ah, eu ouvi dizer que era melhor.** Eu estava acostumado a estudar nos melhores lugares”

Outra relação que pude observar com a análise dos dados diz respeito à categoria TRABALHO e ESTUDOS. Nesse sentido considere que *o trabalho é valorizado em detrimento aos estudos*, considerando assim a proposição P3. Nas falas dos entrevistados fica evidente que os estudos são considerados como sendo importantes mas que, o tempo necessário para dedicar-se aos estudos é em grande parte consumido pelo trabalho. Assim, acaba-se por escolher dedicar o tempo ao trabalho ai invés dos estudos.

Durante a semana eu **não consigo estudar porque trabalho** o dia inteiro. Venho para a faculdade daí chega a noite e eu só quero saber de dormir (risos). [...] Porque eu tenho o final de semana só. E no final de semana você quer sair, você quer estudar, você quer dormir. Então, daí você tem que dividir esse tempo. (E1J)

Eu tenho pouco tempo [...] **Porque aí eu estudo a noite. Eu saio do trabalho, janto e já venho direto para cá. Então eu não tenho tempo para estudar durante o dia.** (E8L)

**Tenho que trabalhar**, estudar, casa para cuidar, marido para cuidar. Então **eu não tenho tempo necessário ou o tempo que eu devia ter para os estudos** [...] (E2F)

Outra proposição (P4) que considere possível de ser realizada a partir da análise dos dados é a de que *o tipo de conhecimento valorizado se dá a partir da possibilidade de aplicá-lo ao trabalho*. Assim, entendo que a dicotomia existente entre os tipos de conhecimento (“teoria” e “prática”) fica bastante evidente e que ao final, o conhecimento considerado como sendo “prático” recebe maior valor em relação ao conhecimento considerado como sendo “teórico”.

Porque hoje, no **mestrado**, eu acredito, não sei. **Que o mestrado em uma empresa privada, só se for uma multinacional ou alguma coisa assim, porque hoje, na minha distribuidora de embalagem, não vai fazer a menor diferença.** (E2F)

Eu falo que hoje **a faculdade não implica em você conseguir um emprego, mas ela te ajuda**. E claro, você tem que buscar estudar mais, fazer pós, fazer cursos. **Mestrado e doutorado já foi minha vontade mas se um dia eu precisar devido a empresa que eu estiver, eu vou fazer**. Eu vou me dedicar e vou fazer. Não é a minha vontade, mas eu faria. (E7G)

A análise dos dados considera-se que o conhecimento é uma necessidade para o trabalho mas que o conhecimento considerado como “comum” não é suficiente para o trabalho. Assim, pude inferir a proposição P5, a partir dos relatos transcritos a seguir, que *a aquisição do conhecimento deve se dar de maneira contínua para que possa ter utilidade no trabalho*.

Então, né, eu imagino que a conclusão de um curso, a busca de uma especialização alguma coisa assim, eu consiga atingir né. **Porque hoje um curso também não é muito diferencial né, com essa quantia de universidades e faculdades que estão por aí, não é grande coisa**. Se você olhar a média de todo mundo, entre aspas, quase todos tem um curso de nível superior ou técnico. (E2F)

Você nunca sabe o dia de amanhã. **Hoje em dia você ter uma graduação é a mesma coisa que ter só o colégio**. Antigamente era uma vantagem graduação. Hoje é requisito mínimo para conseguir um emprego legal, digamos assim. (E6R)

Em se tratando da categoria FAMÍLIA, a inferência que faço é no sentido de que *a família exerce influência nos estudos*, estabelecendo assim a proposição P6. Conforme trechos das entrevistas transcritos a seguir, tal relação pode ser representada pelo incentivo aos estudos dado pela família, observado na categoria CONHECIMENTO e também, em partes, como critério para escolha do curso descrito na categoria VESTIBULAR.

Meus pais, o meu pai tem a quarta série primária e a minha mãe tem a primeira série primária. Só. **Então eles ficavam muito no estudo da gente. Então dentro do que eles podiam, eles apoiavam bastante a gente.** (E2F)

Então minha mãe e meu pai me falaram que me **apoiam a estudar** porque estudar nunca é demais. (E6R)

*Ter interesse em participar da vida na universidade é consequência da disponibilidade de tempo em relação ao trabalho* é uma proposição (P7) acerca das categorias VIDA NA UNIVERSIDADE e TRABALHO feita a partir da análise dos dados. Os entrevistados demonstra interesse em participar de forma mais ativa das atividades na universidade mas que a possibilidade de participar é reduzida uma vez que é necessário tempo, tempo este muitas vezes “escasso” devido rotina de trabalho, de acordo com a entrevistada E5N.

**Participaria sim porque eu tenho interesse também.** Eu gostaria de obter mais conhecimento pois conhecimento é muito bom a gente ter. Quanto mais você aprende, melhor [...] (Mas) Não, não **participei**. [...] **Por falta um pouco talvez de tempo pois teria que dedicar um tempo melhor. E esse tempo eu não tenho por trabalhar fora**, por estudar, por ter família, filhos, e tudo. (E5N)

Por fim, ao apresentar enunciar a “hipótese fundamental” bem como as proposições relacionando as categorias de análise, considerando o contexto apresentado pelos dados analisados, é possível afirmar que os alunos de Administração atribuem algum tipo de significado ao conhecimento, seja ele oriundo da escola, da universidade, do trabalho ou de suas próprias experiências e vivências, a partir do momento que relacionam a esse conhecimento alguma utilidade. Assim, a teoria substantiva que emergiu da análise dos dados é a: **“Conhecimento em Administração: utilidade como perspectiva para significação e valorização do conhecimento por alunos de Administração”**.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar quais são os significados atribuídos ao conhecimento pelos alunos do curso de Administração de instituições de ensino, pública e privada, da cidade de Maringá-PR. Para consecução de tal objetivo, utilizou-se da metodologia conhecida como *grounded theory*, na vertente proposta por Strauss e Corbin (2008). Assim, por meio dos preceitos e métodos delineados pela *grounded theory*, busquei construir análises a partir dos dados coletados que pudessem levar a explicações que auxiliassem na compreensão do fenômeno estudado.

Busquei então coletar, descrever, analisar e compreender de que maneira alunos de Administração entendem, significam e dão importância ao conhecimento. Para que isso pudesse ser possível, tive que “percorrer” os processos de análise dos dados coletados bem como aprender a “ouvir” o que esses dados diziam acerca daquilo que estava estudando. Desta forma, o processo analítico ganhou forma e consistência e assim conceitos, propriedades e dimensões foram sendo descobertas e desenvolvidas ao longo do trabalho de análise dos dados.

As primeiras análises conduziram à identificação de várias categorias e uma visão preliminar, mesmo que bastante “rudimentar” e “incompleta” daquilo que seria a teoria fundamentada que surgiria a partir de tais análises. Os dados revelaram o perfil dos alunos entrevistados e a sua experiência na escola e no curso de Administração. São alunos que estudaram em alguns casos integralmente na escola pública e em outros parcialmente em escola pública e privada. Consideram-se como sendo “bons alunos”, “alunos regulares” ou “maus alunos” dependendo do desempenho obtido por meio de notas nas séries e disciplinas estudadas.

Percebi que a experiência dos alunos no curso de Administração varia conforme a “fase” do curso na qual estão. Quando ingressantes, almejam conseguir conquistar bons resultados tanto no curso como em relação ao trabalho. Já em relação aos alunos concluintes entrevistados, a percepção em relação ao curso é a de que possa credenciá-los a “novas” e melhores oportunidades de trabalho. Basicamente são alunos que dividem os estudos com atividades principalmente relacionadas com o trabalho. De certa forma, percebo um paradoxo aqui, uma vez que o trabalho acaba por ser mais valorizado em detrimento aos estudos, apesar de que os alunos entrevistados consideram que os estudos são importantes para qualquer mudança em relação ao trabalho. Assim, mesmo julgando os estudos como sendo fator

preponderante para melhores condições de trabalho, consideram “abandonar” o trabalho e dedicar-se somente aos estudos como possibilidade bastante remota, talvez se houver uma compensação financeira de uma bolsa de estudos equivalente ao salário pago pela atividade laboral.

Com o aprofundamento da análise dos dados, nos processos de codificação (aberta, axial e seletiva), foi possível compreender os aspectos simbólicos e principalmente o significado e a importância dada para o conhecimento. Ao conduzir tais análises, percebi uma forte evidência de que o conhecimento, para os alunos de Administração entrevistados, tem caráter de utilidade. E esta utilidade relacionada ao conhecimento foi definida como categoria central cujas demais categorias de análise estão relacionadas.

Ademais, o uso da *grounded theory* permitiu construir uma teoria substantiva capaz de explicar os aspectos simbólicos envolvendo a forma como os alunos do curso de Administração significam e dão importância ao conhecimento. No que diz respeito então a teoria, algumas proposições foram feitas bem como uma “hipótese fundamental” foi definida para esboçar o *corpus* da teoria substantiva. Tal teoria emergiu dos dados e foi enunciada como sendo: **“Conhecimento em Administração: utilidade como perspectiva para significação e valorização do conhecimento por alunos de Administração”**.

Em certa medida, realizar esta pesquisa se mostrou um desafio para eu como pesquisador “iniciante”. Assim, uma das limitações para realização dessa pesquisa considera a experiência com pesquisa e o tempo disponível no curso de mestrado. A falta de experiência com pesquisa, de certa forma, pode limitar o escopo da análise dos dados uma vez que o pesquisador sente dificuldade para dar “saltos” conceituais essenciais para a construção da teoria fundamentada, limitando-se à uma esfera descritiva dos dados. Talvez essa limitação foi superada em parte durante a condução desta pesquisa graças à interação ocorrida com outros pesquisadores e a participação no grupo de pesquisa.

Em relação ao tempo, considero que o curso de mestrado apresenta-se com tempo bastante restrito para a condução de um estudo de tal porte. E assim, as “idas e vindas” aos dados demandaram muito tempo, dedicação, esforço e capacidade de reflexão do pesquisador acerca dos dados, principalmente para compreender “o que está acontecendo aqui”. Talvez, devido ao fato de eu estar “imerso” nos dados uma vez exerço atividade docente em preparar e ministrar aulas, provas, trabalhos e atividades para as turmas e alunos para os quais ministro aula se mostrou tarefa bastante laboriosa e em partes acabou ocupando tempo precioso das análises e reflexões sobre os dados coletados.

Outra limitação que cabe destacar foi a dificuldade de encontrar alunos de Administração dispostos a colaborar com a pesquisa por meio da participação das entrevistas. Para esta pesquisa foi definido o número de oito participantes, conforme apresentados no capítulo 2 e 3 desta dissertação. Entretanto, mais quatro alunos haviam sido abordados no método “você deu azar” e acabaram por não participar da entrevista. Todos os quatro não deram justificativas para não querer participar. Alguns, no momento da abordagem e sala de aula, haviam concordado em participar da pesquisa, fornecendo seus dados para contato e agendando local e data para a entrevista. Mas, muitos deles não responderam à confirmação da entrevista, feita por e-mail e telefone, em alguns casos, ao saberem que o telefonema era referente à tal confirmação, simplesmente desligavam o telefone e não atendiam mais. A resposta para os e-mails enviados simplesmente não houve. Talvez fosse necessário estudar e aplicar uma outra forma de abordagem e angariação de entrevistados para a pesquisa. Mas considero que os dados coletados e analisados foram satisfatórios para que a teoria substantiva pudesse ser construída.

Mencionei minha prática docente acima. E nessa prática, ao ministrar aulas para cursos de graduação em Administração, percebo que existem vários “tipos” de alunos. Há aqueles que se mostram mais ou menos atenciosos, mais ou menos dedicados, mais ou menos interessados com as aulas e com os cursos. Entretanto, recentemente tive a oportunidade de ministrar aulas e trabalhar por um semestre com alunos com deficiência auditiva - eram dois alunos do sexo masculino “surdos-mudos”. Os alunos tinham acompanhamento de um intérprete de Libras (linguagem brasileira de sinais), que era responsável por “traduzir” a minha aula para eles. Não tinha tido até então experiência com alunos que tivessem algum tipo de deficiência.

A partir de então, tinha que me preocupar em ministrar aula para eles também: considerar falar mais devagar e pausadamente para que o intérprete pudesse fazer a tradução e planejar as aulas considerando esses dois alunos uma vez que, por exemplo, o uso de vídeos como objeto de apoio à aprendizagem deveria ter legendas. Assim, minha postura como docente sofreu grande impacto com o trabalho com esses dois alunos, me obrigando a repensar a prática docente. Então, interessei-me em saber qual é a percepção que esses alunos com deficiência auditiva tem acerca do conhecimento bem como qual é significado e a importância que atribuem à ele. Então pesquisar tais alunos se mostra como uma sugestão para pesquisa futura.

Outra sugestão para pesquisa futura envolve pesquisar alunos que fazem o curso de Administração na modalidade de ensino à distância. Percebo que tal modalidade de ensino

conquista cada vez mais espaço atualmente e “arrebanha” uma grande quantidade de alunos. Então, compreender as razões pelas quais as pessoas cursam a graduação em Administração, pode mostrar aspectos importantes para entender como esses alunos significam e dão importância ao conhecimento.

Ainda considerando minha experiência como docente, tive a oportunidade de trabalhar no curso de graduação em Administração com professores que dividem a atividade docente com a administração de um empreendimento. São empresários que optaram por dar aulas e conduzir seu negócio, seja ele de pequeno, médio ou grande porte, na área industrial ou de prestação de serviços. Assim, compreender também, a partir da perspectiva desses “professores-empresários”, quais são os significados e a importância que atribuem para o conhecimento se mostra com outra sugestão para pesquisa futura.

Por fim, cabe ressaltar que a teoria substantiva originada neste estudo não busca possibilidade de generalizações nem verdades consideradas como “absolutas”. A pesquisa buscou, por meio de processos analíticos de dados, descrever um conjunto de técnicas e procedimentos pautados na *grounded theory* além de oferecer maior discernimento e possibilitar melhor entendimento acerca do conhecimento em Administração, representando o fenômeno estudado.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993. p. 21-27.
- BANDEIRA-DE-MELLO; R.; CUNHA, C. J. A. Administrando o risco: uma teoria substantiva da adaptação estratégica de pequenas empresas a ambientes turbulentos e com forte influência governamental. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, v. 8 (edição especial), p. 157-180, 2004.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R. Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental: o caso das pequenas construtoras de edificações. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R.. Softwares em Pesquisa Qualitativa. In: GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.) **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985. 248p.
- BIANCHI, E. M. P. G.; IKEDA, A. A. . Analisando a grounded theory em administração. In: IX Semead - Seminários em Administração, 2006, São Paulo. IX Semead. São Paulo: FEA/USP, 2006. v. IX.
- CARVALHO; I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? *Ci. Inf.*, v. 29, n.3, p. 33-39, set./dez. 2000.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento** : de Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CHARMAZ, K. **Constructing Grounded Theory**: a practical guide through qualitative analysis. London: Sage Publications, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, A. S. de. **A implementação do e-learning nas escolas de gestão: um modelo integrado para o processo de alinhamento ambiental**. Rio de Janeiro, 2009. 330 p. Tese (Doutorado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

ICHIKAWA, E. Y., SANTOS, L. W. Apresentando a Grounded Theory: uma nova proposta de abordagem qualitativa na pesquisa organizacional. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 25., 2001, Campinas. **Anais... Campinas** : ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

LEAL, E. A.; ÁVILA, L. A. C. de. Grounded Theory: uma análise de procedimentos metodológicos utilizados em trabalhos científicos no Brasil. In: XIII Semead - Seminários em Administração, 2010, São Paulo. XIII Semead. São Paulo: FEA/USP, 2010.

MACHADO, N. J. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

PARKER, L. D.; ROFFEY, B. H. Methodological themes: Back to the drawing board: revisiting grounded theory and the everyday accountant's and manager's reality. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 10, iss: 2, pp. 212-247.

PINTO, M. de R. **Os pobres e o consumo: uma teoria substantiva da experiência de consumo de eletrônicos**. Belo Horizonte, 2009. 314 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais.

PINTO, M. de R.; SANTOS, L. L. da S. Em busca de uma trilha interpretativista para a pesquisa do consumidor: uma proposta baseada na fenomenologia, na etnografia e na grounded theory. **RAE-eletrônica**, v. 7, n.2, art. 25, jul./dez. 2008.

SARAIVA, E. V. **Um “pax de deus” da estratégia como arte: as práticas da companhia de dança Grupo Foco**. Belo Horizonte, 2009. 389 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SCHRÖEDER, C. da S. **Educação a distância e mudança organizacional na Escola de Administração da UFRGS: uma teoria substantiva**. Porto Alegre, 2009. 252 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

WEBER, M. **Metodologia de Ciências Sociais**, parte 1. Tradução Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de autorização para entrevista

Prezado(a) Senhor(a),

Meu nome é Haroldo Misunaga e estou realizando uma pesquisa sobre significado e importância atribuídos ao conhecimento. Tal pesquisa será desenvolvida por meio da metodologia *Grounded Theory* e tem por objetivo construir uma teoria substantiva sobre o fenômeno que está sendo investigado. A teoria será construída com base na codificação e análise dos dados resultantes das entrevistas. Essa pesquisa faz parte de meu projeto de dissertação, o qual está sendo realizado pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá.

Antes de iniciar esta entrevista, informo que:

- Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária;
- Você poderá responder somente os questionamentos que considerar adequados;
- Devido à característica do método de pesquisa, **provavelmente será necessário realizar mais de uma entrevista e também a participação em uma “discussão em grupo” (focus group) que acontecerá com outros entrevistados e será moderada pelo pesquisador/orientador dessa dissertação;**
- O conteúdo dessa entrevista será mantido sobre **confidencialidade**, estando disponível apenas ao mestrando e ao orientador dessa dissertação;
- O conteúdo dessa entrevista será utilizado no relatório final dessa pesquisa, porém em nenhuma circunstância o seu nome ou características que permitam sua identificação serão utilizados sem sua permissão.

Não hesite em perguntar qualquer questão a respeito do estudo antes de iniciar a participação na entrevista. Para efeitos de capturar melhor as informações, é solicitado uma autorização para a gravação da entrevista. Não há nenhum risco associado a esse estudo. As informações fornecidas serão tratadas de forma **sigilosa** e não serão usadas para nenhum outro propósito que não seja o da pesquisa.

Caso deseje receber uma cópia do trabalho final basta indicar o seu endereço de e-mail no espaço em branco abaixo:

e-mail: \_\_\_\_\_

Agradeço sua participação e peço que assine esse protocolo como estando ciente de suas contribuições à pesquisa.

Nome:

Data:

Assinatura:

Pesquisador: Haroldo Misunaga – e-mail: [hym82@bol.com.br](mailto:hym82@bol.com.br)

Telefone: (44) 9\*\*\*-\*\*\*\*

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista**

### **Perfil do entrevistado**

- Fale sobre você, conte a sua história. (Conte-me como você descreveria a pessoa que é agora. O que mais contribuiu para isso?)
  - Qual a sua idade?
  - Onde nasceu?
  - Onde mora atualmente? Como é esse lugar?
  - Com quem você mora?
  - Quais são suas opções de lazer e entretenimento?
  
- Fale sobre sua família.
  - Como é formada a sua família?
  - Quantas dessas pessoas moram com você?
  - Quem são essas pessoas?
  - O que essas pessoas fazem?
  - Qual a sua relação com cada uma dessas pessoas?
  - Vocês fazem algum tipo de atividade juntos? Quais atividades?

### **Perfil profissional**

- Conte sobre sua experiência profissional?
  - Como é esse trabalho?
  - É um trabalho remunerado?
  - Ha quanto tempo você está nesse trabalho?
  - Ter um trabalho é importante?

### **Perfil acadêmico**

- Fale sobre sua experiência na escola e na universidade.
  - Onde você estudou o ensino fundamental?
  - Onde você estudou o ensino médio?
  - Onde você estuda o ensino superior? Como se deu o seu ingresso na universidade?
  - O que o levou a escolher esta instituição de ensino?
  - Em qual período/semestre do curso está atualmente?
  - Em que período estuda (matutino ou noturno)?
  - Por que escolheu estudar nesse período?
  - Qual foi a forma de ingresso no curso?
  - Por que escolheu o curso de Administração e não outro curso?
  - Quais são suas expectativas para com o curso?
  - Quais as disciplinas do curso com as quais você tem maior afinidade? Por que? E quais são as que tem menos?
  - O que pretende fazer após concluir o curso?

### **Fatores relacionados ao conhecimento**

- Fale sobre sua dedicação aos estudos.
  - Qual o tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula?
  - Julga esse tempo suficiente? Por que?

- Investe em livros relacionados com o curso? E outros tipos de leitura?
- Participa de algum projeto de iniciação científica? Por que? (Em caso afirmativo, qual?)
- É monitor de alguma disciplina? Qual? Por que?
- Participa de eventos na área? Que tipo de eventos? Por que?
- Se você ganhasse uma bolsa de estudos, o que faria?

Algo mais que você gostaria de dizer ou comentar? Você gostaria de perguntar alguma coisa para mim?

**APÊNDICE C - Quadro geral com as categorias, propriedades e dimensões da teoria substantiva**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Conhecimento	Aquisição do conhecimento	Forma	Autodidata Mecânica Por meio da prática Por meio do compartilhamento
		Utilidade	Requisito Benefício
		Comprovação do conhecimento	Diploma Instituição
		Tipo de conhecimento	Teoria Prática
		Valorização do conhecimento	Família Trabalho Status
Estudos	Alunos	Desempenho	Bom aluno Aluno regular Mau aluno
		Dedicação aos estudos	Tempo Bolsa de estudos Trabalho
		Escola	Escola pública Escola privada
Família		Incentivo aos estudos	
Trabalho		Idioma	Curso Experiência no Exterior
		Valorização do conhecimento	
Vestibular	Escolha do curso	Crítérios para escolha do curso	Afinidade com a área Atuação Expectativa Pessoas
	Escolha da instituição de ensino	Crítérios para escolha da instituição de ensino	Valor da mensalidade Reconhecimento

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Vida na universidade		Participar de atividades acadêmicas	Interesse

**ANEXOS**

## ANEXO A - Listagem final de *codes* gerados no ATLAS.TI

**Code-Filter: All**

---

HU: Dissertacao\_Haroldo  
 File: [D:\Haroldo\Arquivos\Mestrado\GT\Dissertacao - Haroldo\Dissertacao\_Haroldo.hpr6]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2013-01-15 16:05:22

---

**C - Aquisição de conhecimento**

**C - Compartilhar conhecimento**

**C - Comprovação do conhecimento**

**C - Nível de conhecimento**

**C - Tipo de conhecimento**

**C - Valorização do conhecimento**

**CONHECIMENTO**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - CAPACIDADE] Considerando necessidade de ter capacidade para adquirir conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - CAPACIDADE] Existência de limitação pessoal para absorver conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - CAPACIDADE] Valorizando esforço próprio para aquisição do conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Acesso à outras culturas como fonte de conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Acesso à outras culturas gera conhecimento e diferencial profissional**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Adquirir conhecimento de forma autodidata**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Adquirir conhecimento diversificado por meio da leitura de livros**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Alegando não possuir condições financeiras de pagar para adquirir conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Alegando possuir condições financeiras de**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Aquisição de conhecimento de forma mecânica**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Aquisição de conhecimento passa por obstáculos**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Aquisição de conhecimento por meio da prática**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Aquisição do conhecimento é facilitada quando compartilhado por alguém mais experiente**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Considerando a necessidade de adquirir conhecimento como algo dinâmico**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Construção do conhecimento por meio de compartilhamento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Deficiência no processo de ensino**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Descrevendo rotina para adquirir conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Distração dificulta o aprendizado**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Empregador como fonte para aquisição de conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Falta de padronização na aquisição do conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Leitura como forma de adquirir e armazenar conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Ler somente o que é exigido**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Participação de atividades acadêmicas como forma de adquirir conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Procedimento para digerir o conhecimento adquirido nas aulas**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Professor como meio para adquirir conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Separando conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - FORMA] Supletivo como forma de adquirir conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LEITURA] Leitura remete à ajuda**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LEITURA] Leitura remete à descansar**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LEITURA] Ler aquilo que gosta**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LEITURA] Livros indicados pelo professor é fonte confiável para adquirir conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LEITURA] Não gostar de ler**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LEITURA] Valorizando revista como ponto de referência para aquilo que lê**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LUGAR] Comparando lugares onde pode adquirir conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LUGAR] Universidade como fonte de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LUGAR] Universidade é meio facilitador para aquisição de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - LUGAR] Valorizando o conhecimento que poderá adquirir no exterior**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - QUANDO] Adquirir conhecimento precocemente**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - QUANDO] Aquisição de conhecimento antecede a prova**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - QUANDO] Aquisição do conhecimento se dá devido uma necessidade**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - QUANDO] Considerando a prova como instrumento de incentivo ao estudo e fixação do conhecimento adquirido**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - QUANDO] Valorizar conhecimento apenas para a prova**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - RAZÃO] Considerando que o conhecimento deve ser atrativo para que possa ser absorvido**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - RAZÃO] Razão pela qual adquire conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - TEMPO] Falta de tempo é empecilho para aprender um novo idioma**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - TEMPO] Tempo como condição para adquirir conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - TEMPO] Trabalho é empecilho para absorver conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - TIPO] Adquirir conhecimento religioso**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - TIPO] Adquirir conhecimento técnico e especializado**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Absorção de conhecimento é variável diretamente proporcional à dedicação aos estudos**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Aquisição de conhecimento pode influenciar aspectos da vida pessoal**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Aquisição de conhecimento somente por meio da prática pode gerar resultados negativos**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Assuntos considerados essenciais mas que não se aprende de maneira formal na escola**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Busca pelo conhecimento formal**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Conhecimento adquirido gera possibilidades novas em relação àquelas já conhecidas**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Conhecimento formal é caminho para oportunidades**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Considerando ato de estudar na véspera como demérito à aquisição de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Considerando conhecimento lato mais importante que o stricto**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Considerando que o conhecimento gera benefícios para o seu detentor**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Considerando ser difícil aplicar conhecimento teórico adquirido na universidade no trabalho**

**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Curso superior em Administração possibilita oportunidade de trabalho**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Desenvolver habilidade**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Destacando dificuldade no processo individual de aquisição de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Destacando estar ciente de que o conhecimento adquirido na escola é insuficiente**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Destacando resultado do processo deficiente de ensino**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Expectativa em relação ao resultado do esforço para adquirir conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Julgando que o conhecimento é a base para o mercado de trabalho**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Oportunidade de trabalho conquistada**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Oportunidade perdida de adquirir conhecimento fará falta no futuro**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Tipo de conhecimento formal importante para o futuro**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Tipos de conhecimento adquiridos ao longo do curso de Administração**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Universidade como fonte de conhecimento restrito**  
**CONHECIMENTO - [Aquisição de conhecimento - UTILIDADE] Universidade reduz tempo necessário para aquisição de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Compartilhamento de conhecimento adquirido em épocas diferentes**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Compartilhar conhecimento por meio de empréstimo de livros do curso**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Considerando a oralidade mais importante do que escrita na transmissão do conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Explicando qual a concepção de ter capacidade para atuar na área acadêmica**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Falha no processo de compartilhamento de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Importância da formação de quem compartilha conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Compartilhar conhecimento] Necessidade de preparação para compartilhar conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - DIPLOMA] Conhecimento comprovado pelo diploma**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - DIPLOMA] Não obrigatoriedade da comprovação do conhecimento por um diploma**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - INSTITUIÇÃO] Nome da instituição onde se estuda é um diferencial**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - NOTAS] Considerando notas como indicadores de mensuração de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - RANKING] Validação do conhecimento por meio da opinião de terceiros**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - RESPOSTA] Conhecimento comprovado pela capacidade de responder questionamentos**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - TESTE] Conhecimento comprovado por meio de teste**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - TESTE] Prova é um meio de quantificar o conhecimento absorvido na faculdade**  
**CONHECIMENTO - [Comprovação do conhecimento - TITULAÇÃO] Conhecimento comprovado pela titulação**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Atuar e manter-se na área acadêmica exige mais capacidade**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Comparando nível de conhecimento das pessoas**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Diferenciação de níveis de conhecimento necessário para determinada função na empresa**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Haver diferentes níveis de conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Limitação do conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Nivelando o conhecimento**

**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Ser "da cidade" remete à maior instrução**  
**CONHECIMENTO - [Nível de conhecimento] Ser "do campo" remete à pouca instrução**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - AMPLITUDE] Considerando conhecimento como algo que não pode ser limitado a um plano**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - FORMAL] Desvalorizando o conhecimento acadêmico escrito**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - FORMAL] Diferenciando conhecimento geral de conhecimento específico em Administração**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - TÁCITO] Considerando que apenas conhecimento tácito não é suficiente para dar aulas**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - TEORIA E PRÁTICA] Associando conhecimento teórico com a prática**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - TEORIA E PRÁTICA] Conhecimento teórico da universidade influencia resultados práticos**  
**CONHECIMENTO - [Tipo de conhecimento - TEORIA E PRÁTICA] Universidade representa aprendizado apenas da teoria**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - AMIGOS] Lamentando as amigas não terem estudado**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - AMIGOS] Valorizando as amigas estarem estudando**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - FAMÍLIA] Valorizando o pai ter estudado para prestar cocurso público**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - FAMÍLIA] Pais valorizam educação formal**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - FAMÍLIA] Valorização pelos pais da educação formal dos filhos**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - FAMÍLIA] Valorizando os irmãos terem estudado e se formado**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - TRABALHO] Conhecimento é requisito para atuar na área acadêmica**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - TRABALHO] Conhecimento insuficiente para desenvolver função no trabalho**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - TRABALHO] Conhecimento prévio é importante para aproveitar oportunidades de trabalho**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Conhecimento deve ser de interesse mútuo**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Considerando que conhecimento não agrega valor à atividade empresarial**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Frustração pela não valorização do conhecimento pela empresa na qual trabalha**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Não valorizando conhecimento acadêmico**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Quantificando conhecimento**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Valorização do conhecimento formal**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Valorização do conhecimento informal**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Valorização do conhecimento no trabalho**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento - UTILIDADE] Valorização do conhecimento para concretizar oportunidade de se tornar empreendedor**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento] Não valorização do conhecimento devido facilidade de acesso à universidade**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento] Percepção em relação à pessoa com e sem escolaridade**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento] Valorização pelos irmãos mais velhos da educação formal dos irmãos mais novos**  
**CONHECIMENTO - [Valorização do conhecimento] Valorizando conhecimento oriundo de outros países**  
**ESTUDOS**  
**ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Aluno regular**  
**ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Alunos que estudam a noite são diferentes daqueles que estudam de manhã**  
**ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Bom aluno**

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Comparação de desempenho entre alunos que somente estudam e alunos que trabalham e estudam

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Comparando desempenho em relação aos demais alunos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Condição para estudar

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Conformação com a atual situação dos estudos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Conformação por ter que estudar no período da manhã

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Considerando a composição do curso como fator influenciador no desempenho do aluno

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Considerando aspectos intrínsecos no desempenho como estudante

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Considerando dificuldade com matérias estudadas como sendo algo eternamente insuperável

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Considerando ficar de exame como um demérito ao esforço para estudar

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Considerando importante o fato de transferir-se de turno de estudo

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Considerando melhora no desempenho e consequente tranquilidade com o avanço nos estudos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Curso rápido não dá boa estrutura e prejudica desempenho

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Dedicção medíocre para os estudos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Desvantagem em relação às outras pessoas

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Diferenciando estudar de dia e de noite

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Diferenciando tipo e desempenho de alunos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Diferenciando turnos para estudar

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Dificuldade com matérias estudadas

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Dificuldade com matérias estudadas mas que foram superadas

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Dificuldade com matérias estudadas mas que não foram superadas

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Enfatizando ter concluído o segundo grau com tranquilidade

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Escolhas do passado têm consequências no futuro

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Facilidade com matérias estudadas

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Faço o curso com um pouco de dificuldade

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Falta de solidariedade do parceiro em relação aos estudos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Frustração por não conseguir aproveitar mais os conteúdos apresentados no curso

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Frustração por não conseguir se concentrar na leitura

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Frustração por somente estudar na véspera da prova

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Gostar da disciplina e ter afinidade

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Gostar da disciplina e tirar boas notas

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Justificativa para se considerar boa aluna

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Mau aluno

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Melhorias nas notas da faculdade

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Mudança de cidade gera consequências negativas nos estudos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Não ser boa aluna na faculdade

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Notas como indicadores de desempenho

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Período da noite é mais tranquilo para estudar

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Resultado ruim pela dedicação regular aos estudos

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Saber como o professor aplica prova é uma estratégia para ir bem na avaliação

ESTUDOS - [Alunos - DESEMPENHO] Satisfação por concluir um curso

ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Aceitação de bolsa de estudo depende de interesse

ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Bolsa de estudo como garantia para poder se dedicar mais aos estudos

ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Considerando bolsa de estudo como algo positivo

ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Financiamento governamental na educação como garantia de um país melhor

**ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Financiamento governamental nos estudos é considerado como sendo algo positivo**  
**ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Possibilidade de optar somente por estudar**  
**ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Relacionando bolsa de estudo com dinheiro**  
**ESTUDOS - [Bolsa de estudo] Tentando entender o que é uma bolsa de estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos - COMPANHIA] Aprendizado compartilhado**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos - ESFORÇO] Associando desempenho com dedicação aos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos - FALTA DE TEMPO] Considerando tempo como variável influenciadora do desempenho nos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos - FALTA DE TEMPO] Dividir o tempo é essencial principalmente quando há pouco tempo para estudar**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos - FALTA DE TEMPO] Precisando de mais tempo para se dedicar aos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos - INSUFICIENTE] Apenas dedicação aos estudos não é suficiente para ser aprovado na escola**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Duração do curso**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Duração longa do curso**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Estudar demais causa problemas de saúde**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Estudar dentro das possibilidades que dispõe**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Estudar está associado com importância da disciplina**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Estudar mais é algo importante**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Estudar mais representa melhor desempenho**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Falta de tempo obriga elencar prioridades para estudar**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Falta de tempo para se dedicar aos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Justificativa para ter dificuldade com as matérias estudadas**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Não trabalhar resulta em mais tempo para estudar**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Necessidade de tempo para estudar**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Progresso nos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Resultado almejado após esforço nos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Tempo dedicado aos estudos**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Tempo ocioso**  
**ESTUDOS - [Dedicação aos estudos] Vida pessoal influencia na dedicação aos estudos**  
**ESTUDOS - [ESCOLA - Início dos estudos] Dificuldade no início dos estudos na escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA - Início dos estudos] Estudos iniciados na pré-escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA - Início dos estudos] Início dos estudos**  
**ESTUDOS - [ESCOLA - Início dos estudos] Início precoce dos estudos na escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Círculos de amizade**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Comparando níveis de ensino entre cidades do interior e centro**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Comparar estudar no período da manhã e da noite**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Descrevendo o local de estudo**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Desvantagem por estudar em escola pública**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Dicotomia entre ricos e pobres e escola particular e pública**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Distância da escola até a casa é importante**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Divisão da sala de aula**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Enfatizando a importância do nome da escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Ensino básico próximo de casa**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Ensino em escola pública é deficiente**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Estudar integralmente em escola pública**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Ênfase na instituição de ensino**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Lembranças dos tempos de escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Mudança de colégio do ensino fundamental**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Perda de desempenho na escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Privilégios**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Tipos de escola**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Valorização da escola privada**  
**ESTUDOS - [ESCOLA] Vantagem por estudar em escola pública**  
**ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO] Comparando trabalhar e não trabalhar**  
**ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO] Conciliar rotina de trabalho com rotina de estudos**  
**ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO] Considerando estudar mais importante do que o trabalhar**

- ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO]** Considerando manter-se no mercado de trabalho como algo importante
- ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO]** Considerando trabalhar mais importante do que estudar
- ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO]** Dificuldade em conciliar trabalho e estudo
- ESTUDOS - [ESTUDO VERSUS TRABALHO]** Trabalhar atrapalhando estudar
- ESTUDOS - [ESTUDOS VERSUS TRABALHO]** Abandonar estudos pela necessidade de trabalhar para ajudar em casa
- ESTUDOS - [ESTUDOS VERSUS TRABALHO]** Motivo para não fazer trabalhos das disciplinas
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** Comparando nível de ensino entre instituições de ensino
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** Considerando diferença nos níveis de ensino entre instituições como causa de dificuldades durante o curso
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** Instituição de ensino não é importante
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** Instituição de ensino superior privada é considerada boa apesar da sociedade dizer o contrário
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** Instituição de ensino superior privada não é valorizada pela sociedade
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** O valor da instituição de ensino é construído pelo aluno e suas atitudes
- ESTUDOS - [Instituição de ensino]** Valorização da instituição de ensino pública
- ESTUDOS - [Motivação para estudar - GOSTAR]** Associando estudos com "gostar"
- ESTUDOS - [Motivação para estudar]** Desejo da mãe incentiva estudar
- ESTUDOS - [Motivação para estudar]** Frustração por ter que estudar mais tempo do que achava que seria necessário
- ESTUDOS - [Motivação para estudar]** Persistência para continuar estudando
- ESTUDOS - [Motivação para estudar]** Rotina causa falta de empolgação para os estudos
- ESTUDOS - [Papel da família]** Estudar representa respeitar autoridade da mãe
- ESTUDOS - [Papel da família]** Não conseguir conciliar família com estudos
- ESTUDOS - [Papel da família]** Opinião do marido interfere nos estudos da esposa
- ESTUDOS - [Papel da família]** Possíveis pressões para estudar na escola
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Considerando tentar cursar mestrado mesmo sabendo da falta de valorização do título pelas empresas
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Falsa diferenciação entre mestrado e pós-graduação
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Mestrado como meta para pós conclusão do curso
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Não ter noção dos possíveis resultados oriundos da conclusão de um curso de mestrado
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Necessidade de ter afinidade para poder atuar na área acadêmica
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Noção sobre o que é o mestrado
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Pós é sinônimo de atuação em uma área específica da Administração
- ESTUDOS - [PÓS-GRADUAÇÃO]** Sem noção sobre o que é o mestrado
- ESTUDOS - [Professor]** Afirmando que professores também erram
- ESTUDOS - [Professor]** Avaliando o que é ser professor
- ESTUDOS - [Professor]** Caracterizando professores
- ESTUDOS - [Professor]** Classificando professores
- ESTUDOS - [Professor]** Considerando a universidade local onde professores não podem errar
- ESTUDOS - [Professor]** Considerando estabelecer algum tipo de relação com o professor como uma vantagem
- ESTUDOS - [Professor]** Considerando obrigação do professor possuir determinado conhecimento e utilizá-lo para responder perguntas dos alunos
- ESTUDOS - [Professor]** Considerando professores da universidade como intransigentes
- ESTUDOS - [Professor]** Conteúdo passado pelo professor é importante e merece atenção
- ESTUDOS - [Professor]** Descrevendo como a aula era ministrada
- ESTUDOS - [Professor]** Manter boa relação com professor por bastante tempo
- ESTUDOS - [Professor]** Professor não agrega valor para a vida do estudante
- ESTUDOS - [Professor]** Professor tem atuação insuficiente
- ESTUDOS - [Professor]** Respeitando autoridade do professor
- ESTUDOS - [ROTINA]** Conflito na organização do final de semana
- ESTUDOS - [ROTINA]** Complementar rotina de estudos
- ESTUDOS - [ROTINA]** Comprometimento com obrigações dos estudos na universidade
- ESTUDOS - [ROTINA]** Cumprimento sem repetição das etapas do curso
- ESTUDOS - [ROTINA]** Descanso merecido após o trabalho e estudo

**ESTUDOS - [ROTINA] Descanso no final de semana**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Dia dedicado aos estudos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Dificuldade para retomar os estudos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Estratégia para passar de ano**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Estudar somente na véspera das provas**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Falta de capacidade de concentração nos estudos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Incerteza no andamento do curso**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Não dedicar integralmente os finais de semana aos estudos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Necessidade de afinidade com tempo prolongado de estudo para obter resultados positivos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Participar de atividade acadêmica complementar**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Prestar atenção na aula é importante mas estudar em casa dá melhor resultado no aprendizado**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Retomando estudos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Rotina após término da aula e retorno para casa**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Rotina compartilhada para ir à universidade**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Rotina solitária para ir à escola**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Término de um ciclo de estudos**  
**ESTUDOS - [ROTINA] Universidade exige modificação na rotina de estudos**  
**ESTUDOS - [UTILIDADE DO CONHECIMENTO] Idioma inglês é uma exigência do curso de Administração**  
**ESTUDOS - [UTILIDADE DO CONHECIMENTO] Resultado de estudar idioma**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Adquirir novos conhecimentos**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Certeza em relação a qual país ir**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Conciliar trabalho e estudo no exterior**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Curto período de tempo no exterior**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Desejo de morar fora do país**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Estabelecendo país de destino**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Expectativa de resultado financeiro positivo**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Ficar em casa de família**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Indecisão sobre para qual país ir**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Motivo para sair do país**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Não planejando conhecer um novo país**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Não saber exatamente o que esperar da vivência no exterior**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Noção de diferença entre os países de destino**  
**EXPERIÊNCIA - [EXTERIOR] Planejando conhecer um novo país**  
**EXPERIÊNCIA - [MILITAR] Alcançar objetivos requer disciplina**  
**EXPERIÊNCIA - [MILITAR] Obrigação com serviço militar**  
**EXPERIÊNCIA - [MILITAR] Obrigação com serviço militar impossibilita trabalhar**  
**EXPERIÊNCIA - [MILITAR] Obrigação com serviço militar resulta em algo positivo**  
**EXPERIÊNCIA - [MODELO] Alguém considerado como modelo a ser seguido**  
**EXPERIÊNCIA - [MODELO] História de vida de alguém serve como referência**  
**EXPERIÊNCIA - [MODELO] Professores são referência para formação do indivíduo**  
**FAMÍLIA**  
**FAMÍLIA - [Cena] Descrevendo a localização dos membros da família**  
**FAMÍLIA - [Cena] Descrevendo lugar onde mora**  
**FAMÍLIA - [Cena] Destacando consequência da mudança de cidade**  
**FAMÍLIA - [Cena] Destacando razão para mudança de cidade**  
**FAMÍLIA - [Cena] Gostar do bairro onde mora**  
**FAMÍLIA - [Cena] Local de referência para a família**  
**FAMÍLIA - [Cena] Mesmo na idade adulta ainda mora com os pais**  
**FAMÍLIA - [Cena] Mudando de cidade**  
**FAMÍLIA - [Cena] Onde tudo começou**  
**FAMÍLIA - [Cena] Período em determinada cidade**  
**FAMÍLIA - [Condição econômica] Ciente da condição econômica que tinha a família**  
**FAMÍLIA - [Condição econômica] Condição econômica familiar desprivilegiada**  
**FAMÍLIA - [Condição econômica] Condição financeira instável representa perigo**  
**FAMÍLIA - [Condição econômica] Possuir propriedade rural para subsistência**  
**FAMÍLIA - [Condição econômica] Razões financeiras fazem com que a família mude de cidade**  
**FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Adaptação da estrutura da família**  
**FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Afirmando não ter filhos**  
**FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Afirmando ter filhos**  
**FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Descrevendo a estrutura familiar**  
**FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Descrevendo o irmão**  
**FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Destacando a posição que ocupa na família**

- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Estrutura familiar tradicional
- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Indivíduo criado pela mãe
- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Indivíduo criado pelo pai e pela mãe
- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Modificando a estrutura familiar
- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Responsabilidade como esposa
- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Responsabilidade pelo irmão
- FAMÍLIA - [Estrutura familiar] Sensação de perda de um ente querido
- FAMÍLIA - [Instrução] Descrevendo o grau de instrução da mãe
- FAMÍLIA - [Instrução] Descrevendo o grau de instrução do pai
- FAMÍLIA - [Instrução] Formação da irmã
- FAMÍLIA - [Instrução] Formação do irmão
- FAMÍLIA - [Instrução] Formação do marido
- FAMÍLIA - [Instrução] Formação do marido passou por diversas mudanças até chegar ao estágio atual
- FAMÍLIA - [Instrução] Idade é vista como empecilho para completar a formação do marido
- FAMÍLIA - [Instrução] Incentivo dos pais aos estudos dos filhos
- FAMÍLIA - [Instrução] Instrução dos filhos
- FAMÍLIA - [Instrução] Lamentando o pouco nível de instrução dos pais
- FAMÍLIA - [Instrução] Pai e mãe tem a mesma formação
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação da irmã
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação da mãe
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação do avô
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação do cunhado
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação do filho
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação do irmão
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação do marido
- FAMÍLIA - [Ocupação] Ocupação do pai
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Acompanhar o marido
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Atividade de lazer com a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Atividade de lazer da família é restrita devido ocupação do pai
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Atividade realizada em família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Atual situação familiar
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Bom relacionamento com a irmã
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Caracterizando o relacionamento com o pai
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Caracterizando o relacionamento da mãe
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Caracterizando relacionamento com a mãe
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Considerando filhos como empecilho
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Considerando ser pouca a diferença de idade entre os irmãos
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Descrevendo a relação com a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Descrevendo ocasiões para reunir a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Descrevendo onde acontecem as reuniões familiares
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Destacando dificuldade em reunir a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Enfatizando não ter problemas com a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Enfatizando sempre estar junto com a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Fazer o possível para reunir a família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Relacionamento fechado com a irmã
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Superar dificuldades para chegar no patamar atual de vida
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Tentativa de se impor à mãe
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Valorizando a união entre os membros da família
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Valorizando o esforço dos pais
- FAMÍLIA - [Relacionamento familiar] Valorizando reunir a família mesmo que esporadicamente
- T - Idioma
- T - Valorização do conhecimento
- TRABALHO**
- TRABALHO - [Carreira - ROTINA] Considerando pouco tempo no trabalho
- TRABALHO - [Carreira - ROTINA] Dividir tempo de trabalho com outras atividades
- TRABALHO - [Carreira - ROTINA] Retomando rotina de trabalho
- TRABALHO - [Carreira - ROTINA] Rotina de atividades
- TRABALHO - [Carreira - ROTINA] Trabalhar representa solucionar problemas
- TRABALHO - [Carreira - ROTINA] Trabalho em meio período

TRABALHO - [Carreira] Afinidade com a área  
 TRABALHO - [Carreira] Afirmado ter passado por poucas empresas  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira no serviço público é algo não almejado  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira no serviço público pode receber vantagem devido dedicação ao trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira no serviço público representa estabilidade financeira  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira no serviço público representa fim de todo e qualquer tipo de problema  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira pública como opção de trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira pública como primeira opção de trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Carreira pública como segunda opção de trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Como conseguiu o trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Concluindo um ciclo de trabalho e iniciando um novo  
 TRABALHO - [Carreira] Dar continuidade no negócio da família  
 TRABALHO - [Carreira] Esposa abrir mão da profissão para trabalhar com o marido  
 TRABALHO - [Carreira] Evolução na carreira  
 TRABALHO - [Carreira] Experiência no serviço público foi ruim  
 TRABALHO - [Carreira] Falta de afinidade com a área  
 TRABALHO - [Carreira] Flexibilização da rotina de trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Formas de conseguir trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Função na empresa  
 TRABALHO - [Carreira] Indivíduo que não trabalha atualmente  
 TRABALHO - [Carreira] Infidelidade para com a empresa na qual se trabalha  
 TRABALHO - [Carreira] Manter longo vínculo com as empresas nas quais trabalha  
 TRABALHO - [Carreira] Mulher possui dupla jornada de trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Ocupação atual  
 TRABALHO - [Carreira] Opção secundária de carreira  
 TRABALHO - [Carreira] Primeira oportunidade de trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Requisito para fazer estágio  
 TRABALHO - [Carreira] Requisitos para trabalhar  
 TRABALHO - [Carreira] Saída prematura do trabalho  
 TRABALHO - [Carreira] Tempo em determinada empresa  
 TRABALHO - [Carreira] Tempo em determinada função  
 TRABALHO - [Carreira] Tentativa bem sucedida de ingresso no serviço público  
 TRABALHO - [Carreira] Tentativa frustrada de ingresso no serviço público  
 TRABALHO - [Carreira] Trabalhar precocemente  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Comparação entre custos envolvendo a gestão da empresa  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Comparando formas de gerenciamento de trabalho  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Considerando a empresa possuir uma gestão "miope"  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Considerando ser possível evitar custos com rotatividade de pessoal nas empresas  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Deficiências na gestão da empresa na qual trabalha  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Desejo de ser patrão ao invés de empregado  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Desejo de ser patrão mas sem definição ainda do que fazer  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Diferenciação entre atual empresa e outras empresas em relação à práticas de gestão  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Oportunidade para se tornar empreendedor  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Percepção sobre práticas da empresa na qual trabalha  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Possibilidade de renegociar regras estabelecidas  
 TRABALHO - [GESTÃO EMPRESARIAL] Rotatividade de funcionários gera altos custos para empresa  
 TRABALHO - [Idioma] Comparando níveis de dificuldade em relação à falar outro idioma  
 TRABALHO - [Idioma] Dominar outro idioma é requisito para evoluir na carreira  
 TRABALHO - [Idioma] Dominar outro idioma é requisito para ser valorizado no trabalho  
 TRABALHO - [Idioma] Domínio de idioma como requisito para ingressar em um cargo em empresa de grande porte  
 TRABALHO - [Idioma] Estrangeiro que trabalha no Brasil e fala português é bem visto pelos brasileiros  
 TRABALHO - [Idioma] Falar outro idioma além do português é algo importante atualmente  
 TRABALHO - [Idioma] Frustração por não conseguir falar em outro idioma

**TRABALHO - [Idioma] Idioma estrangeiro é importante atualmente no trabalho**  
**TRABALHO - [Idioma] Não atender a requisito do cargo devido não dominar outro idioma**  
**TRABALHO - [Idioma] Não dominar outro idioma fecha oportunidades de trabalho em empresas maiores**  
**TRABALHO - [Idioma] Necessidade de profissionais que dominam outro idioma é realidade atual de micro e pequenas empresas e empresas familiares**  
**TRABALHO - [Idioma] Níveis de conhecimento de idioma**  
**TRABALHO - [Idioma] Perda de oportunidade de trabalho por não dominar outro idioma**  
**TRABALHO - [Idioma] Valorização do domínio de outro idioma**  
**TRABALHO - [Idioma] Valorizando o idioma inglês**  
**TRABALHO - [Lugar] Ênfase para o local de trabalho**  
**TRABALHO - [Lugar] Trabalhar em um lugar conhecido**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Enxergar no filho a realização daquilo que talvez não pudesse ter sido ou feito**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Influência de pessoas na abertura de empreendimento**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Mãe como companheira de concurso**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Opção de trabalho no serviço público por pressão do pai**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Pressão do pai para trabalhar**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Pressão do pai para trabalhar ou estudar**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Trabalhar devido pressão dos pais**  
**TRABALHO - [Relacionamento familiar] Trabalhar para auxiliar a família**  
**TRABALHO - [Renda] Associando renda com jornada de trabalho**  
**TRABALHO - [Renda] Associando renda e condição de vida**  
**TRABALHO - [Renda] Baixa influência de aspectos intangíveis para a permanência do funcionário na empresa**  
**TRABALHO - [Renda] Chefe de família sem renda para poder sustentar a família**  
**TRABALHO - [Renda] Comparando situação da empresa com realidade do mercado**  
**TRABALHO - [Renda] Dinheiro não tem valor se o seu detentor não possuir princípios como ética e moral**  
**TRABALHO - [Renda] Dinheiro possibilita acesso a áreas restritas**  
**TRABALHO - [Renda] Falta de dinheiro deixa as pessoas infelizes e descontentes**  
**TRABALHO - [Renda] Ganhar dinheiro é valorizado**  
**TRABALHO - [Renda] O que fazer com o dinheiro**  
**TRABALHO - [Renda] Salário como fonte de sobrevivência**  
**TRABALHO - [Renda] Salário mínimo como parâmetro para quantificar quantidade de trabalho**  
**TRABALHO - [Renda] Salário representa diferencial na manutenção de funcionários na empresa**  
**TRABALHO - [Renda] Ser rico e ter dinheiro gera diferencial e possibilidade para ajudar quem não é ou não tem dinheiro**  
**TRABALHO - [Renda] Serviço público não remunera de forma adequada ou esperada**  
**TRABALHO - [Renda] Ter plano para conseguir muito dinheiro e ficar rico é importante**  
**TRABALHO - [Renda] Trabalhar muito e receber pouco causa desilusão com o trabalho no serviço público**  
**TRABALHO - [Renda] Trabalho ensina o valor do dinheiro**  
**TRABALHO - [Tipo] Abrir um empreendimento como meta de curto prazo para opção de trabalho**  
**TRABALHO - [Tipo] Definição de trabalho**  
**TRABALHO - [Tipo] Diferenciando trabalho formal e informal**  
**TRABALHO - [Tipo] Era um trabalho temporário**  
**TRABALHO - [Tipo] Forma de compensação pela falta de formalização da relação de trabalho**  
**TRABALHO - [Tipo] Trabalho informal como experiência profissional**  
**TRABALHO - [Tipo] Trabalho voluntário**  
**TRABALHO - [Tipo] Trabalho voluntário como forma de adquirir experiência**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Aplicação prática do conhecimento adquirido no trabalho**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Conhecimento gera possibilidade de evolução na carreira**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Considerando que empresas maiores proporcionam mais incentivos ao detentor de conhecimento**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Diferentes níveis de conhecimento nas várias áreas da empresa**

**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Manter-se no mercado de trabalho é possível somente para aqueles que possuem um diferencial**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Não considerando curso superior como diferencial no mercado de trabalho**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Necessidade de treinamento ao ingressar no serviço público**  
**TRABALHO - [Valorização do conhecimento] Requisito para ingresso em carreira em universidade pública**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Considera mais importante executar trabalho operacional ou prático**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Considerando o trabalho como algo necessário**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Razão pela qual trabalhar é importante**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Solidariedade do empregador**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Trabalhar significa mais ter tarefas a serem feitas**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Trabalho como meio para sobreviver**  
**TRABALHO - [Valorização do trabalho] Trabalho da mãe como principal renda da família**  
**UTILIDADE DO CONHECIMENTO**  
**V - Critérios para escolha da instituição de ensino**  
**V - Critérios para escolha do curso**  
**V - Escolha da instituição de ensino**  
**V - Escolha do curso**  
**VESTIBULAR**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Abrir mão de um sonho**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Afinidade com a área**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Concorrência influencia na escolha do curso**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Considerando necessidade de se adaptar para escolher o curso pretendido**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Critério para escolha do curso pretendido**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Curso escolhido**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Difícil escolha**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Família influencia escolha do curso**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Necessidade de cautela**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Opções de curso**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Período em que o curso é ofertado influencia na escolha**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Persistência para passar no curso desejado**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Primeira opção de curso**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Restrição de possibilidades**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Segunda opção de curso**  
**VESTIBULAR - [Escolha - CURSO] Tiro no escuro**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Comparação entre instituições de ensino**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Condição para pagar mensalidade**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Escolha da instituição de ensino considerando um ranking**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Escolha da instituição é baseada na experiência anterior de irmãos**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Escolha da instituição é forçada pela não aprovação na instituição almejada**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Escolha de instituição de ensino baseada na credibilidade do nome da instituição**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Escolha depende da empresa na qual se pretende trabalhar**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Escolha é motivada pela escola**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Instituição de ensino almejada**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Opinião de terceiros influencia na escolha da instituição de ensino**  
**VESTIBULAR - [Escolha - INSTITUIÇÃO DE ENSINO] Pais não influenciam na escolha**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Considerando fácil processo para ingressar na universidade por meio de transferência**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Descrevendo possível dificuldade para transferência de alunos entre instituições de ensino**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Descrevendo processo de transferência de instituição de ensino**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Diferencial para aprovação no processo de transferência de instituição**

**VESTIBULAR - [Ingresso] Enem como alternativa para ingresso na universidade**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Ingressar precocemente na universidade**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Ingresso fora do período regular**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Ingresso na universidade**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Ingresso na universidade por meio de segunda chamada**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Processo para transferência de instituição**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Quantidade de concursos prestados**  
**VESTIBULAR - [Ingresso] Salientando fator sorte como preponderante para ingresso na universidade**  
**VESTIBULAR - [Preparação] Cursinho como algo desnecessário para estudar para o vestibular**  
**VESTIBULAR - [Preparação] Falsa segurança em relação à possibilidade de aprovação no vestibular**  
**VESTIBULAR - [Preparação] Rotina de preparação para entrar na universidade**  
**VESTIBULAR - [Preparação] Rotina de processos seletivos**  
**VESTIBULAR - [Preparação] Vestibular como forma de medir forças e fraquezas**  
**VESTIBULAR - [Preparação] Vestibular é importante**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Alívio por estar na lista de espera**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Aprovação é mais importante do que colocação**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Aprovação é resultado de estudos no ensino médio**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Aprovação no vestibular gera empolgação para estudar**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Considerando a colocação como fator importante**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Considerando ser universitário como mudança de patamar de vida**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Enfatizando a aprovação conquistada**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Frustração por não conseguir ingressar na instituição almejada**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Sensação de perda de tempo devido não ter prestado vestibular**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Vencendo obstáculos**  
**VESTIBULAR - [Resultado] Vestibular gera expectativas**  
**VID - Participar de atividades acadêmicas**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [ADMINISTRAÇÃO] Conformação com o curso de Administração**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [ADMINISTRAÇÃO] Escolha certa do curso**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [ADMINISTRAÇÃO] Possibilidade de ampla atuação em Administração**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [ADMINISTRAÇÃO] Preparar-se para a vida pós-graduação**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [AMIZADE] Círculos de amizade**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [AUTONOMIA] Autonomia para decidir o que fazer na universidade**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [CONCLUSÃO] Considerando vantagem estar em estágio final do curso**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [CONCLUSÃO] Descanso merecido**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Entidade] Acesso à entidades universitárias depende de preenchimento de requisitos**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Entidade] Valorizando entidades universitárias**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Entidade] Valorizando formação obtida junto às entidades universitárias**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Afirmando que a universidade proporciona liberdade**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Amadurecimento**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Considera estar na faculdade uma vantagem**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Considerando a faculdade diferente da escola**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Despreparo em relação à realidade da universidade**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Liberdade de escolha**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Evolução] Não tem ninguém te pressionando**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [INGRESSO] Calouro**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [INGRESSO] Determinação para ingressar na universidade**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [INGRESSO] Ingressar em outra universidade pública**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Papel] Considerando importante a atuação da coordenação do curso na vida acadêmica**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Papel] Reitor como alguém importante na vida na universidade**  
**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - ADAPTAÇÃO] Necessidade de se adaptar à realidade da universidade**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - ADAPTAÇÃO] Ter alguém que já esteja na universidade evita surpresas ao ingressar**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - EMPECILHO] Falta de tempo para atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - EMPECILHO] Tempo como empecilho a dedicação em atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - EMPECILHO] Trabalho como empecilho a dedicação em atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - INFORMAÇÃO] Estar à margem dos acontecimentos da universidade**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - INFORMAÇÃO] Falta de informação sobre as atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - INFORMAÇÃO] Informação sobre as atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - INTERESSE] Falta de interesse pelas atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - INTERESSE] Interesse pelas atividades acadêmicas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - OBRIGAÇÃO] Necessidade de cumprir com as obrigações de acadêmico**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar - TEMPO] Disponibilizando tempo para atividades que considera importantes na universidade**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar] Considerando viver a universidade como algo importante**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar] Frustração por ter que desistir de atividade acadêmica**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar] Participar da universidade é não ser um mero coadjuvante**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar] Reivindicar faz parte da vida na universidade**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [Participar] Representatividade dos estudantes**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA - Aplicação prática] Associando o ato de pesquisar com trabalho**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA - Aplicação prática] Considera pesquisa como algo demorado e sem resultados palpáveis ou práticos**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA - Aplicação prática] Considerando temática pesquisada como sendo importante para empresas**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA - Aplicação prática] Resultado de pesquisa pode influenciar desempenho da empresa**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Concepção de pesquisa como sendo algo muito técnico**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Conhecimento gera desenvolvimento pessoal**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Considera fazer pesquisa como perda de tempo mas os resultados são importantes e necessários**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Considera o trabalho acadêmico apenas como sendo o ato de pesquisar**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Considera que pesquisar envolve reciprocidade**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Considerando experiência prévia em pesquisa como diferencial**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Considerando que mais cedo ou mais tarde terá que fazer pesquisa**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Descrevendo a concepção de pesquisar**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Descrevendo a rotina de um pesquisador**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Hierarquia na relação pesquisador e entrevistado**

**VIDA NA UNIVERSIDADE - [PESQUISA] Participar de pesquisa é mais importante do que fazer uma**