



**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA**

**DISSERTAÇÃO PARA MESTRADO**

**Clima organizacional e a qualidade da vida acadêmica do estudante de  
ensino superior**

**Jaquelane Jorge Abrahão de Almeida**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA**

**CLIMA ORGANIZACIONAL E A QUALIDADE DA VIDA  
ACADÊMICA DO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR**

**JAQUELANE JORGE ABRAHÃO DE ALMEIDA**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Dr. Favio Akiyoshi Toda**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Gestão e Estratégia** no curso de Pós-Graduação em Administração- Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia

Seropédica, RJ  
Março de 2016

378

Almeida, Jaquelane Jorge Abrahão de, 1971-

A447c

Clima organizacional e a qualidade da vida acadêmica do estudante de ensino superior / Jaquelane Jorge Abrahão de Almeida. - 2016.

T

89 f.: il.

Orientador: Favio Akiyoshi Toda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia, 2016.

Bibliografia: f. 70-76.

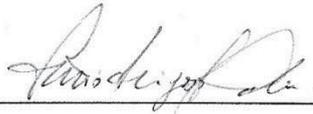
1. Ensino superior - Teses. 2. Comportamento organizacional - Teses. 3. Estudantes universitários - Teses. 4. Inovações tecnológicas - Teses. 5. Criatividade - Teses. I. Toda, Favio Akiyoshi, 1970- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia. III. Título.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS – ICSA  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM GESTAO E ESTRATEGIA - PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTAO E ESTRATÉGIA - MPGE

**JAQUELANE JORGE ABRAHÃO DE ALMEIDA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, na área de concentração em Gestão e Estratégia.

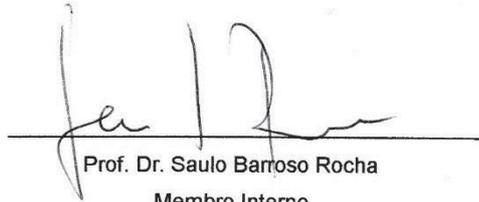
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/01/2016



Prof. Dr. Favio Akiyoshi Toda

Orientador e Presidente da Banca Examinadora e Julgadora

UFRRJ/MPGE



Prof. Dr. Saulo Barroso Rocha

Membro Interno

UFRRJ/MPGE



Profa. Dra. Daniella Munhoz da Costa Lima

Membro Externo

UFF

Dedico este estudo aos professores, estudantes  
e pesquisadores do Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida. Aos meus pais, irmã e irmãos pelas belas recordações que nos fazem ser uma família.

Ao meu marido, Adenauer, por sua doação nesta etapa da vida em que as mudanças foram tantas!

Ao professor Favio Toda, por sua dedicação, profissionalismo, suas observações categóricas, e, sobretudo, por sua atenção plena que favoreceu, genuinamente, minha passagem pelos caminhos da ciência.

Ao Instituto Três Rios / UFRRJ e à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela oportunidade de aperfeiçoamento, pela liberação parcial para o Mestrado e com isso me proporcionarem tranquilidade para conclusão dos meus estudos.

Aos professores Saulo Barbará e Saulo Rocha, que integraram minha banca de qualificação e contribuíram com inúmeras observações ao meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Gestão e Estratégia da UFRRJ por terem participado da minha formação.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial aos mineiros Bruno Vieira, Bruno Freitas e Fábio Figueiredo, por tornarem a viagem para Seropédica um verdadeiro *stand-up*.

Aos professores e alunos do ITR / UFRRJ pela colaboração, respondendo aos questionários da pesquisa.

À AD Júnior – ITR por seu empenho e estratégias em aplicar os questionários em um tempo tão exíguo!

Aos colegas do ITR pelo carinho e apoio, em especial ao colega Ueliton, encorajando o grupo a alçar novos vãos e Victor Okuyama pelas dicas sobre o mundo dos universitários.

Ao professor Irapuan Filho por suas contribuições oportunas e diferenciadas.

À professora Geórgia, que, vivendo o mesmo processo de elaboração de dissertação, compartilhou comigo suas experiências e eu as minhas.

À Universidade Federal Fluminense por me receber de braços abertos nos encontros necessários durante minha formação.

Minha gratidão a todos!

## RESUMO

ALMEIDA, Jaquelane Jorge Abrahão; TODA, Favio Akiyoshi. **Relação entre clima organizacional de suporte à criatividade e inovação e a qualidade da vida acadêmica do estudante de ensino superior – um estudo exploratório**. Seropédica, 2016. 89p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Administração – Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

Criatividade e inovação têm sido palavras comuns no mundo atual para o enfrentamento de mudanças que se tornaram rotineiras no panorama mundial. A universidade, como organização inserida neste contexto, é confrontada com a necessidade de adaptar-se aos novos tempos, e os acadêmicos também são afetados e se interessam em formar um porvir que lhes seja favorável em recursos para transitar pelo mercado de trabalho que se tornou volátil. A possibilidade de forjar um futuro profissional promissor é creditada aos conhecimentos que venham a adquirir na universidade, bem como condições próprias que trazem na sua formação, trajetória acadêmica, entre outros fatores que conduzem a um aprimoramento de recursos para sua inserção no mercado de trabalho. Um ambiente que favoreça essas condições, com professores que são estimulados em sua criatividade e inovação a fim de contribuírem de forma inovadora, dinâmica na formação desses jovens que chegam com tantas expectativas no mundo universitário, é a ideia que esta pesquisa procurou verificar ao investigar a relação entre o ambiente organizacional, no qual professores estão inseridos, e a vida acadêmica dos estudantes universitários, com vistas a explorar estes dois construtos e contribuir com um trabalho empírico no mundo científico. A unidade de ensino Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro constituiu o campo para esta investigação exploratória. A revisão bibliográfica abordou a literatura sobre escalas de avaliação da vida acadêmica, definindo o instrumento a ser utilizado no conhecimento da realidade estudantil, bem como a literatura de clima organizacional, priorizando os estudos de climas favoráveis à criatividade e inovação, partindo daí para o estudo das escalas de clima de suporte à criatividade e inovação sob a perspectiva de que o contexto organizacional contribui para a criação e inovação. Foi utilizada a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) de Vendramini *et al.* (2004) e o *Siegel Scale of Support for Innovation (SSSI)* de Siegel e Kaemmerer (1978). Os estudantes foram definidos com matrícula a partir do 5º período, considerados experientes para poder avaliar o curso. A amostra foi por conveniência. Observou-se uma relação entre os referidos construtos, contribuindo esta pesquisa com dados empíricos sobre o tema. Esta pesquisa forneceu também uma análise comparativa dos cursos oferecidos por esta unidade, contribuindo como uma ferramenta gerencial aos responsáveis pela condução dos departamentos estudados.

**Palavras-chave:** Criatividade. Inovação. Educação superior.

## ABSTRACT

Creativity and innovation are common words nowadays when it comes to facing changes which have become ordinary in the world scenery. The university, as an organization which is part of this context, is confronted with the need to adjust to today's requirements, and the students are also affected and interested in forming a future favorable to them in resources, so they can be ready for a labour market that has become volatile. The possibility of creating a promising professional future is considered from the knowledge they acquired in college, their academic trajectory and other resources that might have contributed to their improvement as candidates to the market. An environment that nourishes these conditions, with teachers who are stimulated in their creativity and innovation, wishing to contribute in an innovative, dynamic way, in the preparation of these youngsters who get to university with so many expectations, is the idea that this research tried to verify while investigating the relation between the organizational environment in which the professors take part and the academic life of college students, wishing to explore these two basis and contribute to an empirical work in the scientific world. The educational unit, Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, constitutes the field for this exploratory investigation, the bibliographic review approached the literature about scales of academic evaluation, defining the instrument to be used in the knowledge of students' reality, as the literature of organizational climate, prioritizing the studies on climate favourable to creativity and innovation, following to the studies of climate scales of support to creativity and innovation. For this purpose, it was used Vendramini's scale – scale on evaluation of academic life (SEAL) *et al.* (2004) and Siegel and Kaemmerer's (1978) SSSI (Siegel scale of support for innovation). Students were determined with an enrollment from the 5th period, considered experienced in order to assess the course. The sample was for convenience. There was a relationship between these constructs, contributing this research with empirical data on the subject. This research also provided a comparative analysis of the courses offered by this unit, contributing as a management tool for those responsible for conducting the offices surveyed.

**Keywords:** Creativity. Innovation. Higher education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População e amostra dos departamentos pesquisados- ITR/UFRRJ	31
Tabela 2: População e amostra estratificada de alunos dos cursos pesquisados-ITR/UFRRJ	34
Tabela 3: Distribuição da amostra por períodos- ITR/UFRRJ	34
Tabela 4: População e amostra de professores dos departamentos pesquisados- ITR/UFRRJ	34
Tabela 5: Estudantes que trabalham	37
Tabela 6: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão ambiente universitário	43
Tabela 7: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão compromisso com o curso	44
Tabela 8: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão habilidade do estudante	46
Tabela 9: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão envolvimento em atividades não obrigatórias	47
Tabela 10: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão condições para o estudo e desempenho acadêmico	49
Tabela 11: Avaliação da vida acadêmica ITR/UFRRJ - médias finais	50
Tabela 12: Avaliação da vida acadêmica - médias finais	50
Tabela 13: Estatísticas descritivas para os itens do fator 1	51
Tabela 14: Estatísticas descritivas para os itens do fator 2	53
Tabela 15: Estatísticas descritivas para os itens do fator 3	55
Tabela 16: Clima de Suporte à Criatividade e Inovação – médias finais	56
Tabela 17: Clima de Suporte à Criatividade e Inovação – médias finais por curso	56
Tabela 18: Avaliação dos cursos nas dimensões EAVA que apresentaram diferenças significativas com relação às médias	58
Tabela 19: Avaliação dos cursos nas dimensões CSCI que apresentaram diferenças significativas com relação às médias	58
Tabela 20: Médias finais CSCI e EAVA por curso	59
Tabela 21: Médias finais do ITR/UFRRJ dos construtos CSCI e EAVA	60

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões do questionário de vivência acadêmica	7
Quadro 2: Dimensões do questionário de vivência acadêmica	8
Quadro 3: Contrastes entre Clima organizacional e Cultura organizacional	10
Quadro 4: Comparação entre modelos de clima organizacional	13
Quadro 5: Fatores da Escala de Suporte à Criatividade e Inovação	16

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da amostra – ITR/UFRRJ	33
Gráfico 2: Perfil dos alunos do ITR/UFRRJ	35
Gráfico 3: Distribuição da amostra por curso/sexo- estudantes	36
Gráfico 4: Distribuição da amostra por faixa etária	36
Gráfico 5: Distribuição da amostra por faixa etária/curso	37
Gráfico 6: Estudantes que trabalham/curso	38
Gráfico 7: Estudantes que cursaram ensino médio em escola pública	38
Gráfico 8: Estudantes que cursaram ensino médio em escola pública por curso	39
Gráfico 9: Titularidade dos professores	39
Gráfico 10: Características dos professores do ITR/UFRRJ	40
Gráfico 11: Características dos professores por curso	41
Gráfico 12: Características dos professores por faixa etária	41
Gráfico 13: Avaliação da vida acadêmica– dimensão ambiente universitário	44
Gráfico 14: Avaliação da vida acadêmica– dimensão compromisso com o curso	45
Gráfico 15: Avaliação da vida acadêmica– habilidade do estudante	47
Gráfico 16: Avaliação da vida acadêmica– envolvimento em atividades não obrigatórias	48
Gráfico 17: Avaliação da vida acadêmica– condições para o estudo e desempenho acadêmico	49
Gráfico 18: Clima de suporte à criatividade e inovação – suporte para criatividade	52
Gráfico 19: Clima de suporte à criatividade e inovação – tolerância para diferenças	54
Gráfico 20: Clima de suporte à criatividade e inovação – compromisso pessoal	56
Gráfico 21: Clima de suporte à criatividade e inovação – médias finais	57
Gráfico 22: Médias finais CSCI e EAVA por curso	60

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1 O Problema	3
1.2 Objetivo Geral	3
1.3 Justificativa do Estudo	4
1.4 Delimitação do Estudo	4
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>5</b>
2.1 Avaliação da Vida Acadêmica (AVA)	5
2.2 Clima Organizacional	9
2.3 Clima de Suporte à Criatividade e Inovação	15
2.3.1 Criatividade	15
2.3.2 Inovação	17
2.4 Inovação em Instituições de Ensino Superior	22
2.5 Escalas de Mensuração de Clima de Suporte à Criatividade e à Inovação	25
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>29</b>
3.1 Suposição do Estudo	30
3.2 Coleta de Dados	31
3.3 Análise dos Dados	32
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>33</b>
4.1 Caracterização das Amostras	32
4.1.1 Distribuição da amostra por gênero e faixa etária dos estudantes	35
4.1.2 Distribuição da amostra segundo a atividade laboral e tipo de escola do ensino médio cursado	37
4.1.3 Perfil dos professores por departamento	39
4.2 Estatística descritiva	42
4.2.1 Escala de avaliação da vida acadêmica (EAVA)	42
4.2.2 Resultados gerais do EAVA entre os estudantes	50
4.2.3 Escala de suporte à criatividade e inovação (CSCI)	50
4.2.4 Análise comparativa entre os cursos e construtos	57
4.2.5 Relações entre os construtos CSCI e EAVA	59
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>61</b>
<b>6 CONCLUSÕES</b>	<b>67</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>67</b>
<b>8 REFERÊNCIAS</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>77</b>
<b>A - Escala de Avaliação da Vida Acadêmica</b>	<b>78</b>
<b>B - Escala de Avaliação do Clima de Suporte à Criatividade e à Inovação</b>	<b>80</b>
<b>C- Testes de hipóteses</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, no contexto de globalização, interconexões, reestruturações de organizações, depara-se com novos conhecimentos, novas tecnologias, mudanças constantes, que acaba em curto tempo gerando obsolescência, exigindo adaptações da sociedade, das organizações, impondo a todos uma aprendizagem contínua e permanente.

A universidade, neste contexto de mudanças, também passa por questionamentos, uma vez que o modelo baseado apenas na transmissão de conhecimentos ficou superado com o avanço da tecnologia, colocando em pauta de discussão a avaliação sobre a qualidade da educação do ensino superior.

Com as mudanças observadas nas práticas da Administração Pública, verifica-se que a mensuração do desempenho chegou às organizações públicas, promovendo a participação do cidadão como parte do controle das instituições na busca pela qualidade e excelência na prestação dos serviços.

A mensuração do desempenho tem merecido espaço nas instituições públicas, em especial nas universidades, que ainda carregam o peso da burocracia e hierarquia, o estigma da ineficiência no uso dos recursos e as dificuldades geradas por crises políticas internas. A necessidade de que a universidade se mostre uma organização sistêmica, flexível e empreendedora é um desafio para os gestores atuais e futuros. Uma universidade mais dinâmica também é o desejo de uma sociedade mais reivindicadora dos seus direitos, como se vê nos jovens estudantes que frequentam as instituições de ensino e já se mobilizam por melhores condições de ensino, novas metodologias, bem como a qualidade dos profissionais que as instituições de ensino têm oferecido à sociedade brasileira, num contexto em que a formação continuada, bem como a formação de capacidades, tornou-se regra geral nas organizações como um todo.

A principal avaliação institucional do ensino superior no Brasil é realizada pelo Ministério da Educação (MEC), operacionalizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A partir de abril de 2004 a avaliação institucional foi implantada no Brasil, tendo como objetivo estabelecer um processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. O processo segue um roteiro de autoavaliação institucional, aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

O Roteiro de Autoavaliação institucional 2004 oferece um núcleo de tópicos comuns, além de outras possibilidades e trajetórias para a construção de processos próprios de autoavaliação. Há também outros indicadores como a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Há abertura para a construção de processos próprios de autoavaliação institucional, neste sentido, a mensuração, por exemplo, do ambiente organizacional da instituição pública de ensino superior pode contribuir para um maior conhecimento da instituição de ensino que a utilizar.

As mudanças necessárias para dentro das organizações públicas perpassam por muitos caminhos diferentes, por vezes, desconhecidos e instigadores na medida em que se busca inovar nos modelos de gestão de empresas públicas. Nesta direção, o estudo sobre o Clima Organizacional dentro destas instituições torna-se um importante mecanismo a ser compreendido na busca da eficácia e eficiência, em especial se este clima favorece a criatividade e a inovação, relacionando-se a uma vida acadêmica satisfatória.

Em trabalho apresentado no X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, realizado na Argentina, em 2010, Zilli *et al.* (2010) apontam a criatividade como diferencial nas organizações de ensino superior e consideram que a criatividade nestas instituições não se difere das empresariais, uma vez que “compreende a habilidade de desenvolver coisas e conhecimentos novos, existindo um conjunto de traços de personalidade que definem pessoas criativas” (ZILLI *et al.*, 2010, p. 8). Ressaltam ainda que essas organizações também se ocupam de um desempenho, de uma produtividade que são influenciados pela motivação e por diversas outras variáveis que serão apreciadas no decorrer deste estudo. As organizações de ensino, como, por exemplo, as universidades federais, atuam com gestão democrática, através de conselhos, que em muito favorecem a diversidade de ideias e o melhor encaminhamento das decisões necessárias ao desempenho da organização de ensino superior.

Este trabalho estuda dois ambientes diferenciados de climas organizacionais encontrados dentro de uma mesma organização, composta por dois públicos distintos, os *stakeholders* professores e alunos com suas necessidades e desejos específicos, porém inseparáveis e unidos pela razão de ser da universidade — prestação de serviços em educação. De um lado, tem-se um quadro de professores buscando ensinar e, de outro, os alunos procurando aprender para desenvolver as suas competências.

Para que as universidades alcancem um lugar de destaque na formação do indivíduo, com inúmeras competências exigidas como criatividade, senso de equipe, sensibilidade cultural, inovação, competência em lidar com complexidade e ambiguidade etc., as próprias instituições precisam ter competência em se transformar. Assim, quanto ao clima organizacional, esta pesquisa investigará suas possibilidades de intervir na vida acadêmica.

No que tange ao corpo discente, cabe interesse com a qualidade da vida acadêmica do estudante. Na avaliação da vida acadêmica (AVA), a literatura (ABREU *et al.*, 1996; CUNHA e CARRILHO, 2005; FREITAS e ALMEIDA, 2007; TEIXEIRA, 2008; IGUE; BARIANI e MILANESI, 2008) discute as expectativas, desafios, novas tarefas que o mundo acadêmico apresenta ao jovem universitário, o que propicia mudanças individuais, como aquisição de competências, organização das emoções, entre outros elementos que são colocados em xeque quando a formação integral do cidadão está além da aquisição de amplas bases teóricas.

## **1.1 O Problema**

Considerando os aspectos destacados, as mudanças no panorama mundial que exigem uma formação mais dinâmica, profissionais com novas competências em relação às que foram significativas no século passado, apresenta-se a pergunta problema deste estudo, orientado em aprimorar o desempenho organizacional: existe relação entre o clima organizacional de suporte à criatividade e inovação (CSCI) e a qualidade da vida acadêmica do estudante de ensino superior?

## **1.2 Objetivo Geral**

O objetivo da pesquisa foi verificar a existência de relação entre o clima organizacional de suporte à criatividade e inovação (CSCI) entre os professores e a avaliação da vida acadêmica (AVA) entre estudantes da UFRRJ, especificamente da unidade Instituto Três Rios (ITR). Tem-se a suposição de que um clima organizacional de suporte à criatividade e inovação favorável contribui para uma vida acadêmica também favorável para os estudantes.

Ao atender ao objetivo geral, esta pesquisa apresenta o diagnóstico do ITR, através de uma análise comparativa dos cursos, (Administração, Direito, Economia e Gestão Ambiental), obtida com a análise dos questionários respondidos pelos professores sobre o clima de suporte à criatividade e inovação, e por alunos integrantes de cada curso sobre a avaliação da vida acadêmica, colaborando como instrumento para a gestão dos departamentos investigados.

### **1.3 Justificativa do Estudo**

A justificativa para este estudo fundamenta-se pela contribuição gerencial que pode fornecer, colaborando com a melhoria do desempenho das faculdades/universidades por meio de proposta de ações que visem a dinamizar seus ambientes organizacionais, ou pelo menos do campus estudado. A unidade Instituto Três Rios (ITR), por ser recém-criada, poderá ser muito beneficiada por apresentar condições que favoreçam a introdução de novas práticas de gestão dentro de uma cultura organizacional que ainda está se consolidando.

Ao examinar a relação entre esses dois construtos teóricos (CSCI e AVA), este estudo se apresenta como uma oportunidade para ampliação do conhecimento destes conceitos por meio do estudo da relação entre os mesmos, além de acrescentar um trabalho empírico aos estudos tanto da área da Administração, como da Educação.

### **1.4 Delimitação do Estudo**

Esta pesquisa está delimitada como locus da pesquisa ao Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que é uma instituição relativamente nova, criada em 1998, na cidade de Três Rios-RJ. Iniciou-se com a instalação, no Colégio Entre Rios, dos cursos de Ciências Econômicas e Administração, que funcionavam como turmas fora de sede, ligadas ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, em Seropédica-RJ. A aquisição de sua sede própria, ocorrida em 2010, contribuiu para uma melhor adequação das estruturas. Atualmente possui quatro cursos: Administração, Direito, Economia e Gestão Ambiental.

Outros vários aspectos podem influenciar o desempenho de uma universidade e a percepção sobre a avaliação do clima organizacional e a qualidade da vida do estudante em seu *campus*, porém não serão estudados, tais como impacto da adoção de novas tecnologias educacionais, o investimento em capacitação de professores, investimento do Estado no ensino superior etc.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Avaliação da Vida Acadêmica (AVA)

O mundo universitário propicia um campo de vivências que favorecem o amadurecimento do estudante, sendo importante prepará-lo para o aprendizado contínuo e autônomo, bem como que adquira habilidades comportamentais que favoreçam sua formação, como indicam Abreu *et al.* (1996). Esse embate com novas experiências no mundo acadêmico depende das condições objetivas e subjetivas do jovem, os modos para ensaiar respostas aos desafios que se apresentam e, frequentemente, os jovens carecem de suporte no ambiente acadêmico para que os desafios sejam capazes de produzir o desenvolvimento pessoal em meio ao estresse e adversidades que estão integrados à vida cotidiana.

Abreu *et al.* (1996) pesquisaram junto a estudantes do ensino superior de Portugal, com vistas à caracterização do estudante no que se refere aos seus perfis sociais e condições socioeconômicas de vida. Estes pesquisadores consideram que obter dados e informações sobre as condições de vida e de estudo dos sujeitos que frequentam o ensino superior, como, por exemplo, condições estruturais da instituição, avaliação didática, avaliação docente, requisitos de um bom docente, pode favorecer futuros monitoramentos e uma melhor compreensão do fenômeno – vida acadêmica no ensino superior, para melhor elaborar estratégias para a satisfação dos estudantes.

Entende Alencar (2007) que a necessidade de uma educação mais criativa faz-se evidente, associando a criação como algo salutar para o ser humano, uma vez que propicia sentimentos de satisfação e prazer, que favorecem o bem-estar emocional e a saúde mental. A autora indica que algumas práticas pedagógicas inibem a criatividade e estão presentes na educação brasileira, como, por exemplo, um ensino que está no estilo de ensinar semelhante ao passado, em que a memorização é valorizada, bem como a reprodução do conhecimento, respostas únicas nos exercícios e provas, o medo do erro e fracasso, a negação da diversidade na forma e ritmo de aprender, dentre outros.

Alencar (1996) entende que a mudança é constante, seja nos valores, costumes, perfis profissionais, metodologias de ensino; tais mudanças, até impactarem a realidade escolar, costumam demorar. Dada a dinâmica acelerada e imprevisível das mudanças, os desafios que se encontram no dia a dia, novas ideias poderiam contribuir em uma melhor receptividade a este panorama como o estímulo à criatividade, persistência, autoconfiança, independência,

aprendizado com os erros. Com o estudo da pesquisadora, embora datado de 1996, e tratando de educação infantil, percebe-se que, ainda nos dias atuais, há manutenção de modelos, inclusive no ensino superior, que estão desatualizados para atender às demandas da sociedade moderna a contento (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011).

Carelli e Santos (1998) estudaram diversos fatores que influenciam o desempenho acadêmico, como atividade extraclasse, leitura e os processos que a envolvem, favorecendo a autonomia para aprender. As condições temporais e pessoais de estudo dos universitários são investigadas; as primeiras referem-se “ao intervalo de tempo que o aluno tem para se dedicar aos trabalhos extraclasse, a fim de completar seus estudos e reforçar seu desempenho acadêmico” e as condições pessoais que são “os aspectos ligados ao repertório comportamental, assim como às condições físicas do aluno associadas ao seu desempenho” (CARELLI; SANTOS, 1998, p. 2).

Dada a importância desse tema, Almeida, Soares e Ferreira (2000, 2002) produziram o questionário de vivências acadêmicas (QVA) que contempla diversas variáveis; o questionário possui 170 itens distribuídos por 17 subescalas que cobrem dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Os autores mencionam que um conjunto diverso de variáveis interfere na qualidade da transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior e que seu trabalho recorre a variáveis mais diretamente relacionadas com as tarefas de aprendizagem e de realização acadêmica, variáveis de índole pessoais mais relacionadas com o desenvolvimento psicossocial do estudante e variáveis mais amplas, associadas ao contexto acadêmico. Essas variáveis se interagem e interferem na adaptação do estudante à universidade.

### Quadro 1 - Dimensões do questionário de vivência acadêmica

Bases de conhecimentos para o curso
Método de estudo
Realização de exames
Gestão do tempo e
Relacionamento com professores
Autonomia
Autoconfiança
Percepção pessoal de competência
Desenvolvimento da carreira
Bem-estar psicológico
Bem-estar físico
Adaptação à instituição
Adaptação ao curso
Envolvimento em atividades extracurriculares
Relacionamento com os colegas
Relacionamento com a família
Gestão dos recursos econômicos

Fonte: Almeida, Soares e Ferreira (2002)

Vendramini *et al.* (2004) destacam as dimensões envolvidas no processo da vida acadêmica: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, a escolha do curso, o desempenho acadêmico, habilidade para estudo, condições de estudo, condições externas, ambiente universitário. Os autores destacam que, no caminho percorrido pelo estudante, há sucessos, bem como decepções, frustrações que dificultam sua passagem pelo mundo universitário. Verificar essas experiências universitárias, caracterizar o estudante, caracterizar a relação com a instituição pode também dar elementos para uma preparação das instituições no atendimento às necessidades dos estudantes. Vendramini *et al.* (2004) ressaltam que as características pessoais do próprio aluno como, por exemplo, capacidade adaptativa, grau de vulnerabilidade, capacidade de confronto e outras, são importantes para melhoria da vida acadêmica.

A construção de instrumentos válidos e capazes de medir dimensões que possam ajudar a compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e como tomam decisões, e ainda, como o ambiente universitário afeta é, para Vendramini *et al.* (2004), um desafio, uma vez que condições individuais e institucionais interagem para o alcance das expectativas

acadêmicas e contribuem na integração ao mundo universitário, onde o estudante necessita também de ter uma atuação ativa.

Ao construir uma escala para medir os aspectos que fossem apropriados para compreender como os estudantes vivenciam o mundo universitário, as dimensões destacadas por Vendramini *et al.* (2004), são dispostas no quadro 2:

**Quadro 2 - Dimensões do questionário de vivência acadêmica**

Formação acadêmica anterior (base conceitual e conhecimentos)
Relacionamento (convívio grupal)
Envolvimento com atividades universitárias (neste caso, não obrigatórias)
Escolha do curso
Desempenho acadêmico (percepção da realização acadêmica quanto a rendimento)
Habilidade para estudo (percepção de competências cognitivas, habilidades)
Condições de estudo (tempo, autonomia na busca do conhecimento)
Condições externas (outras atividades pessoais, família, moradia, custeio)
Condições de saúde física e psicológica (disposição física, estado de humor, capacidade de enfrentamento)
Ambiente universitário (recursos, estrutura, oportunidades, normas, comunidade)

Fonte: Vendramini, *et al.* (2004)

Essas dimensões objetivam captar a percepção do estudante tendo como referência o processo de integração ao ensino superior, aprendizagem e desenvolvimento do mesmo. Vendramini *et al.* (2004) avaliaram a validade da escala com uma amostra de 1.141 estudantes, do tipo por conveniência entre os ingressantes em uma universidade particular do Estado de São Paulo. A qualidade psicométrica da escala foi considerada satisfatória quanto à sua validade de conteúdo e de construto, ficando as dimensões finais assim definidas: Fator 1- ambiente universitário; Fator 2- compromisso com o curso; Fator 3- repertório anterior e habilidade do estudante; Fator 4- envolvimento em atividades não obrigatórias e Fator 5- condições para o estudo e desempenho acadêmico. No anexo A, são apresentadas as afirmações empregadas na escala.

Este instrumento foi replicado em Santos *et al.* (2011) com vistas a identificar as correlações entre os construtos vida acadêmica e motivação para aprendizagem. Aplicado a 239 universitários de uma instituição de ensino superior, não indicado se pública ou privada. Os resultados indicaram que o fator habilidade do estudante apresentou correlações positivas e significativas com a meta aprender; compromisso com o curso apresentou correlação

estatisticamente significativa com a meta performance-evitação. O fator envolvimento em atividades não obrigatórias apresentou correlações negativas e significativas com a meta aprender. Condições para o estudo e desempenho acadêmico, foram encontradas correlações negativas e significativas com a meta aprender e positivas e significativas com as metas *performance*-aproximação e evitação.

Mognon e Santos (2014) relacionaram EAVA e EEV – escala de exploração vocacional- aplicando os questionários em 213 formandos em universidade particular do interior de São Paulo, tendo como achados, correlações significativas e positivas entre os construtos. Compromisso com o curso e habilidade do estudante apresentaram correlações significativas e positivas, de magnitude baixa com as subescalas da EEV (exploração do ambiente e exploração de si). O fator envolvimento em atividades não-obrigatórias da EAVA apresentou correlação positiva e estatisticamente significativa com a subescala exploração de si da EEV.

## **2.2 Clima organizacional**

Denison (1996) afirma que o conceito de clima tem suas raízes nos estudos experimentais de clima sociais criados, por Kurt Lewin, e observações das configurações da natureza organizacional. Estudos estes que indicavam o comportamento do ser humano como resultado da pessoa e do meio ambiente que a rodeia. Este mesmo autor salienta que Litwin e Tagiuri definiram clima como “um conjunto objetivo de condições organizacionais de interpretação subjetiva“ (DENISON, 1996, p. 623), já Litwin e Stringer definiram ambientes organizacionais com base em nove dimensões (estrutura, responsabilidade, recompensa, risco, calor, apoio, normas, conflito e identidade).

No decorrer do estudo sobre o fenômeno, marcado por debates acadêmicos, distinções foram realizadas na década de 70, caracterizando o clima psicológico como percepções sobre atributos individuais da organização e o clima organizacional como mensuração coletiva dos atributos organizacionais com avaliações também objetivas. Posteriormente, nos anos 80, o aprofundamento dos estudos estabeleceu algumas características para clima, como, por exemplo, “considerado relativamente temporário, sujeito a controle direto e amplamente limitado pelos aspectos do ambiente social que são conscientemente percebidos pelos membros da organização” (DENISON, 1996, p. 624).

Uma contribuição de Denison (1996) entende-se ter sido a diferenciação por ele realizada no que se refere à epistemologia, pontos de vistas, metodologia, grau de análise, orientação temporal, fundamentação teórica e à base da disciplina em que se apoiam dois construtos que se confundiam, à época: clima organizacional e cultura organizacional. O autor aponta que ambas as literaturas têm um conjunto muito mais complexo de similaridades e diferenças, o que, nos dias atuais, percebe-se, tornou-se mais claro para os pesquisadores contemporâneos.

**Quadro 3 - Contrastes entre Clima organizacional e Cultura organizacional**  
**Perspectivas de pesquisa**

<b>Diferenças</b>	<b>Literatura sobre Clima</b>	<b>Literatura sobre Cultura</b>
Epistemologia	Comparativo e nomotético	Contextualizada e ideográfico (ideia)
Ponto de vista	<i>Etic</i> (ponto de vista do pesquisador)	<i>Emic</i> (ponto de vista de quem está dentro da organização)
Metodologia	Dados de pesquisa quantitativa	Observação de campo qualitativo
Nível de análise	Manifestações de níveis aparentes	Valores subjacentes e suposições
Orientação temporal	Retrato atemporal	Evolução histórica
Fundamentação teórica	Teoria Lewiniana de campo $C = f(P.M)$ Onde o comportamento (C) é função (f) ou o resultado da interação entre a pessoa (P) e o meio ambiente (M) que a rodeia	Construção Social, Teoria Crítica
Disciplina	Psicologia	Sociologia e Antropologia

Fonte: Adaptado de Denison (1996)

Siegel e Kaemmerer (1978, p. 554) indicam as contribuições de diversos autores, como Litwin e Stringer, que propuseram através de questionário de clima organizacional a definição de clima como um “conjunto de propriedades mensuráveis do ambiente de trabalho que são percebidas por aqueles que trabalham no ambiente e influenciam sua motivação e comportamento”.

Uma contribuição diferenciada, destacada por Siegel e Kaemmerer (1978), assim como Anderson e West (1998), foi a de Schneider e Reichers, ao afirmarem que as organizações possuem diversos climas e que, ao estudar o tema, deve-se identificar o clima específico com o qual está lidando, por exemplo, quando se trata de qualidade, ambiente de inovação, segurança, indicando o dinamismo do construto para as pesquisas organizacionais, bem como sua

abrangência multifacetada. Abordagens objetivas (contendo, por exemplo, níveis hierárquicos, tamanho da empresa e outros) e perceptivas (incluem os participantes da organização) fizeram parte do debate, na década de 70, sendo a maioria dos estudos focada na percepção dos participantes da organização para analisar o clima.

No Brasil, Souza (1982) é uma das pioneiras nos estudos sobre Clima Organizacional, utilizando adaptações dos modelos Litwin, Stringer (MENEZES, 2010), bem como o uso do modelo Kolb (SOUZA, 1977), ao avaliar o clima organizacional de empresa privada, órgão público e escola de ensino superior. Para a autora, os estudos de clima organizacional são úteis, pois fornecem um diagnóstico geral da empresa, permitindo aos gestores identificar departamentos em que o clima não está bom, as razões para não estar e agir para favorecer sua melhoria.

Vários estudos examinam a importância do Clima Organizacional (SOUZA, 1982; RIZATTI, 2002; BISPO, 2006; ZUCCOLI; FRANZIN, 2006; SILVA *et al.*, 2008; MENEZES, 2010; SANTOS *et al.*, 2010; COSTA; SALLES e COSTA, 2012) na motivação e no desempenho organizacional. O levantamento teórico realizado encontra-se muito pautado em reflexões, experiências em empresas privadas. O estudo de Souza (1987) sobre clima organizacional, referente a órgãos públicos, apesar de afastado temporalmente, ainda constitui uma rica fonte de informações.

Um olhar minucioso sobre a realidade dos ambientes organizacionais públicos, em especial as universidades, foi encontrado em Rizatti (2002), sem destacar dimensões que se tornaram pauta nos dias atuais — criatividade e inovação. Optou-se por indicar essas referências, bem como as específicas sobre criatividade e inovação, ainda que pautadas em ambientes organizacionais privados, uma vez que autores consagrados sobre o tema tiveram como foco estas organizações.

Encontra-se em Sousa (2013) um estudo bibliométrico dos artigos publicados nos anais do EnANPAD - Encontro da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, do período de 2007 a 2011. De 4.585 trabalhos presentes nos anais, o pesquisador chegou ao total de 64 trabalhos tendo como objeto de investigação clima organizacional, todos eles com base em pesquisa empírica, o que indica ainda um interesse nos dias atuais pelo estudo do tema.

Investigar o clima organizacional permite, segundo Costa, Salles e Costa (2012), orientar atuações com o intuito de incrementar a satisfação, lealdade, compromisso e produtividade, mais do que isso, detectar os humores e nuances da relação dos trabalhadores com a organização. Por essa ferramenta, segundo os autores:

supostamente, [...] é possível saber as questões motivacionais, os pontos fortes e os aspectos que podem ser melhorados, os desejos, anseios, comprometimento organizacional, grau de relacionamento entre as diferentes áreas funcionais, estilos de gerência, modelo de gestão, ambiente, política salarial, benefícios, carga horária, reivindicações, formação e capacitação profissional, comunicação interna e expectativas do público interno (COSTA; SALLES e COSTA, 2012, p. 1).

Fernandes e Ribas (2015), que têm sua prática também em empresas privadas, destacam que o clima organizacional impacta o trabalhador e que se pode percebê-lo e senti-lo; o clima é tangível, mensurável com modernas técnicas. Podemos citar como exemplo o modelo desenvolvido por Rizzatti para mensuração de clima em universidades. Rizzatti (2002) entende que uma organização deve prover condições para que os trabalhadores possam atuar satisfeitos com a organização, assim, desenvolveu um instrumento para avaliar o clima organizacional das universidades federais do Sul do Brasil, o qual, porém, não é aplicável genericamente a qualquer tipo de organização.

Este autor propôs um modelo de mensuração de clima organizacional com as seguintes categorias: imagem institucional, política de recursos humanos, sistema de assistência e benefícios, estrutura organizacional, organização e condições de trabalho, relacionamento interpessoal, comportamento das chefias, satisfação pessoal, planejamento institucional, processo decisório, autonomia universitária e avaliação institucional. Este modelo é exclusivo para instituições de ensino e já foi aplicado em outros estudos de apuração de clima, apresentando o retrato das instituições de ensino que utilizaram este instrumento.

Zuccoli e Franzin (2006) também entendem que a satisfação e a motivação dos empregados são vantagem competitiva para a organização e verificaram o clima organizacional de uma cooperativa, aferindo categorias como valorização do capital humano e motivação. A pesquisa de clima é entendida pelos autores como ferramenta de avaliação da motivação e do desempenho e que a comunicação eficaz é um dos auxiliares na manutenção de um bom clima organizacional. Para esses autores, ao diagnosticarem as reais motivações das pessoas com quem se trabalha, as possibilidades de melhores resultados são maiores, no entanto, os pesquisadores não forneceram dados efetivos com relação ao desempenho. De qualquer forma, um ambiente favorável estimula a motivação humana, bem como o contrário, como se depreende abaixo:

Quando há elevada motivação, há mais satisfação, animação, interesse, colaboração, etc.; mas, quando há baixa motivação entre as pessoas, seja por frustração seja pela não satisfação das necessidades, o clima organizacional tende a baixar, caracterizando-se por depressão, ansiedade, desinteresse, apatia, etc. (ZUCCOLI; FRANZIN, 2006, p. 92).

Assim como se mede um clima organizacional bom, é possível também mensurar um clima organizacional ruim, como Diógenes *et al.* (2013) identificaram, ao aplicarem um *survey* sobre clima organizacional na Secretaria Municipal de Obras Públicas e Infraestrutura - Semopi, em Natal/RN. Ao avaliar o grau de motivação dos servidores desta organização, os resultados forneceram elementos para os dirigentes poderem elaborar planos de mudanças para uma melhor qualidade nos serviços, o que corrobora sua utilização como ferramenta gerencial.

Os modelos para mensuração de clima são diversos, como os modelos de Litwin e Stringer (MENEZES, 2010), o modelo Rizatti (RIZATTI, 2002), já mencionados.

**Quadro 4- Comparação entre modelos de clima organizacional**

Modelo de Litwin e Stringer (1968)	Modelo de Kolbet <i>al.</i> (1986)	Modelo de Sbragia (1983)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura</li> <li>- Responsabilidade</li> <li>- Riscos</li> <li>- Recompensa</li> <li>- Calor e apoio</li> <li>- Conflito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformismo</li> <li>- Responsabilidade</li> <li>- Padrões</li> <li>- Recompensas</li> <li>- Clareza organizacional</li> <li>- Calor e apoio</li> <li>- Liderança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado de Tensão</li> <li>- Conformidade exigida</li> <li>- Ênfase na participação</li> <li>- Proximidade da supervisão</li> <li>- Consideração humana</li> <li>- Adequação da estrutura</li> <li>- Autonomia presente</li> <li>- Recompensas proporcionais</li> <li>- Prestígio obtido</li> <li>- Cooperação existente</li> <li>- Padrões enfatizados</li> <li>- Atitude frente a conflitos</li> <li>- Sentimento de identidade</li> <li>- Tolerância existente</li> <li>- Clareza percebida</li> <li>- Justiça predominante</li> <li>- Condições de progresso</li> <li>- Apoio logístico proporcionado</li> <li>- Reconhecimento proporcionado</li> <li>- Forma de controle</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Rizzatti (2002)

Outros modelos são citados pelo autor, como o modelo de Halpin e Grolf, Schneider, Campbell *et al.*, La Follete e Sims, Peltz e Andrews, Zohar (clima de segurança) e, por fim, Colossi.

Traços de autoritarismo e pessoalismo presentes na cultura brasileira foram estudados por Villardi *et al.* (2011) ao integrarem motivos sociais e cultura brasileira com fatores do ambiente na mensuração de clima. Estas autoras se apoiam em Souza (1980), ao entenderem o

clima organizacional como “o conjunto de percepções, conceitos e sentimentos que as pessoas compartilham a respeito da organização e que afeta, de maneira positiva ou negativa, a forma como as pessoas ou grupos se relacionam no ambiente de trabalho, seu comportamento e desempenho” (VILLARDI *et al.*, 2011, p. 309).

Considerada uma variável da organização, Motta (2001) afirma que a cultura “representa valores, ritos, mitos e modelos de comportamento que visam à orientação e ao controle dos comportamentos individuais das pessoas, fornecendo um sentido comum voltado para a convergência de objetivos na organização” (MOTTA, 2001, p. 40). Destas afirmações, depreende-se que um sistema organizacional, por exemplo, como o Poder Judiciário, ou até mesmo uma universidade, possui uma cultura que, embora construída por pessoas, permanece na organização, mesmo com a saída destas, é mantida no ambiente e percebida pelos que compõem esse ambiente. Do exposto, percebe-se que o ambiente é afetado pelas pessoas e estas se afetam com o ambiente:

Os ambientes são desenvolvidos por grupos de indivíduos e organizações, cada um deles agindo com base nas interpretações a respeito de um mundo que é, com efeito, mutuamente definido. [...] As crenças e as ideias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre aquilo que tentam fazer, bem como sobre aquilo que é seu ambiente, apresentam uma tendência muito maior de se materializarem do que comumente se crê (MORGAN, 1996, p. 141).

Morgan (1996) salienta que a cultura traça o caráter da organização e que, compreendendo os fatores culturais que afetam o indivíduo e a organização, pode-se entender, por algum meio, os diferentes comportamentos organizacionais, ou seja, como as coisas são feitas na organização.

Fleury (2009) destaca que diversas empresas, ao expandirem suas atividades em outros continentes, depararam com situações diferenciadas das comumente vividas na sede de origem da empresa, tendo as noções gerenciais sobre cultura organizacional inicialmente se assemelhado aos estudos de cultura nacional, que têm em Hofstede uma referência nos estudos brasileiros, embora com suas limitações (ALCADIPANI e CRUBELLATE, 2003). Apoiada em Schein (2001), a autora conceitua cultura como:

[...] um conjunto de suposições básicas que um grupo idealizou, descobriu ou desenvolveu aprendendo como lidar com adaptação e problemas externos e que tenham funcionado suficientemente bem para ser ensinado a novos membros como a forma correta de pensar e sentir face a face estes problemas (FLEURY, 2009, p. 3).

Outro aspecto importante investigado sobre clima organizacional é o apresentado por Santos e Vásquez (2012), que abordam a pesquisa de clima organizacional como um mecanismo de apoio ao processo de avaliação institucional, ao retratar a instituição em diversos aspectos, bem como favorecer a participação dos diversos atores que atuam no ambiente acadêmico. Os autores argumentam que os estudos que vinculam clima e avaliação têm apresentado resultados parciais, no entanto, entendem que a pesquisa de clima organizacional pode ser integrada ao processo de autoavaliação como uma metodologia de diagnóstico institucional, podendo favorecer a melhoria da qualidade na educação.

A contribuição desses autores, vinculando clima organizacional como ferramenta de apoio ao processo de avaliação institucional, novamente, justifica o propósito desta pesquisa, ao verificarmos as relações possíveis entre os construtos CSCI e EAVA, uma vez que um clima organizacional pode ser um fator motivador para as atuações dos profissionais, favorecendo o bem-estar, a integração, etc., aspectos já abordados pela literatura. Pode-se pensar também que este ambiente organizacional contemple aspectos propícios a uma atuação mais criativa e inovadora dos recursos humanos em estimular e melhorar o ambiente para o estudante, podendo impactar em um desempenho melhor da organização.

## **2.3 Clima de Suporte à Criatividade e à Inovação (CSCI)**

### **2.3.1 Criatividade**

Verificam-se na área de gestão, trabalhos que buscam estudar as relações entre a cultura e a inovação (BRUNO-FARIA; FONSECA, 2014; MACHADO *et al.*, 2013), e sobre o clima e a criatividade (VELLOSO FILHO, 1999; ALENCAR, 1996), muitos deles voltados para empresas privadas.

O tema cultura tem-se revelado importante para as organizações que procuram mudanças. Fleury (2009, p. 2), por exemplo, indica que a cultura se refere aos “valores e significados que influenciam o comportamento e práticas organizacionais”. Uma organização que estimula a criatividade e a inovação possui valores direcionados para o desenvolvimento dessas condições em seu ambiente.

Referência internacional nos estudos sobre criatividade, Amabile *et al.* (1996), mencionam que, na década de 60, predominou na literatura uma abordagem sobre a criatividade com base em características pessoais, o que excluía o contexto organizacional como um

facilitador para o desenvolvimento e aprimoramento de condições criativas. Criatividade é “a produção de ideias novas e úteis em qualquer atividade” (AMABILE *et al.*, 1996, p. 1.155) e que está sujeita a outros fatores além de traços de personalidade. O foco de sua pesquisa é no ambiente interno como um facilitador de criatividade e inovação, e não no ambiente externo, como é comum (transferência de tecnologia, parcerias etc.).

Gomez (2007) ressalta que a literatura sobre criatividade é escassa. Apoiado em alguns autores, menciona que a criatividade é vista de diferentes maneiras em diversas disciplinas, como, por exemplo, na educação, como inovação, nos negócios, como empreendedorismo, na música, é equiparada à performance ou composição. De maneira que fica evidente a amplitude do conceito de criatividade. Destaca também a importância dos pensamentos convergentes e divergentes para a experiência de resolução de problemas.

A título de ilustração sobre o tema, Oppezzo e Schwartz (2014), ao comprovarem que o pensamento criativo melhora em até 60% com caminhadas, inclusive curtas caminhadas de 15 minutos dentro de casa ou em ambiente externo, promoveram um avanço nos conhecimentos sobre o tema, ao comprovarem o uso de pensamento divergente para solução de problemas, no entanto, pode-se refletir sobre essa possibilidade, muito oportuna para as organizações, porém, pouco adianta a inspiração criativa, uma nova perspectiva, se se depara com um ambiente de trabalho, por exemplo, desfavorável às ideias produzidas. Pesquisas com enfoque neurológico e fisiológico têm sido aprofundados também sobre o tema.

Tanto Amabile *et al.* (1996) quanto Alencar (1996) indicam que o ambiente tem uma influência forte na criatividade. Esta observa que muitas crenças e valores são vistos nas políticas, práticas e procedimentos organizacionais, moldando o comportamento do indivíduo no seu ambiente de trabalho, definindo percepções do clima organizacional compartilhadas entre os integrantes.

Segundo Alencar (1996, p. 3), a criatividade

é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores e normas da cultura e as oportunidades para expressão de novas ideias [...].

Para Amabile (1998), muitos gestores têm uma visão bastante limitada do processo criativo, reduzindo-o à forma como as pessoas pensam, como abordam problemas de forma diferente, inventivamente. Para a autora, esta visão é ultrapassada, uma vez que novos paradigmas para este construto promoveram observações mais abrangentes. As habilidades de

pensamento criativo são uma parte da criatividade. A autora acrescenta como essenciais experiência e motivação. A experiência contribui para a aquisição de conhecimentos na área etc., porém a autora admite que o resultado é lento e que estímulos à motivação intrínseca produzem resultados imediatos. O indivíduo pode ser criativo, porém, não encontrar uma motivação extrínseca para seu desenvolvimento; um estudo mais recente como o de Raposo (2006) destaca a dimensão humana como o fator principal do processo inovador uma vez que sujeitos inovadores são criadores e a criatividade é condição para a inovação, segundo a autora, que valoriza os processos educativos ocorridos na família, escola e ambiente de trabalho, ou seja, também as interações sociais que Alencar (1996) menciona. Para Raposo (2006) o desafio é formar profissionais criativos no ambiente de trabalho, utilizando-se de processos de aprendizagem e com isso promover a inovação. Aprendizagem individual, grupal e organizacional (neste caso a apropriação do conhecimento favorecendo seu compartilhamento na organização) constituem-se parte integrante do processo de aprendizagem contínua.

Amabile (1998) entende que como motivação intrínseca tem-se o interesse, a satisfação e desafio do trabalho e, muitas vezes, esses exercem efeito maior sobre o indivíduo do que as motivações externas. A motivação interna pode ser alcançada com práticas gerenciais mais adequadas, como seleção de grupos oportunos para o desenvolvimento do trabalho, definição de metas claras, autonomia etc. Um ambiente favorável à inovação como fator de motivação externo pode ser representado, por exemplo, em sistemas ou procedimentos adequados que enfatizam valores, e, nestes, os esforços criativos são uma prioridade; tais procedimentos são, em geral, responsabilidade dos gestores.

### **2.3.2 Inovação**

Considerando que há um consenso de que a criatividade é anterior à inovação, este conceito tem-se ampliado no decorrer dos anos. As inovações podem ser resoluções simples que nunca foram utilizadas pela organização; uma ideia nova para a unidade adotante, podendo, inclusive, a ideia já ter sido utilizada em outra organização.

Segundo Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 86), o conceito de inovação geralmente é confundido com o de invenção. “Em seu sentido mais amplo, o termo vem do latim *innovare*, que significa ‘fazer algo novo’ [...] a inovação é um processo de fazer de uma oportunidade uma nova ideia e de colocá-la em uso da maneira mais ampla possível”. Percebe-se, neste conceito,

uma amplitude de ação que é factível aos indivíduos de criatividade mediana, por exemplo, desde que condições ambientais favoreçam essa liberdade de ação.

Os autores definem quatro categorias de inovação: inovação de produto/serviços, processo, posição e paradigma. Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 31) também salientam o grau de novidade da inovação, indicando que “há graus de novidade desde melhorias incrementais menores até mudanças radicais que transformam a forma como vemos ou usamos as coisas”, indicando, inclusive, que “a novidade está no olho de quem a vê”. Os autores ressaltam que o indivíduo é capaz de somente desenvolver inovações incrementais limitadas, porém a soma desses esforços pode ter impactos significativos para a organização.

Amabile *et al.* (1996) destacam que a inovação é a implementação bem-sucedida de ideias criativas na organização. Em ambas as definições evidencia-se a importância da aplicação, da praticabilidade das ideias, o que a diferencia da invenção, que pode muitas vezes ter aplicabilidade somente após alguns anos ou décadas.

Conde e Araújo-Jorge (2003), em estudo que investiga os modelos e concepções de inovação no Brasil, destacam a abordagem linear de inovação em que esta é tratada de modo mecanicista, em que variáveis externas às empresas e os processos internos produzem inovação (teoria clássica) e a teoria neoclássica, que entende a inovação como produto de forças externas e fatores externos que produzem a mudança técnica, apoiando-se no modelo, em pesquisa científica como fonte de novas tecnologias, em geral retratadas em setores de pesquisa e desenvolvimento.

Este modelo predominou por quase toda a segunda metade do século XX. O desenvolvimento tecnológico é explicado por investimentos em capital físico e humano e “a inovação resulta de uma série sucessiva de etapas em um *continuum* linear” configuradas de um modo geral em pesquisa científica, processos de invenções, pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico que geram produtos e processos comercializáveis (CONDE; ARAÚJO-JORGE, 2003, p. 729). É considerado superado pelas novas ideias de Kline e Rosenberg (1986) citados pelos autores, que acrescentaram interação ao processo de inovação, articulações no interior das empresas, entre as empresas individuais e o sistema de ciência e tecnologia do seu campo de ação.

Neste modelo, a empresa é vista como organização de aprendizado interativo e coletivo, e o processo de inovação está ligado a atividades científicas, tecnológicas, organizacionais, financeiras e comerciais. Esta abordagem é designada de um modo geral de evolucionista ou neo-schumpeteriana, uma vez que se apoia nas ideias do economista Joseph Schumpeter, que, do

ponto de vista econômico, indicava a inovação como a condição para a economia sair de um estado de equilíbrio. Outro modelo apresentado pelos autores é o Tripla Hélice, formulado por Etzkowitz e Leydesdorff (CONDE; ARAÚJO-JORGE, 2003) em que há uma interação, comunicação entre universidades, governo e indústria.

Conde e Araújo-Jorge (2003), em pesquisa empírica em instituição pública de saúde, constataram a identificação pelos gestores de concepções de inovações com relação à tecnologia (novos produtos e processos no setor produtivo) e uma menor identificação de concepções sobre inovações organizacionais e nos serviços.

Chesbrough (2003) esclarece que os departamentos de pesquisa e desenvolvimento tiveram muita importância para as empresas industriais, durante a maior parte do século XX. Na inovação fechada, há um controle sobre o processo predominante e é necessária uma autossuficiência, porém mudanças ocorreram e empresas iniciantes, muitas vezes pequenas, competiam em iguais condições, sem contar com departamentos de pesquisa e desenvolvimento, no entanto, buscando outra forma de inovar, que ficou conhecida como inovação aberta (de fora da empresa, através de consórcios, *startups*, universidades etc.), bem como favorecendo as empresas a comercializarem suas ideias internas por meio de canais fora da organização.

Damanpour e Wischnevsky (2006) destacam que as organizações podem ser classificadas em organizações que geram inovação *Innovation Generating Organization* (IGO) e as que adotam a inovação *Innovation Adopting Organization* (IAO). A primeira depende de seu conhecimento tecnológico e de mercado (desenvolver e comercializar inovações), enquanto que a segunda se apoia em suas capacidades gerenciais e organizacionais para selecionar e absorver inovações.

Nesta direção, as habilidades gerenciais para compor um ambiente favorável à inovação ganham importância, uma vez que a experiência de diversos integrantes da organização, em conjunto, pode favorecer inovações em diversos departamentos, absorvendo mudanças já implementadas em outras instituições (imitação a partir de algo conhecido que se busca aprimorar), conceito este que em muito favorece as organizações públicas, já que, à medida que novos integrantes fazem parte do seu quadro, trazem consigo suas experiências, conhecimentos, ideias que podem ser utilizados no local, apropriados ao contexto do ambiente, descobrindo novas práticas, muitas vezes favorecendo as inovações e resolvendo problemas ou facilitando processos.

Já Van de Ven (1986, p. 591) define o processo de inovação como “o desenvolvimento e implementação de novas ideias que ocorrem da forma como as pessoas interagem entre si ao longo do tempo dentro de um contexto institucional”, indicando que há fatores que facilitam e inibem o desenvolvimento de inovações.

Entende-se neste estudo a importância do contexto organizacional como um facilitador da criatividade e inovação, seja valorizando o potencial de seus integrantes, a harmonia do grupo, reconhecendo as habilidades e esforços de cada indivíduo, dentre outros aspectos indicados na literatura (ALENCAR, 1996).

Tidd, Bessant e Pavitt (2008) apontam que o contexto organizacional pode contribuir para a inovação. Uma estrutura inovadora envolve um conjunto de integrantes que trabalham juntos para criar e fortalecer um ambiente favorável à inovação. Muitas vezes, pode ocorrer a resistência à mudança, o reforço do *status quo*, prevalecendo a inércia. Em se tratando de uma instituição de ensino, adaptar-se às mudanças também é uma exigência para essas organizações, daí este referencial teórico se apoiar também em construções teóricas realizadas em sua maioria sobre empresas privadas, as quais se entende por bem mencioná-las.

Silva, Dornelas e Santos (2008) indicam que o gerenciamento das políticas organizacionais, em que condições como criatividade e capacidade de interagir são diferenciais para um bom desenvolvimento das atividades, desperta o interesse dos líderes em conhecer os sentimentos que os funcionários têm em relação à organização, diferenciando-se nas formas de administrar seus recursos humanos e criando condições para a permanência de recursos humanos com potencial inovador.

Segundo Tidd, Bessant e Pavitt (2008), uma organização inovadora conta com componentes como visão compartilhada, liderança e desejo de inovar, estrutura adequada, indivíduos-chave, trabalho de equipe eficaz, desenvolvimento individual contínuo e amplo, comunicação extensiva, inovação de alto envolvimento, foco no cliente externo e interno, ambiente criativo e características de organizações que aprendem (compartilhamento de experiências, alto envolvimento e outras).

A construção de uma atmosfera criativa, para esses autores, deve-se dar de forma sistemática, com estruturas organizacionais, políticas de comunicação e procedimentos, sistemas de recompensa e reconhecimento (para novas ideias), política de treinamento, sistemas contábeis e de mensuração (TIDD, BESSANT; PAVITT, 2008; FERNANDES; RIBAS, 2015). No entanto, Velloso Filho (1999) indica que as instituições, de um modo geral, estão presas a modelos tradicionais de gestão em que normas e hierarquias são rígidas e o medo do risco é

constante, bem como a pouca tolerância ao erro, o que demonstra a importância de gestores capacitados para conhecer essas dificuldades e, principalmente, promover mudanças que favoreçam a criação e inovação (PEREIRA *et al.*, 2007). As universidades por exemplo, possuem estrutura em departamentos que muitas vezes não favorecem a intercomunicação.

O foco desta pesquisa nas instituições de ensino superior é no sentido de avaliar seus ambientes internos, se favorecem a inovação e se estes ambientes afetam a vida acadêmica. Dadas as considerações de Damanpour e Wischnevsky (2006) e, apoiado neste conceito, Toda (2013) supõe que as escolas, objeto de seu estudo, sejam organizações adotantes de inovação. Para isso, a Escala Siegel de mensuração de clima de suporte à criatividade e inovação é a ferramenta adotada nesta mensuração e posterior avaliação de seus reflexos no desempenho inovador, e em seguida no desempenho da escola.

Em se tratando de instituição de ensino, alguns aspectos próprios dessas organizações são abordados por Estevão (1994), em escolas públicas e privadas. O autor indica que as escolas públicas, com sua estrutura burocrática característica, não devem ser vistas como avessas às inovações. A lógica da previsibilidade e regulação, a definição clara de órgãos e funções, a objetividade nas políticas de pessoal são aspectos considerados como contribuintes para um contexto de estabilidade, previsibilidade, regularidade e continuidade, afastando-se de introdução de inovações. Entretanto, este quadro pouco inspirador pode ser refutado, pois a assimilação de uma inovação possui um fluxo a ser cumprido na lógica de funcionamento da burocracia.

Pozzo e Cordeiro (2014) tratam do tema inovação em instituições de ensino, indicando que, se uma inovação já foi praticada em outra organização, porém, na organização estudada, ainda não, para esta, será uma inovação. Embora tenham pesquisado escolas de nível primário, é importante observar que os autores trazem elementos conceituais como o *path dependence* como limitadores do processo inovador, o que, dentro de um contexto de instituição de ensino superior, pode também ser um dificultador, como em qualquer organização. Os autores se apoiam em Tidd, Bessant e Pavitt (2008), dentre outros, para indicar que o termo *path dependence* (dependência do trajeto percorrido) é utilizado para “definir a relação da condição atual da empresa com os fatores históricos de seu desenvolvimento e auxilia a compreender e analisar as decisões quanto à inovação e ao processo em que se inserem” (POZZO; CORDEIRO, 2014, p. 3). O que se percebe é que a inovação é mais do que simplesmente conceber uma nova ideia, é o processo de desenvolver seu uso prático, como esclarecem Tidd,

Bessant e Pavitt (2008), além de Borchardt e Santos (2014). A inovação pode ocorrer em relação a serviços, produto, processo tecnológico ou à estrutura administrativa.

Já Abramovay *et al.* (2003) destacam que a inovação nas instituições públicas de ensino pode ser alcançada através de um melhor aproveitamento dos recursos humanos, a criação de um clima escolar favorável ao alcance dos objetivos da organização, formas de gestão diferenciadas que são facilitadores para uma melhor qualidade dos serviços prestados à sociedade. Muitas vezes, refletem-se em medidas simples que contribuem para uma revitalização da escola, como, por exemplo, o incentivo à formação de grupos de jovens nas escolas com a finalidade de desenvolver atividades lúdicas, culturais e esportivas, debates, festas, desde a concepção e organização destas atividades, inclusive nos fins de semana em que geralmente a tendência é a escola pública fechar totalmente.

## 2.4 Inovação em Instituições de Ensino Superior

A universidade cria conhecimentos, produtos (como por exemplo, tinta antirruído, sensores, kit educacional de matemática etc), o Anuário de Patentes da Agência USP apresenta uma parcela do quanto uma universidade produz em inovação. Na UFRRJ, a universidade arca com todos os custos de proteção intelectual e os resultados financeiros que se referem à universidade são reinvestidos em inovação<sup>1</sup>.

Nos aspectos tecnológicos, a educação à distância tornou-se a novidade educacional e facilitadora de acesso a conhecimentos através do uso da *Internet*. Parcerias com outras instituições, desenvolvimento de softwares, atuação em conjunto com parques tecnológicos, a exemplo da Universidade Federal do Espírito Santo que atuará em parceria com outros setores na prestação de serviços na área de inovação em ciência e tecnologia, propiciando inovação na cadeia industrial que se forma em torno de Vitória-ES, entre outras atuações, são realizações em que as universidades têm papel de destaque.<sup>2</sup>

Pesquisas sobre inovação em instituições de ensino superior ainda são recentes. Uma busca no site *SPELL*, *Scientific periodical seletronic library* repositório de artigos científicos, com a expressão “inovação em IES” apresentou 20 artigos, dos quais um tratava de processo de aprendizagem organizacional, um de tecnologias de informação e comunicação, dois sobre

---

<sup>1</sup> <<http://www.ufrj.br>>

<sup>2</sup> Notícia em site <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/12/construcao-de-parque-tecnologico-comeca-em-2015-diz-companhia.html>> sobre construção de parque tecnológico.

criação de empresas, um sobre inovação em projetos pedagógicos, um sobre parcerias, dois sobre uso de *balanced scorecard*; em geral em instituições de ensino superior privadas.

No site *SCIELLO – Scientific electronic library online*, a mesma expressão foi utilizada e somente oito artigos foram fornecidos; um tratando sobre transferência de tecnologia e outro sobre desenvolvimento de competências.

Masetto (2004, p.197) entende a inovação no ensino superior como o “conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. Alguns exemplos são indicados pelo autor, como o projeto pedagógico, objetivos educacionais mais amplos, reorganização e flexibilização curricular, papel das disciplinas, integração das disciplinas, novas metodologias, exploração de novas tecnologias que extrapolem o espaço da sala de aula, revisão do conceito de avaliação, professores como mediadores pedagógicos e comprometidos com a inovação, revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores, entre outros, que refletem essa capacidade de adaptação das organizações de ensino superior ao panorama mundial.

Severo *et al.* (2013) defendem que as inovações em ensino e nos serviços ocorrem na melhoria e incremento de elementos que compõem os processos ensino-aprendizagem, atividades de sala de aula, projetos de extensão, desenvolvimento de artigos. Estes autores indicam que há muitas intenções de mudanças nas Instituições de Ensino Superior, porém que as experiências inovadoras são poucas. Embora não se tratasse de um estudo sobre uma instituição federal, a experiência relatada pelos autores constitui um exemplo de inovação em ensino. Neste caso, na pós-graduação, uma vez que, ao realizarem um Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Administração, favoreceram a participação de diversas instituições de ensino, em uma universidade no Rio Grande do Sul, formando uma rede de organizações interligadas no Estado, que possibilitou troca de informações entre alunos e professores.

Borges e Tauchen (2012) também estudam as inovações em processos de ensino-aprendizagem, que, segundo as autoras, ainda é tímida. São destacados três grandes eixos de práticas de ensino inovadoras: atividades práticas, tecnologias e metodologias inovadoras. Segundo as autoras, no ensino tradicional ainda predominam aspectos como epistemologia positivista, unidireção nas relações envolvidas no processo, conhecimento fechado, dentre outras características definem o modelo ainda predominante. Dado o exposto, uma ruptura com este modelo caracteriza uma prática inovadora, representada por exemplo, em diferentes meios

de ensinar e aprender, como selecionados abaixo, no entanto, algumas experiências inovadoras exigem novas atitudes não somente do professor quanto do estudante também.

Paula e Rodrigues (2006) contribui com reflexões, ao apresentarem uma proposta de utilização da perspectiva crítica como uma possibilidade de novas formas de pensamento sobre temas em Administração Há um predomínio de estudantes espectadores do processo de ensino e não se estimulam a autonomia e o autodidatismo. Destacam experiência ocorrida em uma universidade pública, no Brasil, em que a abordagem interdisciplinar do tema análise, consultoria e diagnóstico organizacional foi apresentada de forma inovadora, confrontando com outras perspectivas; para isso, a presença de professores de diferentes perspectivas foi introduzida na apresentação do tema, utilizando-se um método de caso. A participação dos estudantes foi grande, segundo os pesquisadores, no entanto, a análise geral da experiência por parte dos alunos não foi positiva, com críticas diversas, baixa pontuação na avaliação da atividade por eles, chegando a indicarem que a presença de professores de perspectivas diferentes passou a impressão de “que um professor dava aula pro outro e a turma era o pano de fundo”. Paula e Rodrigues (2006, p. 18) destacaram que:

a ausência de um referencial preciso e absoluto gerou frustração em alguns alunos[...]. As experiências apresentadas e vivenciadas demonstraram que a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandarem das escolas de negócios uma pedagogia tradicional. Esperam dos cursos e dos docentes soluções prontas e respostas inquestionáveis [...].

Como se percebe, a mudança faz-se necessária tanto para o professor quanto para o aluno, já “treinado” no ensino tradicional, encontrando dificuldades quando novas propostas de trabalhos que exijam uma maior flexibilidade mental lhes são exigidas.

Davel *et al.* (2007) relatam experiências vividas de ensino-aprendizagem em curso de Administração e outras modalidades de ensino, com novas abordagens em sala de aula, em que a arte é inserida no contexto da aprendizagem da Administração, promovendo uma maior atividade e envolvimento dos estudantes, como, por exemplo, o uso da fotografia (percepção ambiente organizacional) como recurso estético no ensino e aprendizagem de curso de extensão em consultoria organizacional da Universidade Federal do Espírito Santo, tornando as atividades mais desafiadoras.

Em outro curso de Administração de faculdade privada, é relatado pelos autores o uso de filmes no ensino das teorias administrativas e na Universidade de São Paulo (estadual) utilizado como estratégia de aprendizagem para o tema “competências”, bem como na Universidade de Fortaleza (privada). A Fundação Getúlio Vargas também é indicada como

utilizadora desse recurso em uma experiência sobre o tema cultura e o uso de ficção literária para o tema gestão de pessoas. Na Universidade Federal de Santa Catarina, criou-se o curso de Criatividade e Arte na Prática do Curso de Graduação em Administração, tendo como tarefas leituras, filmes e expressões artísticas. Nota-se, além do recurso estético, uma nova abordagem para as avaliações realizadas, diferenciando-se do estilo tradicional, bem como uma maneira de oferecer formas flexíveis de aprendizagem para alunos diversificados.

Cabe ressaltar que um ambiente que permite a experimentação e a possibilidade do fracasso é um ambiente favorável à criatividade, à inovação. Percebe-se que o caminho é longo, que a formação educacional em seus níveis básicos requer mudanças que favoreçam a chegada de universitários com habilidades diversificadas, acuidade mental e não somente de memória, capazes também de corresponder às novas metodologias que venham a ser adotadas no ensino superior. A atuação para que a mudança ocorra nesses níveis básicos também já é notada.

A complexidade do tema é notória e mudanças, experiências são necessárias para se aprender a atuar em uma realidade que exige de estudantes e professores novas capacidades para um novo tempo.

## **2.5 Escalas de Mensuração de Clima de Suporte à Criatividade e Inovação**

Mensurar ambientes como favoráveis ou não à criatividade e inovação exige instrumentos bem elaborados; Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999) mencionam que as escalas de suporte organizacional são pouco difundidas no Brasil. Estes autores validaram um instrumento de percepção de suporte organizacional e inovação, utilizando uma amostra de trabalhadores de empresas privadas e órgãos públicos. Os fatores observados da escala são: gestão de desempenho, carga de trabalho, suporte material e práticas organizacionais de ascensão, promoção e salários.

Já Resende Jr. *et al.* (2013) apontam que as inovações no setor privado, enquanto indicam lucro, são bem recebidas; no setor público, o valor do novo não é traduzido em lucro, devendo promover o bem público e a qualidade do serviço público, desafiando o conhecimento e o *know-how* cotidiano da organização. Estes autores construíram uma escala de orientação para a inovação, tendo como entendimentos do constructo orientação para inovação “a abertura da organização a novas ideias e a propensão à mudança por meio de novas tecnologias, recursos, habilidades e sistemas administrativos” (RESENDE JÚNIOR, GUIMARÃES e BILHIM, 2013, p. 259).

Por outro lado, Siegel e Kaemmerer (1978) desenvolveram um modelo de mensuração de clima organizacional de suporte à inovação, *Siegel Scale of Support for Innovation* (SSCI). Este modelo destaca que a liderança nas organizações inovadoras recebe bem as novas ideias e difunde a sinergia em todo o sistema, além de apoiar o desenvolvimento pessoal do grupo, buscando extrair o máximo do grupo, de forma que acelere seu crescimento. Nestas organizações, a autoridade é descentralizada. O papel da liderança é bem destacado na literatura, sendo considerado um elemento central para a inovação (EKVALL, 1996; AMABILE, 1998; PEREIRA, CECCATO; MELO, 2007; GUMUSLUOGLU; ILSEV, 2009). A confiança na chefia, por exemplo, favorece o comportamento dos colaboradores em arriscar novas ideias (RODRIGUES; VELOSO, 2013).

Na validação do instrumento SSSI, os sujeitos da pesquisa foram estudantes e professores de escolas secundárias (ensino médio), de escolas tradicionais e alternativas, voluntários e anônimos. A metodologia foi uma combinação de três estudos relacionados, com a finalidade de análise psicométrica e validação do instrumento.

Os autores realizaram um estudo piloto com uma amostra menor, que permitiu o refinamento do questionário, posteriormente um estudo aplicando análise fatorial com amostra maior de respondentes para mensurar as propriedades psicométricas para validade do instrumento final.

Após testes de variação, os fatores ficaram assim definidos:

**Quadro 5 - Fatores da Escala de Suporte à Criatividade e à Inovação**

<b>Fator</b>	<b>Denominação</b>	<b>Discriminação</b>
Fator 1	Suporte da Criatividade	O papel da liderança no apoio ao pensamento independente em busca de novas ideias. Organização aberta e adaptável às mudanças.
Fator 2	Tolerância para diferenças	Reflete a percepção da organização como solidária e tolerante à diversidade entre seus membros.
Fator 3	Compromisso pessoal	Como um membro se sente diante de uma organização, está relacionado à construção de propriedade.

Fonte: Adaptado de Siegel e Kaemmerer (1978)

A versão final consta de 61 itens, cada item com seis alternativas de resposta, com formato de resposta em escala de Likert. Utiliza-se pontuação de 1 a 5.

Os resultados indicaram que os membros de escolas alternativas percebiam esta escola como mais favorável à criatividade e mais tolerante à diversidade em comparação aos membros das escolas tradicionais, embora a pesquisa não tenha fornecido evidências com relação às condições que inicialmente postulou. Siegel e Kaemmerer (1978), entretanto, consideram a

escala confiável e aparentemente válida para o fim a que se propõe, indicando, ao final dos seus estudos, que mais investigações devem ser realizadas com relação aos seus conceitos fundamentais, bem como estudos de validação.

Embora o instrumento seja originário de outro país (Estados Unidos), com culturas e características diferenciadas de ambiente de trabalho, a escolha deste instrumento nesta pesquisa se deu em função de que, no Brasil, não há medidas disponíveis, tendo sido encontrado em Resende Júnior *et al.* (2013) uma escala de orientação para inovação em empresas privadas.

A escala Siegel foi replicada por Toda (2013) em estudo de avaliação da inovação, relacionando os construtos teóricos liderança, clima de apoio à criatividade e inovação e desempenho organizacional. A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, em turmas do 6º ao 9º ano, uma população de 358 escolas, sendo a amostra final de 102 escolas. Uma das hipóteses sustentadas pelo autor é a de que o clima de suporte à criatividade e inovação afeta negativamente o desempenho em inovação da organização pesquisada, no caso, escolas públicas. Neste caso, o autor esclarece que a estrutura burocrática é a estrutura predominante em escolas municipais, daí a premissa dessa hipótese. Como um dos resultados deste estudo, essa hipótese foi confirmada por métodos estatísticos apresentados pelo autor.

Uma outra opção para mensuração de ambiente interno organizacional favorável à criatividade é de autoria de Amabile *et al.* (1996). Os autores contribuíram com a criação de um instrumento (*KEYS: Assessing the Climate for Creativity*) em que as dimensões analisadas são: dimensões que estimulam a criatividade — (1) incentivo organizacional, (2) incentivo de supervisão, (3) suporte pelo grupo de trabalho, (4) recursos suficientes, (5) trabalho desafiador, (6) liberdade; dimensões que dificultam a criatividade — (1) impedimentos organizacionais, (2) pressão de carga de trabalho; dimensões para avaliar a percepção da criatividade e produtividade — (1) criatividade e (2) produtividade. As dimensões de ambiente de trabalho que podem favorecer a criatividade, segundo essa ótica, são uma organização motivada para inovar, recursos disponíveis que favoreçam a inovação e práticas gerenciais como autonomia no trabalho, metas claras, grupos de trabalho com pessoal diversificado.

O instrumento de Amabile *et al.* (1996) tem por objetivo avaliar quantitativamente os aspectos do ambiente organizacional, como são percebidos (contexto psicológico) e como provavelmente influenciam a geração e o desenvolvimento de ideias criativas, diferentemente de focar em características pessoais ou estruturas organizacionais. As autoras mencionam a

Escala Siegel como instrumento psicométrico, embora a critiquem por sua impossibilidade de aplicação no mundo dos negócios, uma vez que foi validada em ambiente educacional.

Ekvall (1996) também desenvolveu um instrumento (CCQ – *Creative Climate Questionnaire*) para avaliar clima criativo, com 50 questões distribuídas em dez dimensões: desafio, liberdade, apoio a ideias, confiança/abertura, dinamismo/vivacidade, ludicidade/humor, debates, conflitos, assumir riscos, tempo para ideias. O questionário permite uma mensuração sobre a vida na organização, o entrevistado é um observador da vida organizacional, de maneira que não se trata de uma medida individual e sim do comportamento grupal, permitindo uma concepção objetivista, sem a interferência do sujeito. O CCQ mede atitudes, comportamento e sentimentos que são comuns na organização.

Anderson & West (1998) desenvolveram um Inventário de Clima de Equipe (*TCI- Team Climate Inventory*) que permite uma análise micro analítica das equipes de trabalho existentes na organização que atuam de forma permanente ou semipermanente no desenvolvimento das tarefas, favorecendo a interação. Os autores optam pelo grupo de trabalho “proximal” com fins de observar identificações entre si, desenvolvimento de padrões de compreensão e de normas de comportamento, favorecendo seu compartilhamento e com isso criando-se um clima específico de fatores referentes àquele grupo; o grupo de trabalho “proximal”, segundo os autores, favorece estas condições e requer mensurações específicas (ANDERSON; WEST, 1998, p. 237), daí o interesse dos pesquisadores em disponibilizar um instrumento que mensurasse essas condições. O instrumento, com 38 itens, é baseado na teoria sobre quatro fatores que favorecem a inovação em grupos de trabalho: visão, segurança participativa, orientação para tarefa e apoio à inovação, sendo que, neste último fator, quatro itens foram aproveitados, com adaptação de termos, da Escala Siegel de Apoio à Criatividade e Inovação, utilizada nesta pesquisa.

Mathisen & Einarsen (2004) estudaram escalas que estivessem disponíveis em publicações internacionais, e que apresentassem a ideia de suporte para criatividade e inovação, com suas características psicométricas e disponíveis para uso comercial ou para pesquisa. Identificaram o SSI, KEYS, CQC, TCI, e o SOQ (*Situational Outlook Questionnaire*) de Isaksen, Lauer & Ekvall. Verificaram que o conceito de suporte está refletido em todas as escalas estudadas, além de constatar a capacidade de prever a criatividade e inovação, o que permitiu denominar este construto teórico de forma mais adequada como Clima Organizacional de Suporte à Criatividade e Inovação.

### 3 METODOLOGIA

A Escala de avaliação da vida acadêmica é um instrumento ainda utilizado com parcimônia na literatura para fins de perceber a qualidade da vida acadêmica pelos estudantes, bem como relações com outros construtos (Vendramini *et al.*, 2004, SANTOS, *et al.* 2011, MONGNON e SANTOS, 2014). Em instituições de ensino superior federal não foi observada sua utilização. A Escala de clima organizacional de suporte à criatividade e inovação foi utilizada em Toda (2013) avaliando a relação com a liderança e impacto no desempenho em inovação em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Em instituições de ensino superior não foi observada sua utilização.

O objetivo deste estudo foi verificar a relação entre os dois construtos mencionados. Entende-se, considerando a classificação de Gil (2002), tratar-se de um estudo exploratório ao buscar examinar a relação entre os construtos Clima de Suporte Organizacional à Criatividade e à Inovação (CSCI) com a Avaliação da Vida Acadêmica.

A pesquisa foi do tipo quantitativo em razão de avaliar cada um dos construtos por meio de *surveys* com dois públicos distintos e emprego de análises estatísticas, tais como os testes de hipóteses, ferramenta pertinente para avaliar se houve diferenças nas médias observadas entre os cursos estudados nos dois construtos utilizados.

Portanto, na primeira *survey* entre os professores do Instituto Três Rio, aplicou-se a escala Siegel, e, na segunda *survey*, aplicou-se a escala de Vendramini *et al.* (2004) entre os estudantes (amostra) com mais de dois anos de estudos na instituição selecionada para o estudo.

O modelo de questionário aplicado neste levantamento sobre a vida acadêmica dos estudantes é o de Vendramini *et al.* (2004). A opção pelo questionário de Vendramini *et al.* (2004) neste projeto se dá porque os autores elaboraram um questionário nacional, de acordo com as especificidades do ensino superior no Brasil. A opção disponível até o momento na literatura era estrangeira (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 2000) e as disponíveis nacionais, segundo Vendramini *et al.* (2004), são pouco confirmadoras do modelo teórico utilizado (POLYDORO *et al.*, 2001).

Os instrumentos para avaliar percepções sobre o ambiente organizacional de um modo geral existem, porém, para avaliar especificamente a criatividade, tem-se o *KEYS, Creative Climate Questionnaire* (CCQ) e a escala de Siegel (SSSI) e Kaemmerer, embora esta última seja criticada por alguns autores devido ao fato de sua validade ter sido testada apenas entre estudantes e professores, indicando que, para organizações empresariais, seria incerta a sua

utilização, porém, para este estudo, que examina o ambiente educacional, considerou-se adequada. O questionário SSSI já traduzido para a língua portuguesa foi obtido no trabalho de Toda (2013), e o mesmo apresentou pequenos ajustes para aplicação entre os professores do ITR, por exemplo, como a mudança de nomes de escola para departamento.

Segundo Gil (1999), entre as vantagens dos levantamentos, está o conhecimento direto da realidade através dos entrevistados, possibilitando a neutralidade do pesquisador; a coleta de dados mais imediata e o uso de procedimentos estatísticos no tratamento dos dados. Como limitações do método, tem-se que os levantamentos coletam dados que dizem respeito à percepção que as pessoas têm acerca de si mesmas. Outra limitação, segundo o autor, é a respeito de não se aprofundar no estudo da estrutura e dos processos sociais, bem como a visão estática do fenômeno estudado.

Os resultados alcançados não poderão ser generalizados para a UFRRJ, pois a pesquisa estudou apenas a unidade ITR que possui apenas os quatro cursos citados.

### **3.1 Suposição do Estudo**

A suposição é de que cursos com maior Clima de Suporte à Criatividade e Inovação afeta positivamente a Avaliação da Vida Acadêmica dos estudantes, ou seja, supõe-se que um bom clima organizacional entre os professores possa favorecer a introdução de novas tecnologias e metodologias de ensino, além de estimular a melhoria da relação entre professores e alunos, e também entre os estudantes, gerando uma melhor percepção no discente quanto aos aspectos da vida acadêmica. A literatura indica que o contexto organizacional favorece a criatividade e inovação, logo, pretende-se verificar empiricamente essa suposição.

### **3.2 Coleta de Dados**

O levantamento de dados foi realizado no Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ITR/UFRRJ), por meio da colaboração da Associação Acadêmica de Consultoria, Assessoria e Pesquisa em Administração da UFRRJ- Instituto Três Rios, AD Júnior Consultoria e Projetos, sediada no próprio ITR/UFRRJ.

A coleta ocorreu no período de 06 a 10 de julho de 2015 e seguiu as orientações indicadas quanto ao tempo de estudo dos estudantes (acima de dois anos), isso porque foi considerado que estes precisavam ter um tempo mínimo de experiência para avaliar. Foram

obtidas junto às coordenações de cursos listas de alunos nessas condições, bem como lista de todos os professores dos departamentos de cada curso.

Foram aplicados 209 questionários da escala de avaliação da vida acadêmica (EAVA) aos estudantes, e aos professores foram aplicados 34 questionários da escala clima de suporte à criatividade e inovação. A amostra final é do tipo por conveniência, ainda que o objetivo tenha sido uma pesquisa censitária, pois a participação no preenchimento entre alunos e professor foi voluntária, tendo obtido a participação de 44,0% do total de estudantes e 39,0% do total de professores.

Os departamentos assim denominados na Tabela 1 passam, no decorrer desta pesquisa, a ser denominados unicamente pelos cursos que coordenam, com a finalidade de favorecer o entendimento dos dados apresentados no item 4- Análise dos Resultados, uma vez que cada departamento, até o momento desta pesquisa, possui apenas um curso.

**Tabela 1 - População e amostra dos departamentos pesquisados - ITR/UFRRJ**

<b>Sigla do departamento</b>	<b>Nome do departamento</b>	<b>Curso ministrado</b>
DCAS	Departamento de Ciências Administrativas e Sociais	Administração
DDHL	Departamento de Direito, História e Letras	Direito
DCEEX	Departamento de Ciências Econômicas e Exatas	Economia
DCMA	Departamento de Ciências do Meio Ambiente	Gestão Ambiental

Fonte: ITR/UFRRJ

Com relação ao questionário EAVA, a questão n. 1 teve que ser cancelada devido a um erro de digitação, tendo saído sua impressão igual à questão n. 8, não tendo sido computada ao final.

### **3.3 Análise dos Dados**

Os dados foram organizados em uma planilha e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial utilizando o *software PASW Statistics Data Editor* (versão 18.0.0). A base de dados final constituiu-se de 200 questionários para a escala EAVA e de mais 30 questionários para a escala CSCI. A análise dos dados deu-se da seguinte forma:

- a) Verificação se as médias obtidas por curso na escala sobre CSCI diferem entre os quatro cursos, utilizando do Teste Anova e Kruskal-Wallis. As médias por cursos

foram obtidas pelo cálculo da média das respostas entre os estudantes, adotando a mesma metodologia descrita por Anderson, Sweeney & Williams (2012);

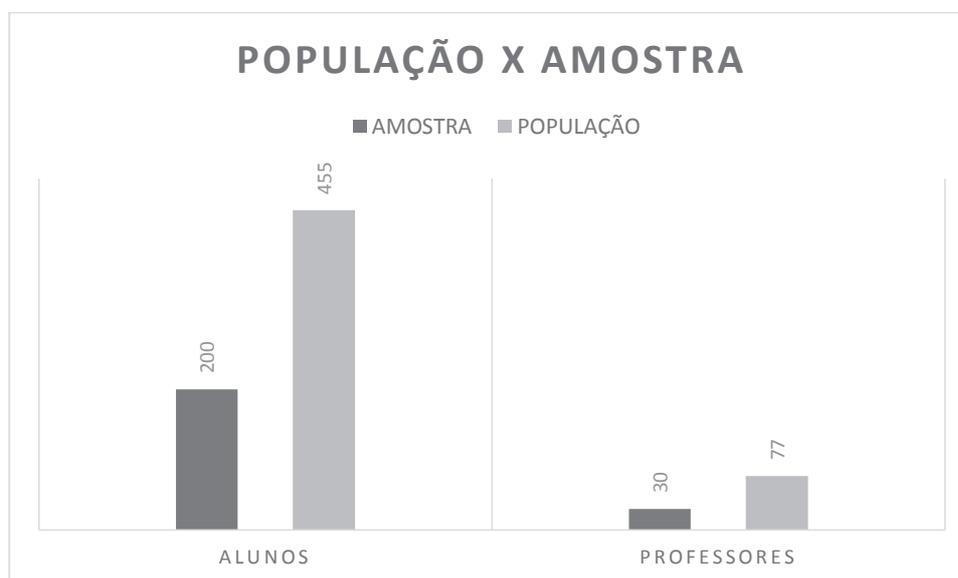
- b) Verificação se as médias obtidas por curso na escala sobre EAVA diferem entre os quatro cursos, utilizando o Teste Anova e Kruskal-Wallis (as médias por cursos foram obtidas pelo cálculo da média das respostas entre os professores, procurando tornar mais fácil o procedimento para encontrar os valores para as dimensões e por cursos);
- c) No caso da existência de diferenças entre as médias nas escalas, avaliar se há uma indicação de associação positiva entre o CSCI e EAVA.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Caracterização das Amostras

O levantamento de dados foi realizado no Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ITR/UFRRJ). Foram aplicados 209 questionários da escala de avaliação da vida acadêmica (EAVA) aos estudantes, dos quais 95,7% foram aproveitados e 4,3% foram descartados por ausência de indicação do curso ou falta de preenchimento. Para os professores, foram aplicados 34 questionários da escala clima de suporte à criatividade e inovação (CSCI), dentre os quais 88,2% foram aproveitados e 11,8% foram descartados por ausência de respostas, ou por terem sido respondidos parcialmente. Desta forma, a amostra extraída da população do ITR/UFRRJ constituiu-se em 44,0% do total de estudantes conforme o critério estabelecido na metodologia (a partir de dois anos cursados) e 39,0% do total de professores.

**Gráfico 1 - Distribuição da amostra - ITR/UFRRJ**



Apresentou-se a distribuição da amostra de alunos avaliados do ITR/UFRRJ na tabela 2. A distribuição da amostra é diferente da distribuição da população, porém, de acordo com o objetivo exploratório da pesquisa sobre a diferença entre cursos é irrelevante.

**Tabela 2 - População e amostra de alunos dos cursos pesquisados - ITR/UFRRJ**

<b>Curso</b>	<b>População</b>	<b>% população</b>	<b>Amostra</b>	<b>% da amostra</b>
Administração	146	32,1%	97	48,5%
Direito	146	32,1%	40	20,0%
Economia	90	19,8%	22	11,0%
Gestão Ambiental	73	16,0%	41	20,5%
<b>Total</b>	<b>455</b>	<b>100%</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Não foi possível desenvolver uma amostra aleatória, uma vez que se dependia da quantidade de alunos disponíveis no momento do levantamento de dados, que também coincidiu com a proximidade do término do período, gerando-se, desta forma, uma amostra por conveniência.

Na tabela 3, é apresentada a distribuição da amostra por períodos. Observa-se uma concentração de 61,5% dos estudantes entre o 5º, 6º e 7º períodos.

**Tabela 3 - Distribuição da amostra por períodos - ITR/UFRRJ**

<b>Período</b>	<b>Percentual da amostra</b>
5º	24,0%
6º	5,0%
7º	32,5%
8º	8,5%
9º	11,0%
10º	10,0%
11º	2,0%
13º	2,0%
N/R	5,0%

N/R - não responderam

Na tabela 4, é apresentada a distribuição da amostra de professor entrevistados entre os departamentos.

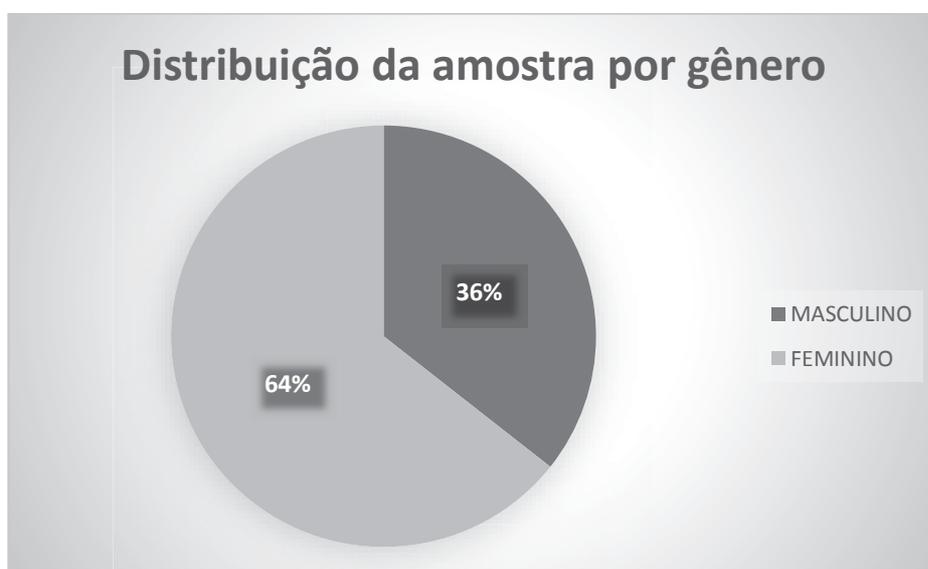
**Tabela 4 - População e amostra de professores dos departamentos pesquisados - ITR/UFRRJ**

<b>Curso</b>	<b>População</b>	<b>% população</b>	<b>Amostra</b>	<b>% da amostra</b>
Administração	21	27,3%	11	36,6%
Direito	22	28,%	05	16,7%
Economia	19	24,7%	06	20,0%
Gestão Ambiental	15	20,0%	8	26,7%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100%</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

#### 4.1.1 Distribuição da amostra por gênero e faixa etária entre os estudantes

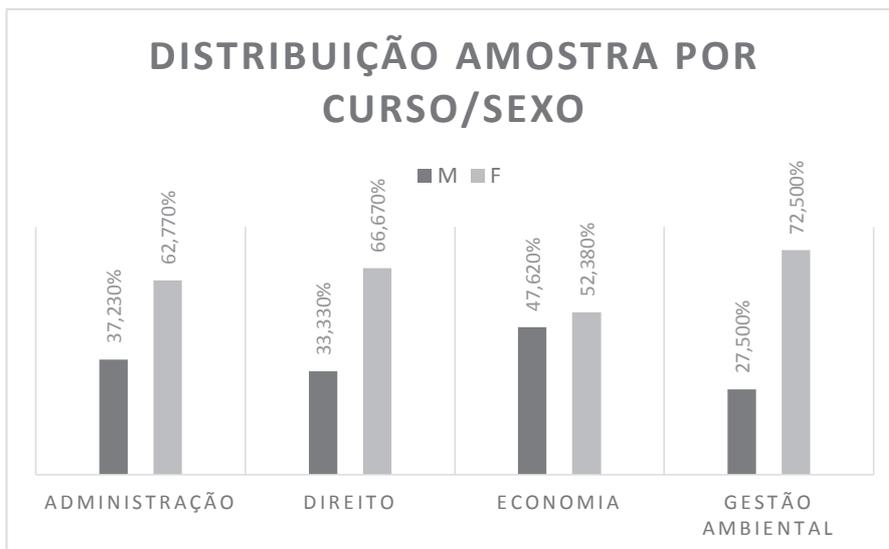
Dos estudantes respondentes, 64% são do sexo feminino e 36% do sexo masculino, como indica o gráfico 2.

**Gráfico 2 - Perfil dos alunos do ITR/UFRRJ**



O gráfico 3 mostra a distribuição do gênero dos alunos entre os cursos estudados. Verifica-se a predominância de mulheres entre os quatro cursos.

**Gráfico 3 - Distribuição da amostra por curso/sexo- estudantes**



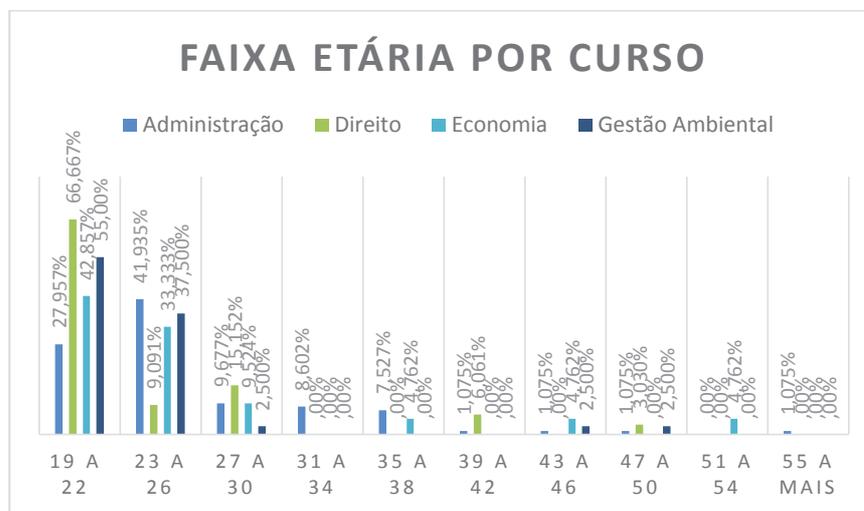
A média de idade da amostra é de 23,86 anos e o desvio padrão 3,72; a moda é 22 anos. Foram retirados os *outliers*. Observa-se, nesta pesquisa, conforme indicado no Gráfico 4, que 76,5% dos estudantes possuem idade de 19 a 26 anos. O curso de Administração obteve uma média de idade de 25,02 anos; a média de idade do curso de Direito é de 22,37, Economia 23,89 e Gestão Ambiental 22,42 anos.

**Gráfico 4 - Distribuição da amostra por faixa etária**



Observando-se o gráfico 5, a amostra do curso de Administração indicou 41,9% dos estudantes com idade de 23 a 26 anos; já no Curso de Direito 66,7% dos estudantes têm idade de 19 a 22 anos. A amostra do curso de Economia apresentou 42,9% dos estudantes com idade de 19 a 22 anos e a amostra do curso de Gestão Ambiental indicou 55,0% dos estudantes na faixa etária de 19 a 22 anos.

**Gráfico 5 -Distribuição da amostra por faixa etária/curso**



A percentagem de mulheres na faixa de 19 a 25 anos é 67,0%, e 33,0% são homens. Na faixa etária de 23 a 26 anos, 66,0% são mulheres e 34,0% são homens. Entre 47 e 50 anos, 67% são homens e 33% são mulheres.

#### 4.1.2 Distribuição da amostra segundo a atividade laboral e tipo de escola do ensino médio cursado

Nos aspectos de atividade laboral em conjunto com as atividades acadêmicas, a amostra indicou que 66% dos estudantes trabalham e 27,5% não desenvolvem atividades laborais, conforme indica a tabela 5.

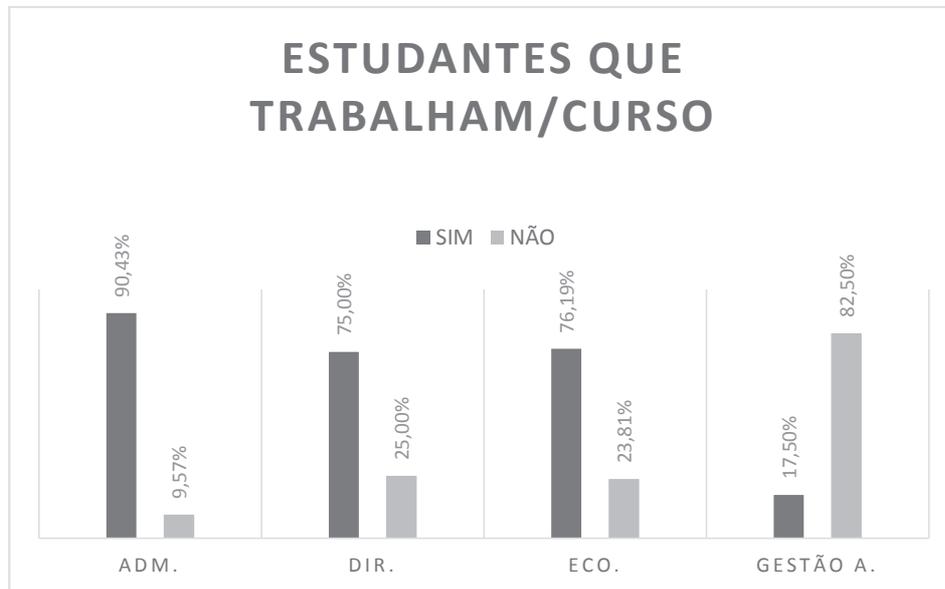
**Tabela 5 - Estudantes que trabalham**

Realizam atividades laborais	Quantidade	%
Sim	132	66,0%
Não	55	27,5%
N/R	13	6,5%

N/R= não responderam

Observa-se no gráfico 6 o curso de Gestão Ambiental apresentando menor quantidade de estudantes que trabalham, ficando a amostra de respondentes nesta condição bem reduzida. O curso de Gestão Ambiental possui horário integral para as atividades.

**Gráfico 6 - Estudantes que trabalham/curso**



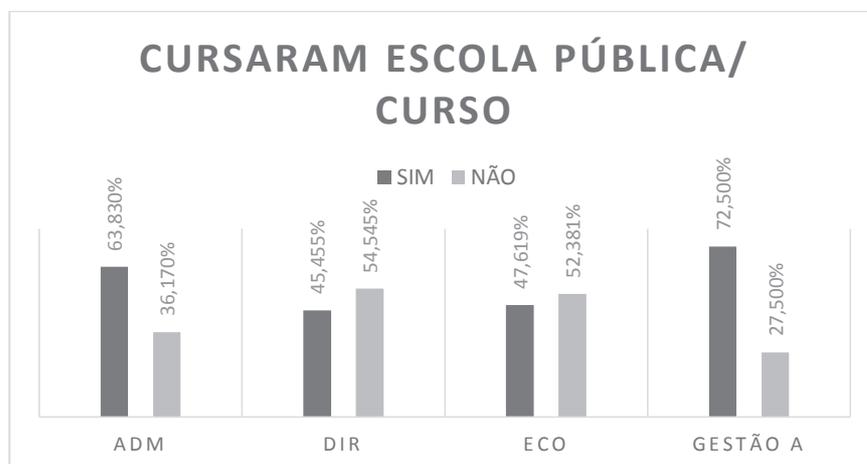
Quanto ao que se refere à realização do ensino médio em escola pública, depreende-se do gráfico 7 que 61,0% dos respondentes realizaram o ensino médio em escola pública, e 39,0% o fizeram em escolas particulares. A realidade do ITR / UFRRJ indica uma mudança na predominância no ensino público superior, que, na literatura, é indicada como de estudantes advindos da rede privada de ensino (ALVARENGA *et al.*, 2012), entretanto, cursos como Economia e Direito apresentam, no ITR/UFRRJ, uma situação análoga à indicada pela literatura, predominando alunos advindos da rede privada de ensino.

**Gráfico 7 - Estudantes que cursaram ensino médio em escola pública**



Ser procedente de escola pública é predominante entre os estudantes dos cursos de Administração e Gestão Ambiental, conforme indicado no gráfico 8.

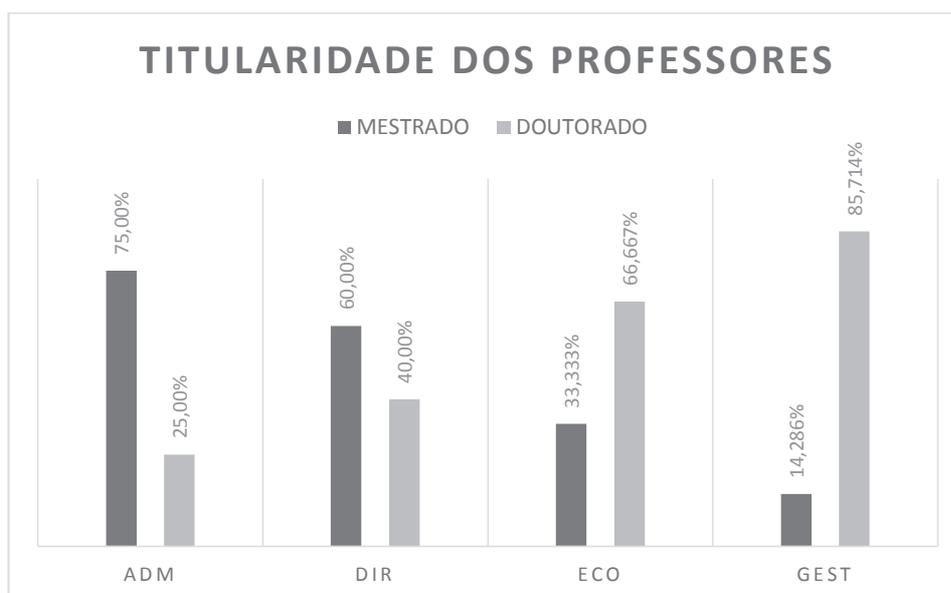
**Gráfico 8 - Estudantes que cursaram ensino médio em escola pública por curso**



#### 4.1.3 Perfil dos professores por departamento

Os professores participantes da amostra apresentam titularidade de Doutorado em maior quantidade no Departamento de Ciências do Meio Ambiente, e Mestrado em maior quantidade no Departamento de Ciências Administrativas e Sociais, conforme indica o gráfico 9.

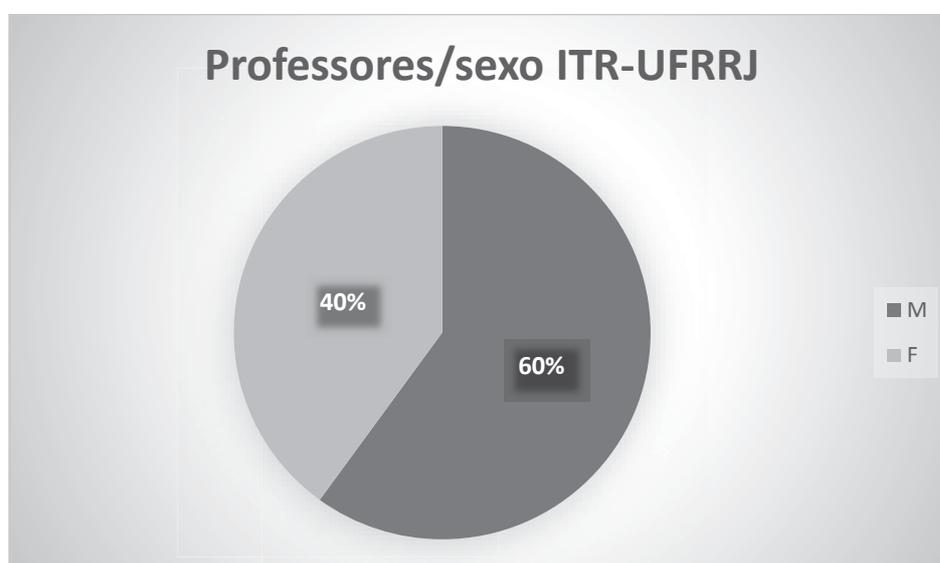
**Gráfico 9 - Titularidade dos professores**



O regime de trabalho predominante é de dedicação exclusiva – DE, regime de 40 horas (82,7%). O Departamento de Direito, Humanas e Letras (DDHL), assim como o de Ciências Econômicas e Exatas, apresentam 6,8% do seu quadro de professores com regime de trabalho de 20 horas, e no Departamento de Ciências Administrativas e Sociais (DCAS) são 3,4% com 12 horas de trabalho. A dedicação exclusiva também predomina nos departamentos com 86,6%, e apenas 6,6% não possuem dedicação exclusiva.

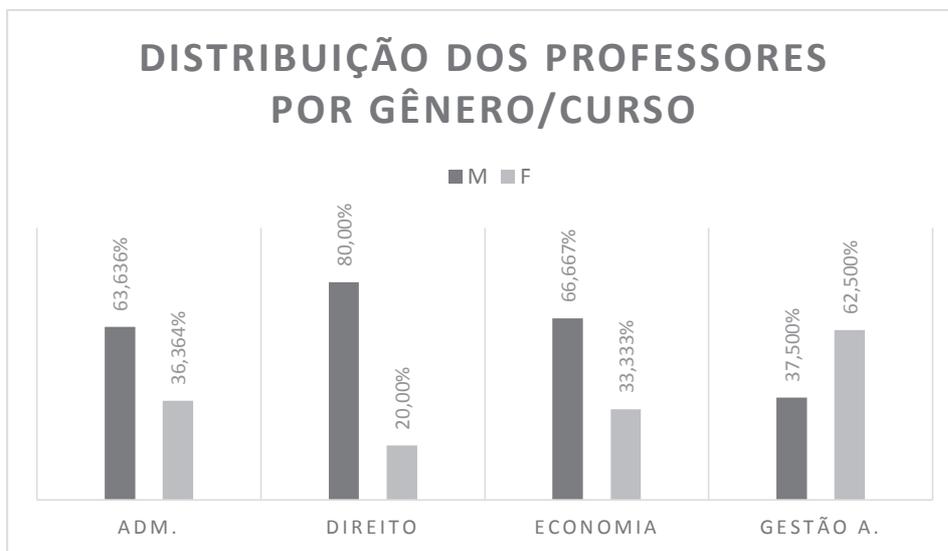
Professores do sexo masculino (60,0%) predominam nos Departamentos e 40,0% são do sexo feminino, de acordo com o gráfico 10.

**Gráfico 10 - Características dos professores do ITR/UFRRJ**



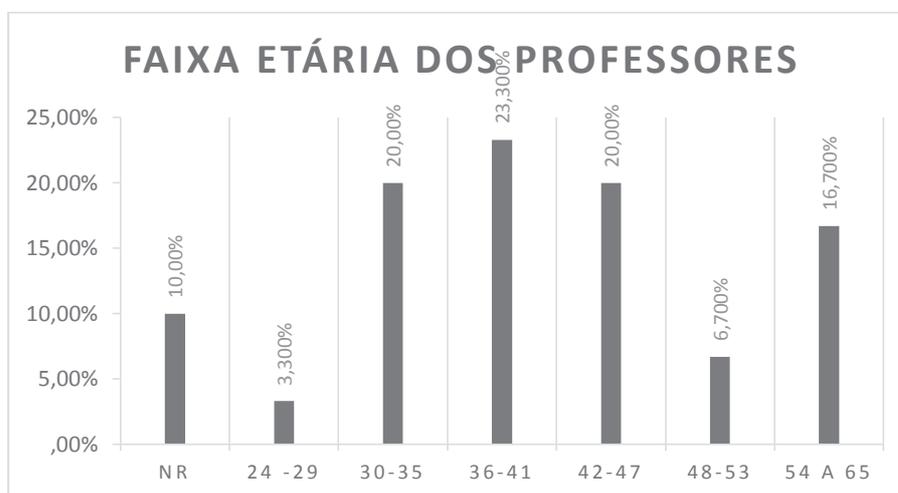
Conforme se observa no gráfico 11, há predominância do sexo masculino entre os professores nos cursos pesquisados.

**Gráfico 11 - Características dos professores por curso**



A faixa etária dos professores de 24 a 45 anos compreende 70,4% da amostra, a média de idade é 43,1 anos, a mediana 40,0 e a moda 34,0. O desvio padrão é de 10,8 anos.

**Gráfico 12 - Características dos professores por faixa etária**



## 4.2 Estatística Descritiva

### 4.2.1 Escala de avaliação da vida acadêmica (EAVA)

As dimensões analisadas que compõem o EAVA são: (1) ambiente universitário, (2) compromisso com o curso, (3) habilidade do estudante, (4) envolvimento em atividades não obrigatórias e (5) condições para o estudo e desempenho acadêmico. A pontuação máxima da escala é de 5, pela escala Likert adotada no questionário. O ITR/UFRRJ alcançou média de 3,4. Os dados apresentaram-se com distribuição não normal, com aplicação do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk*.

A análise psicométrica indicou resultado satisfatório, tendo sido encontrado um índice de consistência interna geral de 0,85 (*Alpha Cronbach*). Segundo Pilatti *et al.* (2010), um coeficiente  $\alpha = 0,70$  é considerado satisfatório, embora não haja consenso na literatura, segundo o autor.

Os coeficientes de *Cronbach* por fator são: ambiente universitário, 0,65; compromisso com o curso, 0,79; habilidade do estudante, 0,71; envolvimento em atividades não obrigatórias, 0,73 e condições para o estudo e desempenho acadêmico, 0,50. Este último fator, entende-se essa menor consistência interna devido ao menor número de itens (quatro) na composição do mesmo, o que foi ressaltado pela literatura pesquisada (Vendramini, 2004).

Os dados indicaram uma avaliação melhor do ambiente universitário pelos estudantes do curso de Direito e Economia; a pontuação máxima dessa dimensão é 5 pontos, tendo estes cursos avaliado o ambiente em 3,5 pontos, conforme se observa no gráfico 13. O percentual de respostas em cada variável pode ser observado na tabela 6.

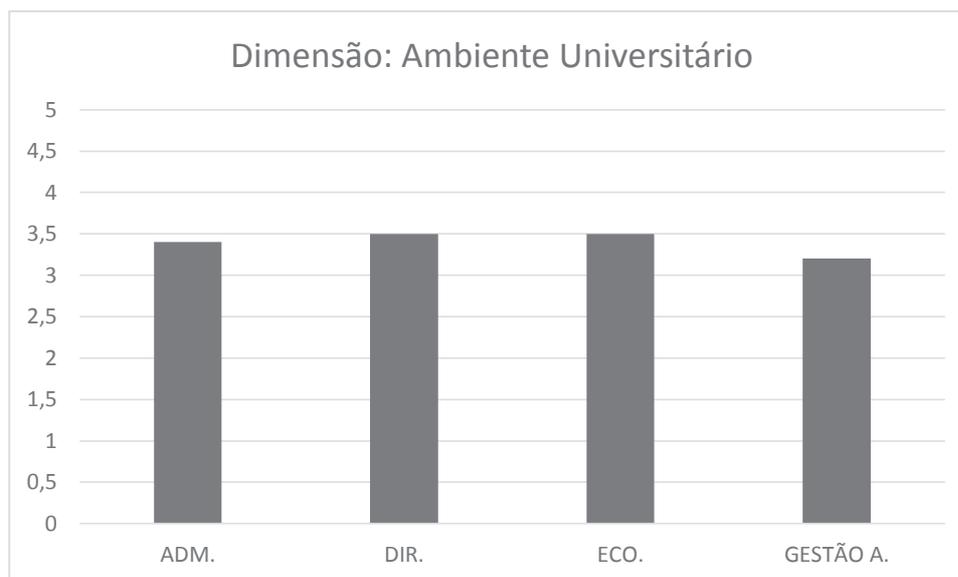
**Tabela 6: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão ambiente universitário**

COD.	Afirmativas	Discordo	Discordo	Nem	Concordo	Concordo	Média	Desvio
		totalmente	em parte	concordo nem discordo	em parte	totalmente		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
2	O sistema de avaliação utilizado no curso reflete meus conhecimentos.*	5,5%	36,0%	20,5%	25,5%	12,5%	3,04	1,158
7	Estou satisfeito(a) com as atividades culturais propostas pela Universidade.	11,0%	28,0%	28,0%	26,0%	7,0%	2,90	1,121
12	Sinto-me à vontade no ambiente da Universidade*	2,5%	10,5%	13,0%	4,5%	59,5%	4,18	1,159
17	Considero que a Universidade possui alternativas satisfatórias para lidar com minhas necessidades.	12,0%	21,5%	23,5%	29,5%	13,5%	3,11	1,235
22	Julgo poder contar com os funcionários da Universidade.*	3,5%	19,0%	14,0%	23,0%	40,5%	3,78	1,257
26	Estou satisfeito(a) com a atuação dos professores.	4,0%	27,0%	13,0%	43,5%	12,5%	3,34	1,122
29	Facilmente encontro as informações de que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da Universidade.*	4,5%	22,5%	26,5%	24,5%	22,0%	3,37	1,183
31	Mesmo que pudesse, não mudaria de Universidade.	16,0%	15,0%	15,0%	17,5%	36,5%	3,44	1,499

\*Item alterado na análise, pois apresenta sentido inverso de significado. (Exemplo do item 12 no questionário era “Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade.”)

Utilizando os testes ANOVA e Kruskal-Wallis, não se observam diferenças estatísticas significativas das médias entre os cursos, na dimensão ambiente universitário (p-valor = 0,299 > 0,05).

**Gráfico 13 - Avaliação da vida acadêmica – dimensão ambiente universitário**



A dimensão compromisso com o curso, como mostra o gráfico 14, apresentou melhor pontuação média no curso de Direito (4,4), porém, não significativo do ponto de vista estatístico.

Os dados indicaram uma avaliação melhor desta dimensão apresentada pelos estudantes do curso de Direito, conforme se observa no gráfico 14. O percentual de respostas em cada alternativa pode ser observado na tabela 7. O ITR apresentou média de 4,1 nesta dimensão.

**Tabela 7: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão compromisso com o curso (continua)**

COD.	Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Média	Desvio padrão
6	Tenho certeza de que escolhi o curso certo.	5,5%	7,5%	13,0%	27,5%	46,5	4,02	1,182
	As disciplinas do curso	1,5%	6,0%	2,0%	39,5%	51,0%	4,33	,896
11	contribuem para minha formação profissional.							

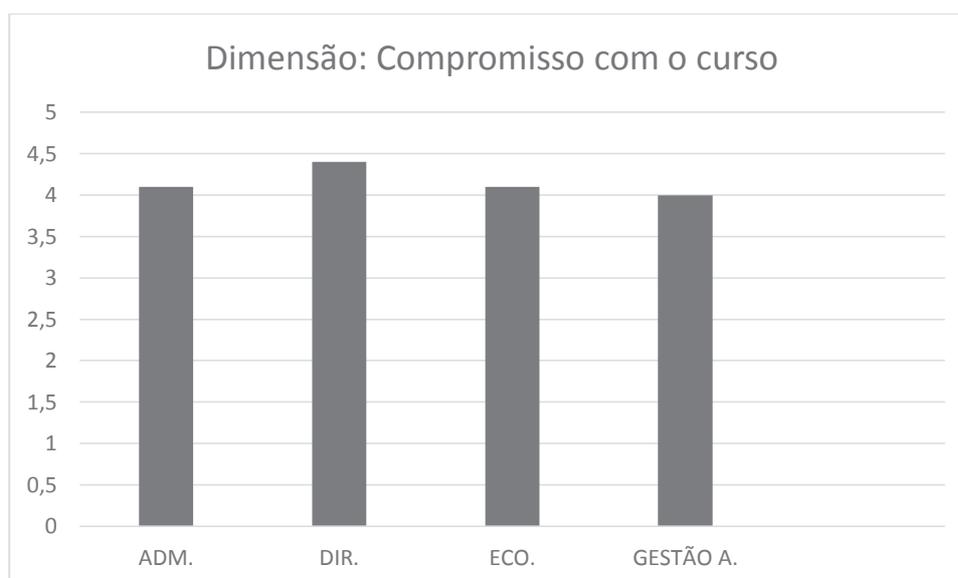
**Tabela 7 (Continuação)**

16	Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso.	5,0%	6,5%	7,5%	32,5%	48,5%	4,13	1,122
21	O meu curso corresponde às minhas aptidões e habilidades *	1,5%	9,5%	13,0%	28,0%	48,0%	4,12	1,057
25	Optei pelo curso certo.*	8,5%	17,0%	7,5%	18,5%	48,5%	3,82	1,407
28	A área profissional do meu curso me interessa.*	2,5%	6,5%	6,5%	15,0%	69,5%	4,43	1,034

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

Após aplicar o teste de Kruskal Wallis, não se observaram diferenças significativas entre as médias por curso ( $p\text{-valor} = 0,176 > 0,05$ ) na dimensão compromisso com o curso.

**Gráfico 14 - Avaliação da vida acadêmica – dimensão compromisso com o curso**



Na dimensão habilidade do estudante, observando-se a tabela 8, têm-se os seguintes percentuais nas variáveis integrantes desta dimensão:

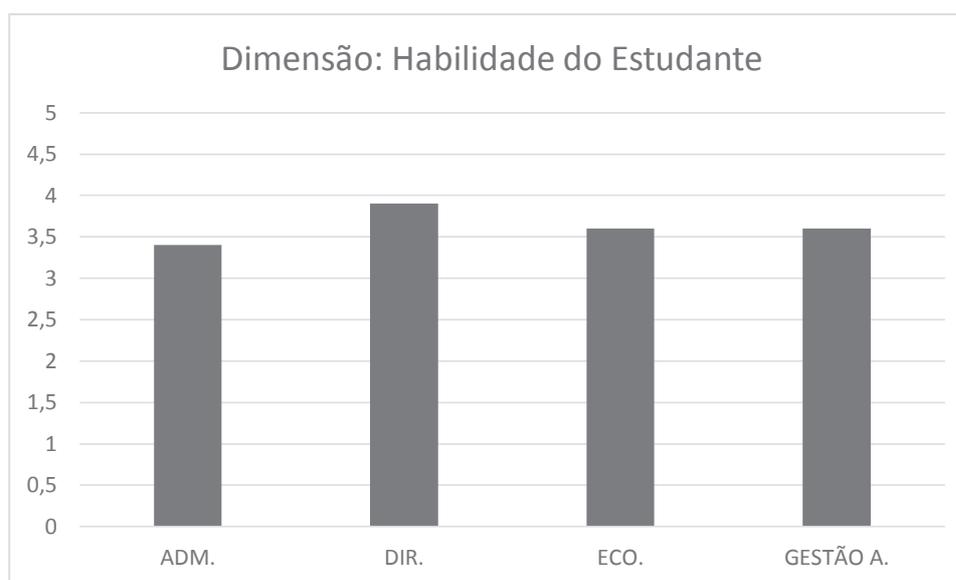
**Tabela 8: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão habilidade do estudante**

COD.	Afirmativas	Discordo	Discordo	Nem	Concordo	Concordo	Média	Desvio
		totalmente	em parte	concordo nem discordo	em parte	totalmente		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
3	Consigo esclarecer as minhas dúvidas escolares dentro da Universidade. *	2,0%	21,5%	12,5%	31,0%	33,0%	3,72	1,192
8	Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler.	1,0%	9,0%	12,0%	52,5%	25,5%	3,93	,907
13	Tenho facilidade de estabelecer relações entre conceitos abstratos. *	6,0%	21,5%	23,0%	25,0%	24,5%	3,41	1,236
18	Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei são suficientes para minha aprendizagem na Universidade.	26,0%	23,0%	14,5%	22,0%	14,5%	2,76	1,422
23	Consigo ler a maioria do material requerido.	6,5%	24,0%	16,0%	37,0%	16,5%	3,33	1,195
27	Tenho facilidade para redigir textos.	5,0%	15,0%	15,5%	40,0%	24,5%	3,64	1,152
30	Tenho os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no curso.	7,5%	18,5%	18,0%	37,0%	19,0%	3,42	1,204
32	Consigo estabelecer relações entre as diferentes disciplinas do meu curso.	2,0%	8,0%	14,5%	39,5%	36,0%	4,00	1,005
33	Consigo esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas.	2,0%	11,0%	15,5%	46,5%	25,0%	3,82	,998
34	Consigo concentrar-me nos estudos.	1,5%	13,5%	19,5%	46,5%	19,0%	3,68	,981

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

O curso de Direito, conforme indicado no gráfico 15, obteve média 3,9 nesta dimensão, destacando-se dos demais cursos. A média dessa dimensão para o ITR é de 3,5. A aplicação do teste Kruskal Wallis indicou diferenças significativas na dimensão habilidade do estudante ( $p\text{-valor} = 0,001 < 0,05$ )

**Gráfico 15 - Avaliação da vida acadêmica – habilidade do estudante**



Na dimensão envolvimento em atividades não obrigatórias, o ITR alcançou média 3,8. Foram observados os seguintes valores percentuais indicados na tabela 9:

**Tabela 9: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão envolvimento em atividades não obrigatórias (continua)**

COD.	Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Média	Desvio padrão
4	Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade.	16,0%	14,5%	19,0%	29,0%	21,5%	3,26	1,371
9	Frequento os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semanas de estudo) promovidos pela Universidade. *	6,5%	10,5%	9,5%	27,0%	46,5%	3,97	1,254
14	Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo promovidos pela Universidade favorecem minha formação. *	4,0%	6,0%	9,5%	16,0%	64,5%	4,31	1,118

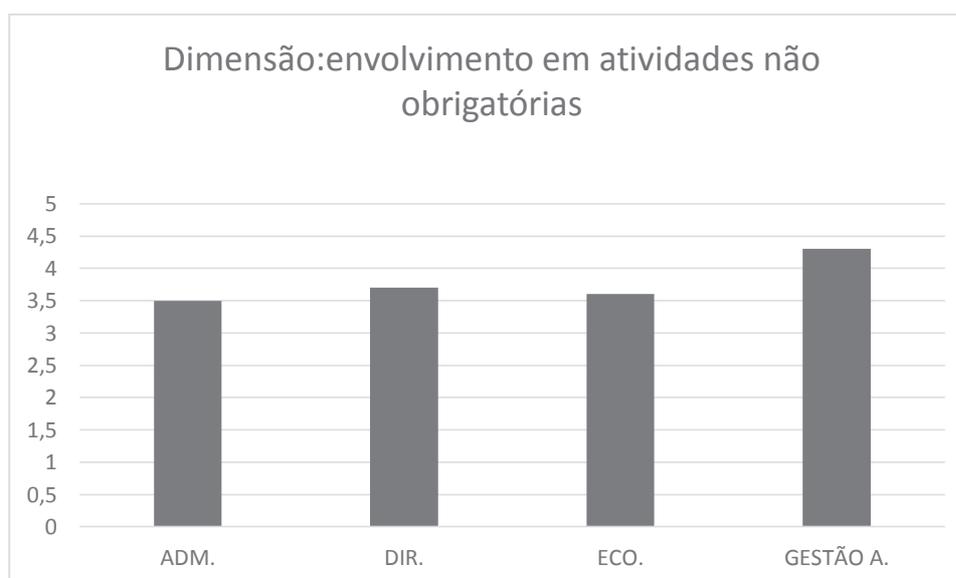
**Tabela 9 (Continuação)**

19	Compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela Universidade.*	9,5%	21,5%	15,5%	20,5%	33,0%	3,46	1,385
24	Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade.	7,5%	13,0%	14,0%	35,0%	30,5%	3,68	1,243

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

Na dimensão analisada, o Curso de Gestão Ambiental alcançou destaque, conforme mostra o gráfico 16. A aplicação do teste Kruskal Wallis indicou diferenças significativas entre as médias nesta dimensão por cursos, envolvimento em atividades não obrigatórias ( $p\text{-valor} = (0,000 < 0,05)$ ).

**Gráfico 16 - Avaliação da vida acadêmica – envolvimento em atividades não obrigatórias**



Finalmente, na dimensão condições para o estudo e desempenho acadêmico, o ITR obteve média 3,1. A tabela 10 apresenta os valores percentuais das respostas para esta dimensão.

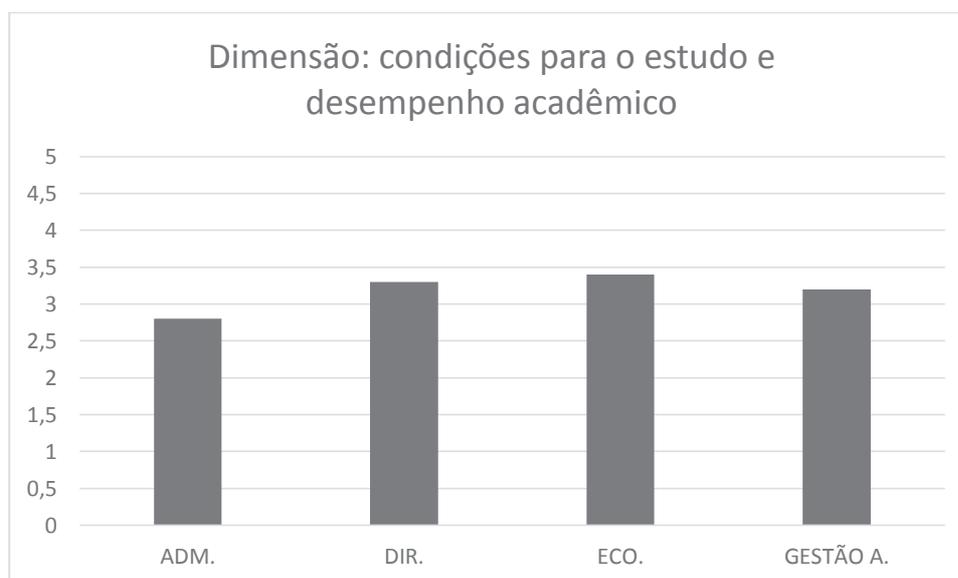
**Tabela10: Estatística descritiva sobre os itens da dimensão condições para o estudo e desempenho acadêmico**

COD.	Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Média	Desvio padrão
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
5	O transporte para a Universidade favorece os meus estudos. *	11,0%	13,5%	12,5%	7,0%	56,0%	3,84	1,483
10	Tenho tempo para realizar as atividades extraclasse. *	18,0%	31,5%	12,5%	21,5%	16,5%	2,87	1,379
15	Não sinto sonolência durante as aulas na Universidade.*	16,0%	34,0%	22,5%	15,0%	12,5%	2,74	1,253
20	Dou conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo.	15,5%	37,0%	14,5%	19,0%	14,0%	2,79	1,306

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

A aplicação do teste Kruskal Wallis indicou diferenças significativas entre as médias por cursos da dimensão condições para o estudo e desempenho acadêmico ( $p\text{-valor} = 0,001 < 0,05$ ). O curso de Economia apresentou média de 3,4, seguido de Direito, 3,3. O curso de Gestão Ambiental obteve média de 3,2 nesta dimensão e Administração, 2,8, conforme evidencia-se no gráfico 17.

**Gráfico 17 - Avaliação da vida acadêmica – condições para o estudo e desempenho acadêmico**



#### 4.2.2 Resultados gerais do EAVA entre os estudantes

A avaliação da vida acadêmica do ITR/UFRRJ em uma escala máxima de 5 pontos ficou com as seguintes médias finais, conforme apresentado na tabela 11:

**Tabela 11- Avaliação da vida acadêmica ITR/UFRRJ – médias finais**

Ambiente universitário	Compromisso com o curso	Habilidade do estudante	Envolvimento em atividades não obrigatórias	Condições para o estudo e desempenho acadêmico
3,4	4,1	3,5	3,8	3,1

Na tabela 12, é apresentado o resumo das pontuações alcançadas pelos cursos.

**Tabela 12- Avaliação da vida acadêmica – médias finais**

Cursos	Ambiente universitário	Compromisso com o curso	Habilidade do estudante	Envolvimento em atividades não obrigatórias	Condições para o estudo e desempenho acadêmico
Administração	3,4	4,1	3,4	3,5	2,8
Direito	3,5	4,4	3,9	3,7	3,3
Economia	3,5	4,1	3,6	3,6	3,4
Gestão Ambiental	3,2	4,0	3,6	4,3	3,2

#### 4.2.3 Escala de suporte à criatividade e inovação (CSCI)

Os dados apresentaram-se com distribuição não normal, com aplicação do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk*.

A escala de suporte à criatividade e inovação apresentou estatística de confiabilidade de 0,952 (Alpha *Cronbach*). As dimensões que constituem o CSCI são: (1) suporte para criatividade, (2) tolerância para diferenças e (3) compromisso pessoal.

A média geral alcançada pelo ITR na escala CSCI foi de 3,8. A pontuação máxima da escala é 5 pela escala Likert adotada no questionário. No fator 1, o ITR alcançou 3,9. A estatística de confiabilidade para o fator 1- suporte para criatividade é 0,93 (Alpha *Cronbach*).

A tabela 13 apresenta estatísticas descritivas para os itens do fator 1.

**Tabela13 - Estatísticas descritivas para os itens do fator 1 (continua)**

COD.	Afirmativas	Discordo	Discordo	Nem	Concordo	Concordo	Média	Desvio
		totalmente	em parte	concordo nem discordo	em parte	totalmente		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
S1	Este departamento está sempre buscando desenvolver novas soluções.	3,3%	6,7%	10,0%	46,7%	33,3%	4,00	1,017
S2	É flexível e está sempre se adaptando a mudanças.	0	13,3%	16,7%	36,7%	33,3%	3,90	1,029
S4	A direção deste departamento respeita nossa criatividade.	0	0	20,0%	13,3%	66,7%	4,47	,925
S5	Aqui no departamento, há liberdade para que as pessoas resolvam o mesmo problema de formas diferentes.	0	6,7%	13,3%	33,3%	46,7%	4,20	,925
S7	A criatividade é incentivada aqui.	0	23,3%	6,7%	30,0%	40,0%	3,87	1,196
S13	O comportamento da direção do departamento pode ser descrito como de dar apoio aos professores.	0	3,3%	6,7%	30,0%	60,0%	4,47	,776
S15	Aqui, às vezes, paramos para reexaminar nossas crenças mais básicas.	30,0%	10,0%	26,7%	30,0%	3,3%	2,67	1,295
S17	As pessoas estão sempre em busca de novas maneiras de encarar os problemas.	13,3%	3,3%	26,7%	46,7%	10,0%	3,37	1,159
S18	A maneira como fazemos as coisas aqui parece estar de acordo com o que estamos tentando realizar.	3,3%	10,0%	23,3%	30,0%	33,3%	3,80	1,126
S22	A direção do departamento age como se fôssemos muito criativos. *	0	10,0%	26,7%	13,3%	50,0%	4,03	1,098
S25	Os métodos utilizados aqui parecem estar de acordo com os objetivos.	0	10,0%	26,7%	43,3%	20,0%	3,73	,907
S30	Assistência no desenvolvimento de novas ideias está prontamente disponível.	6,7%	13,3%	20,0%	43,3%	16,7%	3,50	1,137
S31	Novas ideias podem vir de qualquer pessoa do departamento e são igualmente bem recebidas.	3,3%	10,0%	13,3%	33,3%	40,0%	3,97	1,129
S33	Nós estamos sempre experimentando novas ideias.	6,7%	6,7%	20,0%	43,3%	23,3%	3,70	1,119
S34	As pessoas são encorajadas a desenvolver seus próprios interesses, mesmo quando eles se desviam dos interesses do departamento.	10,0%	23,3%	30,0%	20,0%	16,7%	3,10	1,242
S35	As pessoas aqui se sentem incentivadas por seus superiores para expressar suas opiniões e ideias.	3,3%	6,7%	13,3%	40,0%	36,7%	4,00	1,050

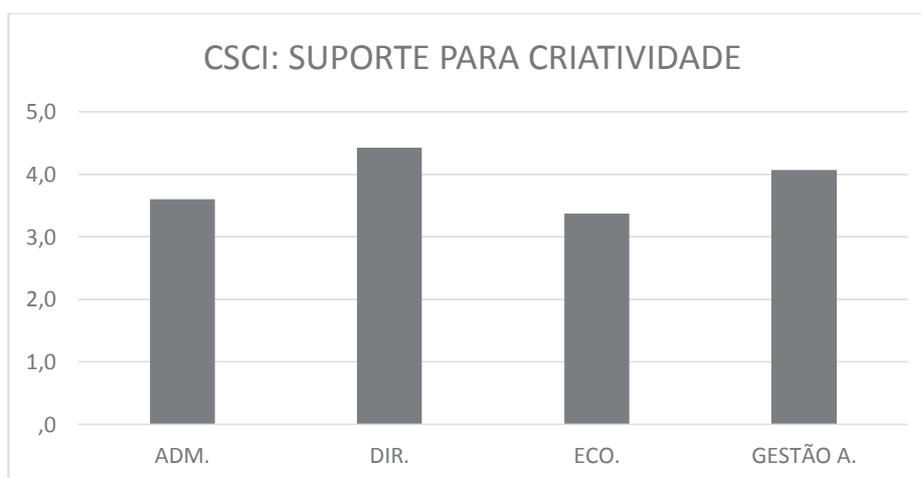
**Tabela 13 (Continuação)**

S37	As pessoas percebem que, ao lidar com novos problemas e tarefas, a frustração é inevitável; então, isso é tratado de forma construtiva.	3,3%	13,3%	33,3%	33,3%	16,7%	3,47	1,042
S40	Neste departamento, a forma como as coisas são ensinadas é tão importante quanto o que é ensinado.	0	10,0%	30,0%	23,3%	36,7%	3,87	1,042
S41	Este departamento é aberto e receptivo a mudanças.	0	13,3%	10,0%	43,3%	33,3%	3,97	,999
S45	Eu estou comprometido(a) com os objetivos do departamento.	0	3,3%	6,7%	23,3%	66,7%	4,53	,776
S47	A independência de cada um é encorajada neste departamento.	0	6,7%	30,0%	40,0%	23,3%	3,80	,887
S51	Os esforços criativos geralmente são observados aqui. *	0	13,3%	10,0%	20,0%	56,7%	4,20	1,095
S55	As pessoas aqui tentam novas abordagens para as tarefas, bem como para aquelas que já foram testadas e aprovadas.	6,7%	3,3%	36,7%	40,0%	13,3%	3,50	1,009
S59	Em geral, eu concordo com a maneira como fazemos as coisas.	10,0%	13,3%	13,3%	43,3%	20,0%	3,50	1,253

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

A média alcançada pelo curso de Direito, neste fator, foi 4,4, seguida de Gestão Ambiental, 4,1, conforme se verifica no gráfico 18.

**Gráfico 18 - Clima de suporte à criatividade e inovação– suporte para criatividade**



A estatística de confiabilidade para o fator 2- tolerância para diferenças é 0,89 (Alpha Cronbach).

Este fator apresentou a seguinte distribuição percentual, conforme tabela 14:

**Tabela 14: Estatísticas descritivas para os itens do fator 2 (Continua)**

COD.	Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo			Média	Desvio padrão
				Concordo em parte	Concordo totalmente			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
S6	Eu participo das decisões que são tomadas aqui.	3,3%	3,3%	10,0%	26,7%	56,7%	4,30	1,022
S8	As pessoas aqui falam muito, mas fazem o que pregam. *	10,0%	20,0%	16,7%	36,7%	16,7%	3,30	1,264
S9	Neste departamento, esperam que as pessoas lidem com um mesmo problema sempre de forma diferente.	0	23,3%	23,3%	26,7%	26,7%	3,57	1,135
S10	As pessoas que ocupam os cargos-chave no departamento não obtêm o crédito pelas ideias dos outros. *	3,3%	3,3%	10,0%	13,3%	70,0%	4,43	1,040
S11	Não há gente aqui que passa o tempo dizendo aos outros o que fazer. *	0	6,7%	30,0%	13,3%	50,0%	4,07	1,048
S12	Às vezes, a forma como as coisas são feitas melhora a situação. *	6,7%	23,3%	33,3%	13,3%	23,3%	3,23	1,251
S14	As pessoas que dirigem o departamento falam que se deve agir de um jeito, e assim agem *	3,3%	13,3%	6,7%	16,7%	60%	4,17	1,234
S16	As pessoas, aqui no departamento, são incentivadas a serem diferentes.	30,0%	0	46,7%	16,7%	6,7%	2,70	1,264
S19	O papel da direção aqui é incentivar e apoiar o desenvolvimento de cada membro individualmente.	10,0%	13,3%	13,3%	33,3%	30,0%	3,60	1,329
S20	O trabalho nesta organização é avaliado pelos resultados, pela forma como ele é realizado. *	16,7%	20,0%	46,7%	3,3%	13,3%	2,77	1,194
S21	Uma pessoa pode fazer coisas que sejam muito diferentes por aqui sem provocar sentimentos negativos dos outros. *	3,3%	23,3%	33,3%	16,7%	23,3%	3,33	1,184
S26	A maioria das pessoas aqui não se sente enquadrada no mais baixo nível da hierarquia deste departamento. *	3,3%	3,3%	30,0%	23,3%	40,0%	3,93	1,081
S29	Aqui, não costumamos usar métodos testados e aprovados. *	20,0%	30,0%	20,0%	20,0%	10,0%	2,70	1,291
S38	Eu tenho a oportunidade aqui de testar minhas próprias ideias.	6,7%	3,3%	10,0%	46,7%	33,3%	3,97	1,098
S42	Um lema deste departamento é “quanto mais pensamos de forma diferente, melhor o trabalho será feito”. *	6,7%	30,0%	40,0%	10,0%	13,3%	2,93	1,112
S43	Minha capacidade de trazer ideias e maneiras originais de fazer as coisas é respeitada por aqueles que dirigem o departamento	3,3%	6,7%	10,0%	40,0%	40,0%	4,07	1,048
S44	Este lugar parece estar mais preocupado com a mudança do que em manter as coisas como estão. *	10,0%	10,0%	26,7%	33,3%	20,0%	3,43	1,223
S46	A melhor maneira de se dar bem neste lugar é pensar diferente do grupo. *	10,0%	10,0%	33,3%	16,7%	30,0%	3,47	1,306
S48	Alguém me pede sugestões sobre como conduzir este departamento. *	6,7%	26,7%	23,3%	20,0%	23,3%	3,27	1,285
S49	As ideias e políticas deste departamento não vêm de uma mesma pessoa. *	3,3%	10,0%	16,7%	10,0%	60,0%	4,13	1,224
S50	Aqui, o poder de decisão final nunca vem de algumas poucas pessoas. *	3,3%	26,7%	20,0%	10,0%	40,0%	3,57	1,357

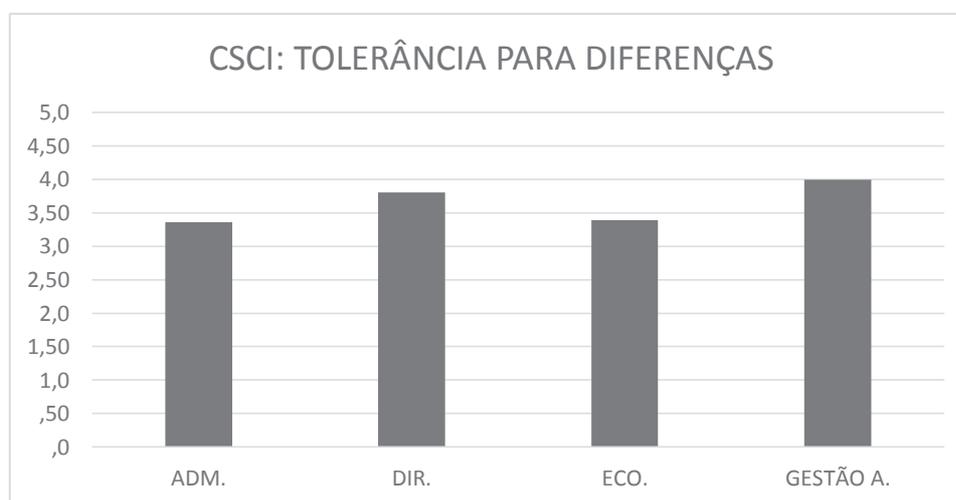
**Tabela 14 (Continuação)**

S52	Quando o departamento chega a uma solução para um problema específico, a solução não se torna permanente. *	6,7%	20,0%	30,0%	20,0%	23,3%	3,33	1,241
S53	Nesse departamento, se uma pessoa é diferente, não enfrenta um monte de problemas. *	6,7%	10,0%	13,3%	36,7%	33,3%	3,80	1,215
S54	Eu tenho voz no que se passa aqui.	0	6,7%	16,7%	40,0%	36,7%	4,07	,907
S56	Outras pessoas em nosso departamento às vezes parecem tomar as decisões. *	0	20,0%	40,0%	16,7%	23,3%	3,43	1,073
S57	Os protegidos da direção não têm maior chance de ter suas ideias aprovadas do que a maioria das outras pessoas. *	3,3%	13,3%	23,3%	20,0%	40,0%	3,80	1,215
S58	A principal função das pessoas neste departamento não é seguir as ordens que vêm de cima. *	6,7%	16,7%	13,3%	16,7%	46,7%	3,80	1,375
S60	Há muito espaço para fazer mudanças aqui no departamento. *	6,7%	26,7%	20,0%	16,7%	30,0%	3,37	1,351
S61	As ideias são minhas, eu trabalho aqui. *	6,7%	3,3%	13,3%	13,3%	63,3%	4,23	1,223

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

As médias dos cursos para esse fator foram indicadas no gráfico 19. O ITR/UFRRJ alcançou média 3,6. O curso de Gestão Ambiental alcançou média 4,0, seguido de Direito, com média 3,8.

**Gráfico 19- Clima de suporte à criatividade e inovação – tolerância para diferenças**



A estatística de confiabilidade para o fator 3- compromisso pessoal é 0,76 (Alpha Cronbach).

A tabela 15 apresenta estatísticas descritivas para os itens do fator 3.

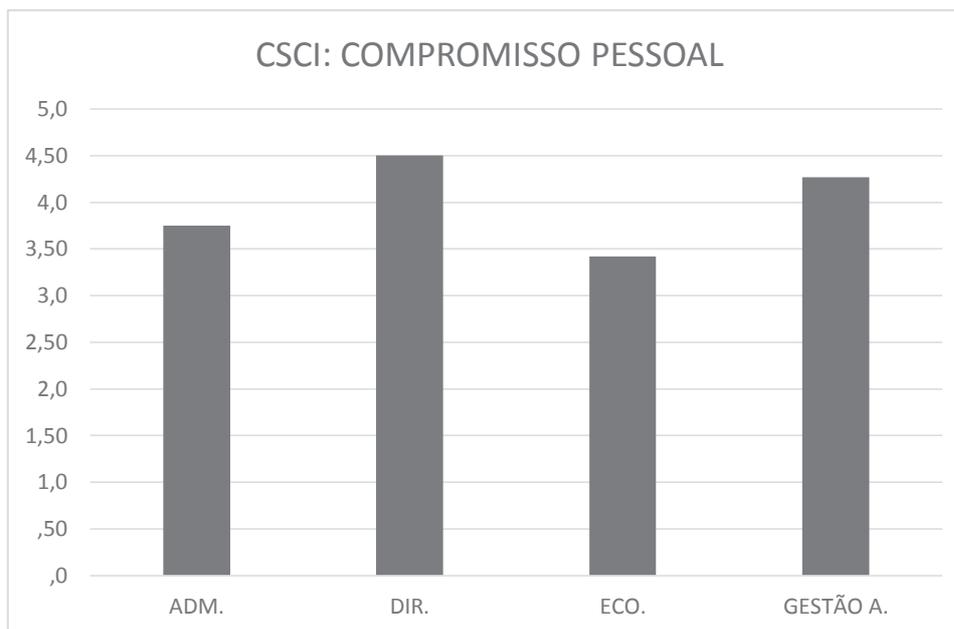
**Tabela 15 - Estatísticas descritivas para os itens do fator 3**

COD.	Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Média	Desvio padrão
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
S3	Eu consigo me identificar com as ideias com as quais eu trabalho aqui.	6,7%	13,3%	6,7%	36,7%	36,7%	3,83	1,262
S23	Eu realmente importo com o que acontecer a este departamento.	6,7%	0%	3,3%	0%	90,0%	4,67	1,061
S24	As pessoas que estão no topo da hierarquia deste departamento não têm muito mais poder do que as pessoas nos níveis mais baixos. *	3,3%	20,0%	16,7%	13,3%	46,7%	3,80	1,324
S27	Meus objetivos pessoais e as metas desta organização são bastante semelhantes.	6,7%	20,0%	30,0%	23,3%	20,0%	3,30	1,208
S28	As pessoas que trabalham neste departamento preferem trabalhar aqui do que em qualquer outro lugar.	13,3%	13,3%	33,3%	23,3%	16,7%	3,17	1,262
S32	De forma geral, eu tenho um senso de comprometimento com este departamento.	0	0	6,7%	16,7%	76,7%	4,70	,596
S36	As pessoas aqui são muito leais ao departamento.	10,0%	10,0%	30,0%	33,3%	16,7%	3,37	1,189
S39	Eu sinto um verdadeiro senso de responsabilidade pelo meu trabalho.	0	0	6,7%	13,3%	80,0%	4,73	,583

\*item alterado na análise por apresentar sentido inverso

As médias dos cursos para esse fator foram indicadas no gráfico 20. O ITR / UFRRJ alcançou média 4,0. O curso de Direito alcançou média 4,5, seguido do curso de Gestão Ambiental com 4,3.

**Gráfico 20- Clima de suporte à criatividade e inovação – compromisso pessoal**



As médias finais do ITR /UFRRJ apresentam-se conforme a tabela 16:

**Tabela 16- Clima de Suporte à Criatividade e Inovação – médias finais**

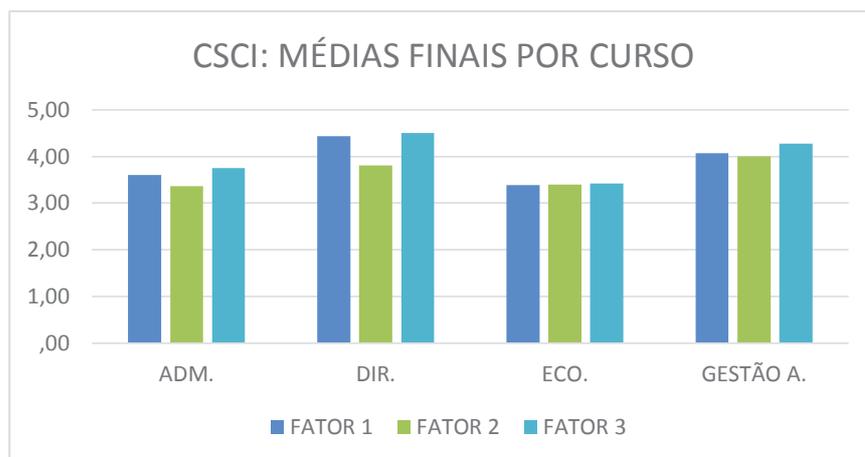
	Suporte para criatividade	Tolerância para diferenças	Compromisso pessoal
Média ITR/UFRRJ	3,9	3,6	4,0

A tabela 17 indica que o curso de Direito tem médias maiores em suporte para criatividade e compromisso pessoal e Gestão Ambiental apresenta média maior em tolerância para diferenças. A aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis indicou diferenças significativas entre as médias dos cursos nas dimensões suporte para criatividade ( $p\text{-valor} = 0,019 < 0,05$ ) e compromisso pessoal ( $p\text{-valor} = 0,009 < 0,05$ ). A dimensão tolerância para diferenças não indicou diferenças relevantes ( $p\text{-valor} = 0,093 > 0,05$ ).

**Tabela 17- Clima de Suporte à Criatividade e Inovação – médias finais por curso**

Cursos	Suporte para criatividade	Tolerância para diferenças	Compromisso pessoal
Administração	3,6	3,4	3,8
Direito	4,4	3,8	4,5
Economia	3,4	3,4	3,4
Gestão Ambiental	4,1	4,0	4,3

**Gráfico 21 - Clima de suporte à criatividade e inovação – médias finais**



#### **4.2.4 Análise comparativa entre os cursos e construtos**

Considerando as pontuações obtidas pelos cursos na avaliação da vida acadêmica e escala de suporte à criatividade e inovação (tabela 18), e tendo em vista os testes realizados, excluindo-se as dimensões em que não houve diferença estatística significativa, proceder-se-á a uma análise comparativa das dimensões em que houve diferenças significativas: o curso de Direito se destacou no que se refere à habilidade do estudante, com média de 3,9; Economia e Gestão Ambiental com média igual, 3,6 e Administração com 3,4. O curso de Gestão Ambiental se destacou em participação em atividades não obrigatórias, porém, por se tratar de um curso de horário integral, uma comparação com os demais cursos fica sobrevalorizada devido às condições diferenciadas dos estudantes. Em iguais condições, Direito sobressai a Economia e Administração. Na dimensão condições para o estudo e desempenho acadêmico, o curso de Economia sobressai, seguido do de Direito, Gestão Ambiental e Administração. A dimensão participação em atividades não obrigatórias é uma dimensão com características que dependem tanto da atuação da unidade investigada quanto da atuação dos estudantes. As demais são dimensões que dependem do aporte de cada estudante (habilidade do estudante e condições para o estudo e desempenho acadêmico) conforme se identificou no referencial teórico.

**Tabela 18 - Avaliação dos cursos nas dimensões EAVA que apresentaram diferenças significativas com relação às médias**

<b>Cursos</b>	<b>Dimensões</b>
	Habilidade do estudante
Direito	3,9
Economia	3,6
Gestão Ambiental	3,6
Administração	3,4
	Envolvimento em atividades não obrigatórias
Gestão Ambiental *	4,3
Direito	3,7
Economia	3,6
Administração	3,5
	Condições para o estudo e desempenho acadêmico
Economia	3,4
Direito	3,3
Gestão Ambiental	3,2
Administração	2,8

\* Curso com horário integral

**Tabela 19 - Avaliação dos cursos nas dimensões CSCI que apresentaram diferenças significativas com relação às médias**

<b>Cursos</b>	<b>Dimensões</b>
	Suporte para criatividade
Direito	4,4
Gestão Ambiental	4,1
Administração	3,6
Economia	3,4
	Compromisso pessoal
Direito	4,5
Gestão Ambiental	4,3
Administração	3,8
Economia	3,4

Na tabela 19, verifica-se que, embora a vida docente seja caracterizada por uma certa autonomia, a colocação dos cursos nos fatores suporte para criatividade e compromisso pessoal é idêntica.

#### 4.2.5 Relações entre os construtos CSCI e EAVA

Esta pesquisa tem por objetivo analisar se existe relação entre o clima organizacional de suporte à criatividade e à inovação (CSCI) e a qualidade da vida acadêmica do estudante de ensino superior. Após a extração das médias EAVA e CSCI de cada curso, obtiveram-se os seguintes valores, conforme apresentado na tabela 20.

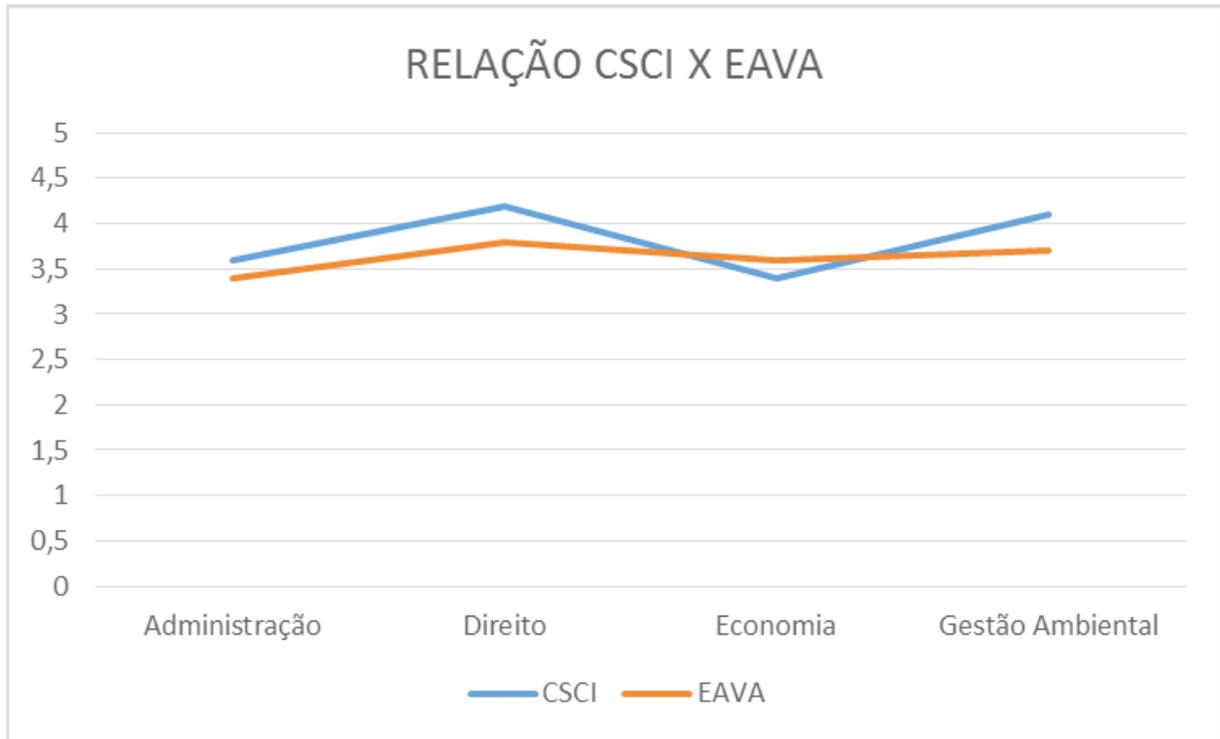
**Tabela 20- Médias finais CSCI e EAVA por curso**

<b>Cursos</b>	<b>Média CSCI</b>	<b>Média EAVA</b>
Administração	3,6	3,4
Direito	4,2	3,8
Economia	3,4	3,6
Gestão Ambiental	4,1	3,7

As médias por cursos apresentam diferenças significativas corroboradas pelo teste não paramétrico (Kruskal-Wallis).

No gráfico 22, observa-se que o construto CSCI, ao ascender ou descender, semelhante comportamento se observa no construto EAVA, indicando uma relação entre os construtos. Avaliando a correlação de *Spearman* encontra-se 0,8 a um nível de significância de 95% (p-valor de 0,05).

**Gráfico 22- Médias finais CSCI e EAVA por curso**



Na tabela 21, apresentam-se as médias finais ITR / UFRRJ, com relação aos construtos estudados. Conforme observado nas médias entre os cursos e respectivos construtos, o gráfico indicativo das relações entre as médias finais dos construtos CSCI e EAVA do ITR / UFRRJ seguiu, logicamente, a mesma tendência prevista na hipótese desta pesquisa, de relação entre os construtos pesquisados.

**Tabela 21- Médias finais do ITR/UFRRJ dos construtos CSCI e EAVA**

Fatores CSCI	Suporte para criatividade	Tolerância para diferenças	Compromisso pessoal
Média ITR/UFRRJ	3,9	3,6	4,0
Média final= 3,83			

Dimensões EAVA	Ambiente universitário	Compromisso com curso	Habilidade do estudante	Envolvimento em atividades não obrigatórias	Condições para o estudo e desempenho acadêmico
Média ITR/UFRRJ	3,4	4,1	3,5	3,8	3,1
Média final= 3,6					

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa exploratória iniciou-se com o objetivo de verificar, empiricamente, a relação existente entre os construtos teóricos Clima de Suporte à Criatividade e à Inovação (CSCI) e Escala de Avaliação da Vida Acadêmica.

Após uma revisão da literatura sobre os construtos teóricos estudados e sua importância no desenvolvimento da unidade pesquisada em um contexto de mudanças aceleradas e imprevisíveis, fica evidente o desafio da universidade em acompanhar essas transformações, contribuindo com ambientes que favoreçam a atuação de professores inovadores, dinâmicos na formação de estudantes autônomos e capazes de aproveitar a experiência universitária para formar competências essenciais nos dias de hoje.

A vida acadêmica com diversos fatores que contribuem para caracterizá-la adequadamente, bem como propiciar um desenvolvimento favorável ao estudante, ainda é objeto de estudo. As lacunas existentes em sua plena caracterização, e possíveis correlações entre construtos que ainda não foram profundamente investigados (VENDRAMINI *et al.* 2004; SANTOS *et al.*, 2011) constituem oportunidades para se aprofundar neste fenômeno. Pretendeu-se conhecer melhor esta realidade ao relacioná-lo ao clima organizacional, diferentemente de Santos *et al.* (2011) que correlacionou vida acadêmica ao construto motivação para aprendizagem e Mognon e Santos (2014), ambos ampliando as fronteiras do conhecimento dessas realidades inerentes às instituições de ensino superior .

Com o objetivo de verificar se o ambiente organizacional pesquisado favorável à criatividade e inovação contribui para a qualidade da vida acadêmica, os dados revelaram uma relação entre os construtos estudados. Embora, ainda exploratório, estes conhecimentos podem favorecer em muito os gestores de departamentos no aprimoramento de seus ambientes organizacionais, e colaborar no processo educacional, entendendo que estes construtos se interagem.

Os dados permitem um maior conhecimento da realidade de uma unidade de ensino universitário, bem como o perfil dos seus estudantes.

O ambiente universitário, na escala de avaliação da vida acadêmica (EAVA) apresentou-se inferior às demais dimensões do construto, o que leva a repensar nas atuações para que o ambiente possa contribuir de uma forma melhor na avaliação da vida acadêmica, uma vez que as demais dimensões estão muito dependentes do repertório anterior e habilidades do estudante que favorecem sua passagem pelo mundo universitário, que pode ser alterado à

medida que ele interage com o sistema acadêmico e social da universidade (VENDRAMINI *et al.*, 2004).

A menor média apresentada nesta dimensão, revela a expectativa maior dos estudantes quanto ao mundo acadêmico. Com média 2,9 e concordância plena de apenas 7,0% dos estudantes, a variável 7 (“estou satisfeito com as atividades culturais propostas pela Universidade) indica uma necessidade maior de promover a socialização dos jovens universitários, muitos deles afastados do ambiente familiar e dos antigos amigos e vivendo uma realidade nova, em cidades que às vezes não há eventos culturais suficientes para este público, o custo se revela alto para a participação de atividades em cidades mais próximas (TEIXEIRA, *et al.*, 2008). Eventos científicos acabam se tornando rotineiros, semanas científicas, percebe-se uma necessidade de um melhor aproveitamento do espaço físico para atividades culturais nos fins de semana, inclusive. Algumas festas culturais promovidas por iniciativa dos estudantes, por exemplo, festa junina, já foram observadas. Este dado pode contribuir para um planejamento em conjunto com os estudantes, de maneira a favorecer seu enriquecimento cultural, atividades de lazer e socialização, ampliando as atividades, além do universo científico, que já é mais previsível em um *campus*.

Ainda com relação ao ambiente universitário, 12,5% dos estudantes indicaram concordar totalmente com relação à pergunta 26 - “Estou satisfeito com a atuação dos professores”- e 43,5% concordaram em parte. Considerando que a atuação dos professores é peculiar em um ambiente de ensino, um investimento nos aspectos relacionais constituiria um diferencial no referido fator; o conforto acadêmico favorece aspectos relacionais, contribuindo para a integração do estudante ao mundo universitário, onde acesso a informação, cooperação, contato formal e informal beneficiam a vida do universitário (Vendramini *et al.* 2004).

O papel dos membros administrativos também contribui na vida acadêmica. 40,5% dos estudantes indicaram concordância total quanto a contar com a atuação dos membros do sistema administrativo, no entanto, apenas 22,0% concordaram totalmente sobre a facilidade em se encontrar as informações sobre o funcionamento do curso ou da universidade, podendo essa variável indicar uma dificuldade no sistema de comunicação da unidade pesquisada.

As médias para as variáveis 2 e 17 (2- “o sistema de avaliação utilizado no curso reflete meus conhecimentos” e 17- “considero que a universidade possui alternativas satisfatórias para lidar com minhas necessidades” com médias 3,04 e 3,11 respectivamente (escala de 1 a 5), podem ajudar a investigar mais profundamente a opinião dos alunos sobre o sistema de avaliação e quais necessidades estão sendo requeridas soluções.

A dimensão ambiente universitário (EAVA), aliada à dimensão suporte de criatividade (CSCI), podem contribuir para alavancar a qualidade da vida acadêmica e o aprimoramento dos integrantes envolvidos na educação e administração da unidade de ensino pesquisada, uma vez que a motivação intrínseca foi verificada na pesquisa como elemento de destaque, podendo estar subaproveitada, tendo em vista as estatísticas indicadas pelos alunos.

Com relação ao fator compromisso com o curso, com médias superiores a 4, reflete a importância de uma escolha profissional bem definida (Vendramini *et al.* 2004; Santos *et al.*, 2011) contribuindo na segurança quanto à opção feita, bem como afinidade com seus interesses e habilidades pessoais, revelando um auto-conhecimento que beneficia o estudante a envolver-se ativamente nas tarefas, alcançando as metas estabelecidas pelo curso.

Ao mesmo tempo que a dimensão compromisso com o curso se mostra com pontuações altas (média final 4,1), a dimensão habilidade do estudante nem tanto (média final 3,5). Vendramini *et al.* (2004) indicam que as competências e habilidades interferem diretamente no processo de aprendizagem, uma vez que o processamento de informações discutidas no curso contribuem na motivação, afetando a realização e integração universitária. A pesquisa indicou que os conhecimentos adquiridos na escola não são suficientes para as habilidades requeridas no ensino superior (média 2,76), como se depreende das respostas à pergunta 18 – “ Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei são suficientes para minha aprendizagem na universidade”. A realidade universitária exige dos estudantes, neste caso, novas competências como compreensão, resolução de problemas, capacidade de expressão que deverão ser alcançadas através de estratégias que os mesmos deverão buscar a fim de alcançar as exigências acadêmicas. Essa realidade pode ser reflexo do perfil dos estudantes terem, em sua maioria, cursado o ensino médio em escola pública, no entanto, Alvarenga *et al.* (2012) em seus estudos, indicam que alunos oriundos de escola pública ao utilizarem diversos recursos para o atendimento às exigências universitárias, (consulta bibliográfica, grupos de estudos, etc.) suprem as dificuldades encontradas nos estudos superiores igualando-se em desempenho aos demais alunos.

As médias finais alcançadas pelo ITR/UFRRJ, em ambos os construtos, de um modo geral se aproximam de 4, no entanto, existe a possibilidade de atuações para o favorecimento do suporte para criatividade e inovação neste ambiente de ensino. A valorização, motivação e recompensa dos seus recursos humanos pode ser um estímulo externo uma vez que os dados indicam uma motivação intrínseca já existente entre os envolvidos com a educação já 76,7% indicaram ter um senso de comprometimento com o departamento pesquisado e 80%

manifestaram sentir um verdadeiro senso de responsabilidade pelo trabalho desenvolvido. A literatura pesquisada (AMABILE, 1988) destaca a motivação como essenciais à criatividade, e que a motivação intrínseca produz resultados imediatos. A motivação extrínseca pode ser observada, em sistemas ou procedimentos adequados que enfatizam valores, e que esses procedimentos são, em geral, responsabilidade dos gestores, como por exemplo, estruturas organizacionais que favoreçam uma atmosfera criativa, políticas de comunicação e procedimentos, sistemas de recompensa e reconhecimento para novas ideias, política de treinamento, sistemas contábeis e de mensuração (TIDD, BESSANT; PAVITT, 2008; FERNANDES; RIBAS, 2015). O compromisso pessoal é revelador também, nesta pesquisa, da autonomia que os professores possuem na realização do seu trabalho. Siegel e Kaemmerer (1978) indicam que a propriedade, a autonomia na forma de conduzir as atividades permitem que os grupos expandam em seu potencial, desenvolvendo as atividades sem rigidez.

Embora o Fator 1 do CSCI– suporte para criatividade, responsável pela maior variação do construto, tenha se mantido inferior ao Fator 3- compromisso pessoal, entende-se que ele pode ser aprimorado, uma vez que é de conhecimento que as universidades públicas federais admitem docentes de excelente nível curricular que muitas vezes são limitados em suas atuações devido a uma condição precária das estruturas que afetam a realização de atividades inovadoras também.

Em contraposição, o papel da liderança em apoiar os professores obteve 60% de concordância plena, ao mesmo tempo em que apenas 33,3% concordaram plenamente que o departamento estudado estivesse sempre buscando desenvolver novas soluções, no entanto, 66,7% indicaram que a criatividade é respeitada nos departamentos estudados. Tais informações podem ser melhor investigadas se ocorreram em função de condições estruturais ou aspectos ligados efetivamente às características dos líderes, do ambiente, o que impede de se levantar os fatos e realizar análises mais conclusivas sobre os dados neste trabalho.

Outra variável que merece destaque é a que diz respeito ao reexame das crenças mais básicas, que alcançou 3,3% de concordância total e média 2,67 (“aqui, às vezes, paramos para reexaminar nossas crenças mais básicas”- S15) o que está em consonância com o baixo escore, 10% concordaram totalmente, média de 3,37 da variável S17 (“as pessoas estão sempre em busca de novas maneiras de encarar os problemas”). Outra média entre as menores, neste fator, observou-se na variável S34 (“as pessoas são encorajadas a desenvolver seus próprios interesses, mesmo quando eles se desviam dos interesses do departamento) com média 3,10 16,7% concordando totalmente. A literatura indica (AMABILE *et al.* 1996; ALENCAR, 1996)

a importância de se rever condicionamentos, a forma como as coisas são realizadas, novas perspectivas, outras atividades promovem uma percepção diferenciada, bem como o tempo disponível para reflexões, observações, combinações de conhecimentos, contato com outras ideias, experiências, auto-conhecimento, favoráveis às inovações, dentre outros aspectos. Surpreende um baixo percentual no apoio ao desenvolvimento dos próprios interesses mesmo quando eles se desviam dos interesses do departamento, principalmente esse resultado em uma unidade de ensino que se pretende promover uma aprendizagem significativa. Há uma riqueza dentro e além da vida do trabalho que se interagem e promovem novos significados para o indivíduo e que pode refletir também na sociedade, transformando-a.

O fator tolerância das diferenças para a unidade pesquisada apresentou algumas variáveis com média abaixo de 3. A pergunta S16 – “ As pessoas, aqui no departamento, são incentivadas a serem diferentes” obteve média de 2,7 e apenas 6,7% concordaram totalmente. Perceber o ambiente como não favorável plenamente às diferenças, é um inibidor da criatividade e inovação, como indica a literatura pesquisada (SIEGEL E KAEMMERER, 1978; AMABILIE *et al.*, 1996; AMABILE, 1998), uma gestão que encoraja a diversidade, formas de resoluções diferenciadas, favorece a confiança entre as pessoas, e, conseqüentemente, a manifestação de ideias diversificadas que podem gerar inovações nas unidades de ensino.

De um modo geral, no que se refere à escala de suporte à criatividade e inovação, o fator 3- compromisso pessoal tem representado melhor a atuação do profissional envolvido na educação, com seu *background*, contribuindo no desenvolvimento das atividades, contudo, explica pouco da variância total do construto indicado.

## 6 CONCLUSÃO

As instituições de ensino superior constituem o lugar onde a estudante vai em busca de educação, dentre outros aspectos, que lhe permita formar capacidades diversas, contribua para sua inserção no mercado, crescimento profissional, pessoal, enfim, integral, no entanto, a mensuração da qualidade desses ambientes pode estar relegada a segundo plano por seus gestores, quando se pensa em formar novos profissionais para a sociedade brasileira.

A literatura investigada sobre avaliação da vida acadêmica apresenta lacunas que esta pesquisa procurou em parte suprir. A Administração destes ambientes educacionais pode ser favorecida com a utilização das ferramentas utilizadas nesta pesquisa – Escala de avaliação da vida acadêmica e Escala de Suporte à criatividade e inovação, propiciando sua melhoria e, conseqüentemente, maior satisfação entre alunos e melhor utilização dos potenciais docentes.

Com este propósito, percebe-se a relevância desta pesquisa exploratória tanto para a Administração, quanto para a Educação, ao comprovar, empiricamente, uma relação entre os referidos construtos teóricos. Abre-se a perspectiva para gestores e docentes interessados em uma universidade capaz de atender aos maiores anseios de seus alunos favorecendo sua *performance*.

A escala de avaliação da vida acadêmica, criada por Vendramini *et al.* (2004) foi aplicada em Santos *et al.* (2011) e Mognon e Santos (2014), correlacionada a primeira à motivação para aprendizagem e a segunda à exploração vocacional, conforme a literatura nacional pesquisada. Acrescente-se, agora, ao campo do saber, a relação entre EAVA e CSCI.

Ao se verificar a relação entre os construtos pesquisados neste estudo, através das comparações entre as médias alcançadas, testes de hipótese, dos valores alcançados em diferentes tratamentos, conclui-se que, com exceção do curso de Economia, ao se investir em um clima organizacional criativo e inovador, resultados melhores são alcançados na avaliação dos estudantes sobre o mundo acadêmico, favorecendo seu desempenho. Entende-se sua contribuição no entendimento desse universo pesquisado, ao permitir uma melhor compreensão, mesmo que inicial, sobre os diversos fatores que incidem no fenômeno vida acadêmica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma investigação mais aprofundada, com aporte de maior número de amostras dos cursos da UFRRJ, facilitada com questionários via *internet*, poderá fornecer, a intensidade da relação entre os construtos investigados, bem como suas correlações ou, por outros métodos, o mapeamento das relações matemáticas existentes entre estas variáveis que expliquem, em parte, o fenômeno, o que não se constituiu em objetivo desta pesquisa, pelo tempo restrito que demanda a modalidade do Mestrado realizado, optando-se por um estudo exploratório; no entanto, pode ser objeto de investigações futuras.

Podem-se realizar também, como pesquisas futuras, levantamentos do tipo painel, mesmo com as limitações que lhes são próprias, uma vez que a unidade estudada pode ser acompanhada por um período que permita observar a evolução das médias obtidas.

Como sugestões de intervenção no ambiente, a literatura indicada nesta pesquisa é bem ampla e requer uma atenção especial dos líderes. Será disponibilizada para todos os Departamentos do ITR / UFRRJ, Direção, Centros acadêmicos, bem como para a Biblioteca do ITR, uma cópia desta dissertação de mestrado, de maneira a contribuir na divulgação da produção científica da UFRRJ que teve como objeto de estudo a referida unidade.

Os ambientes universitários contam com inúmeros profissionais empenhados em contribuir para uma melhor formação dos estudantes, para isso, esta pesquisa se constitui em ferramenta gerencial de grande utilidade no aprimoramento dos climas organizacionais na área pública, ao entender que um investimento gerencial nesses ambientes repercute na avaliação da vida acadêmica, aspectos esses muitas vezes intuídos, porém, não comprovados empiricamente no ensino superior, até o momento desta pesquisa.

Poder-se-ia estudar, através de pesquisas em profundidade com o líder do departamento, o ambiente organizacional que mostrou um clima criativo e inovador mais propício, apresentando as práticas diferenciais que favoreceram a gestão do referido ambiente, e como elas são efetivamente observadas no local de forma sistemática, ou se são fruto de atuações individuais, motivação unicamente intrínseca. Outra oportunidade seria propiciar um maior intercâmbio entre os departamentos para conhecimento das ideias e novas práticas que favoreceram resoluções de problemas relevantes. A adoção dessa ferramenta, como *benchmarking interno*, pelos coordenadores de curso de forma sistemática, por biênio, por exemplo, é uma intervenção que pode gerar mais informações para as atuações dos envolvidos no processo educacional.

Este estudo permitiu também observar como o interior da organização é formado por diferentes culturas que se refletem na forma de atuar de cada departamento, integrante de uma mesma organização. O levantamento dos elementos que são observados pelos integrantes dessa unidade de ensino percebidos como formadores da cultura organizacional seria um estudo bastante profícuo para a unidade pesquisada.

Intenciona-se também, a aplicação futura do questionário CSCI entre os técnicos-administrativos da unidade pesquisada, recolhendo informações sobre suas percepções do ITR como um todo e seus respectivos departamentos.

Para os acadêmicos, sugere-se como intervenção o conhecimento das dimensões estudadas na escala de avaliação da vida acadêmica, inclusive com o oferecimento dessas informações no próprio site do ITR, redes sociais das quais os estudantes fazem.

Para habilidades mencionadas e que os mesmos possam julgar não possuir, conhecê-las pode contribuir para que os estudantes criem estratégias e alcancem condições melhores no enfrentamento da realidade universitária, como por exemplo, participação em atividades extracurriculares com horários que lhes sejam oportunos. Outros aspectos podem ser agregados com outras ideias dos profissionais que atuam mais diretamente com os estudantes em sala de aula.

A AD Júnior, que colaborou com a coleta de dados, externou seu interesse em conhecer os resultados da pesquisa durante a Semana de Integração, junto aos acadêmicos, o que foi acordado com a pesquisadora, ficando de agendar para 2016. Aproveitar-se-á essa época para convidar toda a comunidade acadêmica do ITR para conhecer os resultados desta pesquisa, além do envio de cópia aos departamentos e divulgação em grupos fechados do ITR / UFRRJ nas redes sociais.

Ao terminar este trabalho, percebo inúmeras repercussões como pesquisadora sobre o tema estudado.

A percepção sobre o contexto organizacional em que me insiro, como pesquisadora, deve ser referenciado por ferramentas que corroborem ou não uma observação, fornecendo dados, informações que nos permitam ter elementos para transformá-lo. A pesquisa cumpre esse papel, ao nos apresentar uma situação da realidade organizacional que contribui para a explicação do fenômeno estudado.

A criatividade como um elemento que nos estimule no desenvolvimento de atividades não só do mundo do trabalho, mas, todas nas quais nos envolvemos, promoveu reflexões sobre minha vida profissional e convidou-me a ir em busca de atividades que diversifiquem meu potencial profissional e criador.

A percepção de que diversas pessoas que dividiram comigo essas reflexões também se sentiram estimuladas com o contato com pesquisas, dos anos 90, inclusive, porém ainda distantes da realidade organizacional, que tratam do tema com um vocabulário acessível, dinâmico e inspirador, em especial, a pesquisadora Teresa Amabile, uma das referências neste estudo.

Aspectos como motivação intrínseca e extrínseca podem depender de iniciativas individuais próprias, pequenas mudanças, sugestões, a importância do diálogo entre os integrantes, o cultivo da tolerância à divergência, a importância de ouvir o outro como uma qualidade natural, humana, não unicamente com objetivos utilitaristas.

Após concluído o estudo, muitas decisões tomadas, fruto da inexperiência como pesquisadora, poderiam ser alteradas para pesquisas futuras, como por exemplo, o uso da *internet* para a coleta de dados, e que os jovens estudantes habituados com as redes sociais poderiam acessar o questionário, favorecendo a ampliação da amostra tornando os resultados mais robustos.

Finalizando, o gosto pela pesquisa propiciado pelo estudo realizado, frutificou também na elaboração de algumas ideias para pesquisas futuras, onde outras metodologias possam ser abordadas por mim, diversificando meu potencial como pesquisadora.

O interesse pela aplicação do estudo em cursos da Universidade Católica de Petrópolis-RJ também foi manifestado por integrantes com os quais tenho contato, o que pode ser pensado para o futuro.

Concluindo, pessoalmente foi uma oportunidade de grande crescimento e profissionalmente, acredito que renderá muitos frutos e transformações.

## 7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: Unesco, 2003.

ABREU, M. V., *et al.* Aspirações e projetos pessoais, condições de vida e de estudos dos alunos do ensino superior de Coimbra. **Psychologica**, 16, p. 33-61, 1996. Disponível em: <[http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/jpacheco/pdf/Psychologica16\\_33\\_61.pdf](http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/jpacheco/pdf/Psychologica16_33_61.pdf)>. Acesso em: 11.nov.2014.

ALCADIPANI, R.; CRUBELLATE, J. M. Cultura organizacional: generalizações improváveis e conceituações imprecisas. **RAE - Revista de Administração de Empresa**. Vol.43, abril, maio e junho de 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902003000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902003000200005)>. Acesso em: 10.dez.2015.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações.** São Paulo: Makron Books, 1996.

\_\_\_\_\_. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23 n. Especial, p. 45-49, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>>. Acesso em: 12 maio, 2015.

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C., FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à Universidade. Apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Revista Psicologia**, v. XIV, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em <<http://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/510>>. Acesso em: 12.maio.2015.

ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D.; COSTA, M. D.; VERONEZE, R. B; SANTOS, T. L. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista pensamento contemporâneo em administração**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar/2012. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/30869/desafios-do-ensino-superior-para-estudantes-de-escola-publica--um-estudo-na-ufla>>. Acesso em: 10.nov.2015.

AMABILE, T. M. How to kill creativity. *Harvard Business Review*. September–October, 1998. Disponível em: <<https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity/ar1>>. Acesso em: 07.mar.2015.

\_\_\_\_\_; CONTI, R.; COON, H.; LAZENBY, J.; HERRON, M. Assessing the work environment for creativity. **The Academy of Management Journal**, v. 39, n. 5, p. 1154-1184, 1996. Disponível em <<http://linksjstor.org/sici?sici=0001-4273%28199610%2939%3a5%3c1154%3aatwefc%3e2.0.co%3b2-w>>. Acesso em: 12.maio.2015.

ANDERSON, D.R. SWEENEY, D.J.; WILLIAMS, T.A. **Estatística aplicada à Administração e Economia**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ANDERSON, N. R.; WEST, M.A. Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. **Journal of organizational behavior**, v. 19, p.235-258, 1998. Disponível em: <<http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdbsdbger345resWeek1/Danika/Andersen1998.pdf>>. Acesso em: 16.mar.2015.

BISPO, C. A. F. Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. **Produção**, v. 16, n. 2, São Paulo, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=65132006000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=65132006000200007)>. Acesso em: 28.out.2014.

BORCHARDT, P.; SANTOS, G. V. Gestão de ideias para inovação: transformando ideias em soluções práticas. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 203-237, jan./mar., 2014. Disponível em: <<http://www.revistarai.org/rai/article/view/1185>>. Acesso em: 15.mar.2015.

BORGES, D. S.; TAUCHEN, G. Inovação no ensino universitário: propostas e cenários. **IX ANPEDSUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BRUNO-FARIA, M. F.; FONSECA, M. V. A. Cultura de inovação: conceitos e modelos teóricos. **Revista de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, jul./ago, p. 373-395, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n4/1415-6555-rac-18-04-00372.pdf>>. Acesso em: 15.mar.2015.

CARELLI, M, J. G.; SANTOS, A. A. A. **Condições temporais e pessoais de estudo em universitários**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a06>>. Acesso em: 11.set.2014.

CHESBROUGH, H. W. The Era of Open Innovation. **MIT Sloan Management Review**, v. 44, n. 3, p. 35-41, 2003.

CONDE, M. V. F.; ARAÚJO-JORGE, T. C. Modelos e concepções de inovação: a transição de paradigmas, a reforma da C& T brasileira e as concepções de gestores de uma instituição pública de pesquisa em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 3, p. 727-741, 2003.

COSTA, F. J. L.; SALLES, D. M. R.; COSTA, I. S. A. Clima, cultura e desempenho organizacional: convergências e divergências em uma agência do governo brasileiro. **XVII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Cartagena, Colombia, 30 oct. - 2 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cladxvii/costafre.pdf>>. Acesso em: 30.mar.2015.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>>. Acesso em: 12.maio.2015.

DAMANPOUR, F.; WISCHNEVSKY, J. D. Research on innovation in organizations: distinguishing innovation-generation from innovation-adopting organizations. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 23, p. 269-291, 2006.

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

DENISON, D. R. What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. **The Academy of Management Review**, v. 21, p. 619-654, julho, 1996. Disponível em: <<http://www.cnr.it/benessere-organizzativo/docs/bibliografia/32.pdf>> Acesso em: 04.nov.2015.

DIÓGENES, J. R. F.; NUNES, B. M.; QUEIROZ, J. V.; QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, A. F. S. Gestão para qualidade nos serviços públicos: um survey sobre clima organizacional. **Gestão & Conhecimento**, v. 7, n. 1, p.1-21, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://gc.facet.br/artigos/resumo.php?artigo=48>>. Acesso em: 20.dez.2014.

EKVALL, G. Organizational Climate for creativity and innovation. **European journal of workand organizational psychology**, v. 5, n. 1, p. 105-123, 1996.

ESTEVIÃO, C. V. Inovação e mudança nas organizações públicas e privadas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 1994.

FERNANDES, J.; RIBAS, R. **Sobre mentes criativas e empresas inovadoras**. Rio de Janeiro: Brasport, 2015.

FLEURY, M. T. L. Organizational culture and the renewal of competences. **Brazilian Administration Review**, v. 6, n. 1, art. 1, p. 1-14, 2009. ANPAD. Disponível em: <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6241/art\\_FLEURY\\_Organizational\\_culture\\_and\\_the\\_renewal\\_of\\_competences\\_2009.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6241/art_FLEURY_Organizational_culture_and_the_renewal_of_competences_2009.pdf?sequence=1)>. Acesso em 15.set.2014.

FREITAS, H. C.; ALMEIDA, L. S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 41, n.1, p. 179-209, 2007. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1191>>. Acesso em: 12.mar.2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Capítulo 3 Pesquisa Social. Capítulo 6 Delineamento da Pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMEZ, J. G. What do we know about creativity? **The journal of effective teaching - on line journal**. v. 7, n. 1 p. 31-43, 2007.

GUMUSLUOGLU, L.; ILSEV, A. Transformational leadership and organizational innovation: the roles of internal and external support for innovation. **The journal of productin novation management**, v. 26 p. 264-277, 2009.

IGUE, E. A., BARIANI, I. C. D., MILANESI, P. V. B. Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v.13, nº 2, p:155-164, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v13n2/v13n2a03.pdf>>. Acesso em: 12.mar.2015.

MACHADO, D. D. P. N.; GOMES, G.; TRENTIN, G. N. S.; SILVA, A. Cultura de inovação: elementos da cultura que facilitam a criação de um ambiente inovador. **Revista de Administração e Inovação**. São Paulo, v. 10, n. 4, p. 164-184, out/dez. 2013. Disponível em: <[http://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79348/pdf\\_74](http://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79348/pdf_74)>. Acesso em: 14.mar.2015.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface. Comunic, Saúde, Educ.** v. 8 n. 14, p. 197-202, set.2003-fev.2004.

MATHISEN, G.E.; EINARSEN, S. 2004. A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity research journal*, 16(1): p. 119-140.

MENEZES, I. G. Clima organizacional: uma revisão histórica do construto. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 158-179, abr., 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n1/v16n1a11.pdf>>. Acesso em: 15.out.2013.

MOGNON, J.F.; SANTOS, A.A.A. Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: relações e diferenças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/index> >. Acesso em: 19.fev.2016.

MORGAN, G. A criação da realidade social. In: \_\_\_\_\_ **Imagens da organização**. Tradução Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996. cap. 5.

MOTTA, F. C. P. Cultura Organizacional. In: \_\_\_\_\_ **Teoria das organizações evolução e crítica**. 2.ed. Thomson, 2001, p.39-41.

OLIVEIRA-CASTRO, G. A.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 2, maio/ago, p. 29-51, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65551999000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551999000200003)> Acesso em: 14.abr.2015.

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. Impressão Docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. **Revista de Administração de Empresa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 355-391. Jul./Ago./Set. 2011.

OPEZZO, M. SCHWARTZ, D. Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*. v. 40, n.4, p. 1142-1152, 2014. Disponível em < <https://apa.org/pubs/journals/releases/xlm-a0036577.pdf>> Acesso em 02 dezembro 2015.

PAULA, A. P. P; RODRIGUES, M. A.. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 10-22, 2006.

PEREIRA, M. F.; CECCATTO, C. M. T.; MELO, P. A. A influência do líder no processo de criatividade dos funcionários de Centros de Ensino de uma Universidade Pública Federal. **Revista de Administração da Unimpe**, v. 5, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/25730/a-influencia-do-lider-no-processo-de-criativida>>. Acesso em: 14.abr.2015.

PILATTI, A. L.; PEDROSO, B.; GUTIERRE, G. L. Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação: um debate necessário. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, jan.-abril, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, V. 6, p. 11-17, 2001.

POZZO, D. N.; CORDEIRO, M. M. O processo de inovação na educação: um estudo de caso na rede marista de colégios. **XXXIII ENANPAD 2014**. Rio de Janeiro.

RAPOSO, M. Aprendizagem organizacional, criatividade e inovação. p. 37 a 52. In: LOURES, R. C. R.; SCHLEMM, M. M. (Orgs.). **Inovação em ambientes organizacionais: teorias, reflexões e práticas**. Curitiba, Ibplex, 2006, p. 37-52.

RESENDE JÚNIOR, C. P.; GUIMARÃES, T.A; BILHIM, J. A. F. Escala de orientação para inovação em organizações públicas: estudo exploratório e confirmatório no Brasil e em Portugal. **Revista de Administração e Inovação**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 257-277, jan./mar.2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79311>>. Acesso em: 14.abril.2015.

RIZZATTI, G. **Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras**. Florianópolis, 2002. Tese de Doutorado, Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000215&pid=S1414-407720120010000300028&lng=>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000215&pid=S1414-407720120010000300028&lng=>)>. Acesso em: 03.dez.2014.

RODRIGUES, A. F. C.; VELOSO, A. L. O. M. Confiança organizacional, risco e criatividade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, n. 49, p. 545-561, out.dez. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/17847/confianca-organizacional--risco-e-criatividade>>. Acesso em: 14.abr.2015.

SANTOS, A. A. A.; MOGNON, J. F.; LIMA, T. H; CUNHA, N. B. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Vol. 15, n. 2, jul-dez., 2011 p. 283-290. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a10>>. Acesso em 14.ago.2015.

SANTOS, L. C.; VÁSQUEZ, O. C. A pesquisa de clima organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 43-63, mar.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n1/a03v17n1.pdf>>. Acesso em: 09.jan.2015.

SANTOS, M. R. D.; CODA, R.; MAZZALI, L. Clima organizacional e desempenho financeiro. **Revista Universo Contábil**, v. 6, n. 2, p. 27-46, 2010. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/6247/clima-organizacional-e-desempenho-financeiro>>. Acesso em: 14.abr.2015.

SEVERO, E. A.; GUIMARÃES, J. C. F. de; NODARI, C. H.; DORION, E. C. H.; OLEA, P. M.. Inovação em serviços educacionais: o seminário interinstitucional de pesquisa em

administração. **Administração: ensino e pesquisa** Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 591-615, jul. ago. set.2013.

SIEGEL, S.M.; KAEMMERER, W.E. Measuring the perceived support for innovation in organization. **Journal of Applied Psychology**, v. 63, n.5, p.553-562, 1978.

SILVA, R. K. A.; DORNELAS, M. A.; SANTOS, W. S. Fatores que definem o clima organizacional entre os servidores técnico-administrativos do Cefet Bambuí. **I Jornada Científica e VI FIPA do CEFET Bambuí**, Bambuí/MG, 2008. Disponível em: <[http://www.cefetbambui.edu.br/str/artigos\\_aprovados/administracao/66-CO-3.pdf](http://www.cefetbambui.edu.br/str/artigos_aprovados/administracao/66-CO-3.pdf)>. Acesso em: 15.abril.2015.

SOUSA, F. L. de. **Clima organizacional: um estudo bibliométrico dos artigos publicados nos anais do EnANPAD de 2007 a 2011**. Monografia (Bacharelado em Administração) – Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2013.

SOUZA, E. L. P. **Clima e motivação em uma empresa estatal**. Revista de Administração de Empresas, v. 22, n. 1, p. 18-38, 1982. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol22-num1-1982/clima-motivacao-em-empresa-estatal>>. Acesso em: 11.mai.2015.

\_\_\_\_\_. Percepção de clima conforme o escalão hierárquico. **Revista de Administração de Empresas – FGV**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out.-dez., 1980, p. 51-56.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico de clima organizacional. **Revista de Administração Pública**, v. 11, n. 2, p. 141-58, abr./jun., 1977.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A.C.G.; WROTTRICH, S.H.; OLIVERIA, A.M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPEE**, Porto Alegre, v.12, n.1, p.185- 209. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>> Acesso em: 14.abr.2015.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação**. Parte 1- Gestão para a inovação; Parte 5- Criando a organização inovadora. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TODA, F. A. **Um estudo sobre a inovação nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro: fatores contribuintes e relação com o desempenho**. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2013. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=23934@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=23934@1)>. Acesso em: 03.nov.2015.

VAN DE VEN, A. H. Central problems in the management of innovation. **Management Science**, v. 32, n. 5, may, 1986, p. 590-607. Disponível em: <<http://www.d.umn.edu/~rdtaylor/p1.pdf>>. Acesso em 27.nov.2015.

VELLOSO-FILHO, F. Considerações sobre a criatividade nas organizações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 77, n. 2, p. 129-145, 1999. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7655>>. Acesso em: 14.abr.2015.

VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SBARDELINI, E. T. B.; SERPA, M. N. F.; NATÁRIO, E. G. Construção e validação de uma escala de avaliação da vida acadêmica. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004. Disponível em: <[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10481/8253](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10481/8253)>. Acesso em: 13.mar.2015.

VILLARDI, B. Q.; NARDUCCI, V.; DUBEUX, V. J. C. Uma metodologia para diagnóstico de clima organizacional: integrando motivos sociais e cultura brasileira com fatores do ambiente de trabalho do Poder Judiciário. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 8, p. 303-329, 2011. Disponível em:<<http://www.spell.org.br/documentos/ver/2414/uma-metodologia-para-diagnostico-de-clima-organ>>. Acesso em: 07.abr.2015.

ZILLI, A. R.; RAMOS, B. M. S.; RAMOS, M. C. L.; SILVA, M. M. da. Criatividade como diferencial nas organizações de ensino superior. **X colóquio internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur**. Mar del Plata, 8 9 e 10 de diciembre de 2010.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96983/CRIATIVIDADE%20COMO%20DIFERENCIAL%20NAS%20ORGANIZA%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20SUP.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22.nov.2015

ZUCOLLI, P. H. Z.; FRANZIN, N. A. **Clima organizacional**: um breve estudo. Iniciação Científica CESUMAR, junho, v. 8 n. 1. p. 91-95, 2006. Disponível em:

<<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/141>>. Acesso em: 15.mar.2015.

## **ANEXOS**

**A - Escala de Avaliação da Vida Acadêmica**

**B - Escala de Avaliação do Clima de Suporte à Criatividade e Inovação**

**C- Testes de Hipóteses**

## Anexo A - Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (Vendramini *et al.*, 2004)

Prezado (a) ALUNO (a)

Este questionário é parte de um estudo realizado pela UFRRJ, do curso de Mestrado Profissional em Administração. Pedimos encarecidamente o seu empenho e dedicação em responder as questões a seguir que poderão colaborar de forma significativa para a elaboração de programas de melhoria da qualidade de ensino. Você não será identificado. As suas respostas serão analisadas em conjunto com outros respondentes para garantir o seu anonimato. Caso necessite de esclarecimentos, pedimos contatar diretamente a Sra. Jaquelane pelo telefone (24) 988034295 ou pelo e-mail: [jackabrahao@yahoo.com.br](mailto:jackabrahao@yahoo.com.br)

Nome do Curso no qual está matriculado (a) : \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

COD	AFIRMATIVAS	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler.	1	2	3	4	5
2	O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete meus conhecimentos.	1	2	3	4	5
3	Não consigo esclarecer as minhas dúvidas escolares dentro da Universidade.	1	2	3	4	5
4	Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade.	1	2	3	4	5
5	O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos.	1	2	3	4	5
6	Tenho certeza de que escolhi o curso certo.	1	2	3	4	5
7	Estou satisfeito(a) com as atividades culturais propostas pela Universidade.	1	2	3	4	5
8	Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler.	1	2	3	4	5
9	Não frequento os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semanas de estudo) promovidos pela Universidade.	1	2	3	4	5
10	Não tenho tempo para realizar as atividades extraclasse.	1	2	3	4	5
11	As disciplinas do curso contribuem para minha formação profissional.	1	2	3	4	5
12	Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade.	1	2	3	4	5
13	Tenho dificuldade de estabelecer relações entre conceitos abstratos.	1	2	3	4	5
14	Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo promovidos pela Universidade não favorecem minha formação.	1	2	3	4	5
15	Sinto sonolência durante as aulas na Universidade.	1	2	3	4	5
16	Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso.	1	2	3	4	5
17	Considero que a Universidade possui alternativas satisfatórias para lidar com minhas necessidades.	1	2	3	4	5
18	Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei são suficientes para minha aprendizagem na Universidade.	1	2	3	4	5
19	Não compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela Universidade.	1	2	3	4	5
20	Tenho dificuldades para dar conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo.	1	2	3	4	5
21	O meu curso não corresponde às minhas aptidões e habilidades.	1	2	3	4	5
22	Julgo não poder contar com os funcionários da Universidade.	1	2	3	4	5
23	Consigo ler a maioria do material requerido.	1	2	3	4	5
24	Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade.	1	2	3	4	5
25	Tenho dúvidas se optei pelo curso certo.	1	2	3	4	5
26	Estou satisfeito(a) com a atuação dos professores.	1	2	3	4	5
27	Tenho facilidade para redigir textos.	1	2	3	4	5
28	A área profissional do meu curso não me interessa.	1	2	3	4	5
29	Difícilmente encontro as informações que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da Universidade.	1	2	3	4	5



## Anexo B - Escala de Avaliação do Clima de Suporte à Criatividade e Inovação

### Clima de Suporte à Criatividade e Inovação (Toda e Silva, 2014)

Sr(a). Professor(a)

Este questionário é parte de um estudo realizado pela UFRRJ, do curso de Mestrado Profissional em Administração.

Pedimos encarecidamente o seu empenho e dedicação em responder as questões a seguir que poderão colaborar de forma significativa para a elaboração de programas de melhoria da qualidade de ensino. Você não será identificado. As suas respostas serão analisadas em conjunto com outros respondentes para garantir o seu anonimato. Caso necessite de esclarecimentos, pedimos contatar diretamente a Sra. Jaqueline pelo telefone (24) 988034295 ou pelo e-mail [jackabrahao@yahoo.com.br](mailto:jackabrahao@yahoo.com.br)

Nome do Departamento em que trabalha : \_\_\_\_\_

COD	AFIRMATIVAS					
	As afirmações abaixo referem-se ao departamento em que você está atuando.	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
S1	Este departamento está sempre buscando desenvolver novas soluções.	1	2	3	4	5
S2	É flexível e está sempre se adaptando a mudanças.	1	2	3	4	5
S3	Eu consigo me identificar com as ideias com as quais eu trabalho aqui.	1	2	3	4	5
S4	A direção deste departamento respeita nossa criatividade.	1	2	3	4	5
S5	Aqui no departamento, há liberdade para que as pessoas resolvam o mesmo problema de formas diferentes.	1	2	3	4	5
S6	Eu participo das decisões que são tomadas aqui.	1	2	3	4	5
S7	A criatividade é incentivada aqui.	1	2	3	4	5
S8	As pessoas aqui falam muito, mas não fazem o que pregam.	1	2	3	4	5
S9	Neste departamento, esperam que as pessoas lidem com um mesmo problema sempre da mesma forma.	1	2	3	4	5
S10	As pessoas que ocupam os cargos-chave no departamento obtêm o crédito pelas ideias dos outros.	1	2	3	4	5
S11	Há gente aqui que passa o tempo dizendo aos outros o que fazer.	1	2	3	4	5
S12	Às vezes, a forma como as coisas são feitas piora a situação, ainda que o propósito seja positivo.	1	2	3	4	5
S13	O comportamento da direção do departamento pode ser descrito como de dar apoio aos professores.	1	2	3	4	5
S14	As pessoas que dirigem o departamento falam que se deve agir de um jeito, mas agem de outra forma.	1	2	3	4	5
S15	Aqui, às vezes, paramos para reexaminar nossas crenças mais básicas.	1	2	3	4	5

S16	As pessoas, aqui no departamento, são incentivadas a serem diferentes.	1	2	3	4	5
S17	As pessoas estão sempre em busca de novas maneiras de encarar os problemas.	1	2	3	4	5
S18	A maneira como fazemos as coisas aqui parece estar de acordo com o que estamos tentando realizar.	1	2	3	4	5
S19	O papel da direção aqui é incentivar e apoiar o desenvolvimento de cada membro individualmente.	1	2	3	4	5
S20	O trabalho nesta organização é avaliado pelos resultados, e não pela forma como ele é realizado.	1	2	3	4	5
S21	Uma pessoa não pode fazer coisas que sejam muito diferentes por aqui sem provocar sentimentos negativos dos outros.	1	2	3	4	5
S22	A direção do departamento age como se não fôssemos muito criativos.	1	2	3	4	5
S23	Eu realmente já não me importo com o que acontecer a este departamento.	1	2	3	4	5
S24	As pessoas que estão no topo da hierarquia deste departamento têm muito mais poder do que as pessoas nos níveis mais baixos.	1	2	3	4	5
COD	AFIRMATIVAS	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
S25	Os métodos utilizados aqui parecem estar de acordo com os objetivos.	1	2	3	4	5
S26	A maioria das pessoas aqui se sente enquadrada no mais baixo nível da hierarquia deste departamento.	1	2	3	4	5
S27	Meus objetivos pessoais e as metas desta organização são bastante semelhantes.	1	2	3	4	5
S28	As pessoas que trabalham neste departamento preferem trabalhar aqui do que em qualquer outro lugar.	1	2	3	4	5
S29	Aqui, costumamos usar métodos testados e aprovados.	1	2	3	4	5
S30	Assistência no desenvolvimento de novas ideias está prontamente disponível.	1	2	3	4	5
S31	Novas ideias podem vir de qualquer pessoa do departamento e são igualmente bem recebidas.	1	2	3	4	5
S32	De forma geral, eu tenho um senso de comprometimento com este departamento.	1	2	3	4	5
S33	Nós estamos sempre experimentando novas ideias.	1	2	3	4	5
S34	As pessoas são encorajadas a desenvolver seus próprios interesses, mesmo quando eles se desviam dos interesses do departamento.	1	2	3	4	5
S35	As pessoas aqui se sentem incentivadas por seus superiores para expressar suas opiniões e ideias.	1	2	3	4	5
S36	As pessoas aqui são muito leais ao departamento.	1	2	3	4	5
S37	As pessoas percebem que, ao lidar com novos problemas e tarefas, a frustração é inevitável; então, isso é tratado de forma construtiva.	1	2	3	4	5
S38	Eu tenho a oportunidade aqui de testar minhas próprias ideias.	1	2	3	4	5
S39	Eu sinto um verdadeiro senso de responsabilidade pelo meu trabalho.	1	2	3	4	5
S40	Neste departamento, a forma como as coisas são ensinadas é tão importante quanto o que é ensinado.	1	2	3	4	5

S41	Este departamento é aberto e receptivo a mudanças.	1	2	3	4	5
S42	Um lema deste departamento é "quanto mais pensamos da mesma forma, melhor o trabalho será feito".	1	2	3	4	5
S43	Minha capacidade de trazer ideias e maneiras originais de fazer as coisas é respeitada por aqueles que dirigem o departamento.	1	2	3	4	5
S44	Este lugar parece estar mais preocupado em manter as coisas como estão do que com a mudança.	1	2	3	4	5
S45	Eu estou comprometido(a) com os objetivos do departamento.	1	2	3	4	5
S46	A melhor maneira de se dar bem neste lugar é pensar como o resto do grupo.	1	2	3	4	5
S47	A independência de cada um é encorajada neste departamento.	1	2	3	4	5
S48	Ninguém me pede sugestões sobre como conduzir este departamento.	1	2	3	4	5
S49	As ideias e políticas deste departamento vêm de uma mesma pessoa.	1	2	3	4	5
S50	Aqui, o poder de decisão final sempre vem de algumas poucas pessoas.	1	2	3	4	5
S51	Os esforços criativos geralmente são ignorados aqui.	1	2	3	4	5
S52	Quando a departamento chega a uma solução para um problema específico, a solução torna-se permanente.	1	2	3	4	5
S53	Nesse departamento, se uma pessoa é diferente, pode enfrentar um monte de problemas.	1	2	3	4	5
S54	Eu tenho voz no que se passa aqui.	1	2	3	4	5
S55	As pessoas aqui tentam novas abordagens para as tarefas, bem como para aquelas que já foram testadas e aprovadas.	1	2	3	4	5
S56	Outras pessoas em nosso departamento sempre parecem tomar as decisões.	1	2	3	4	5
S57	Os protegidos da direção têm maior chance de ter suas ideias aprovadas do que a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4	5
S58	A principal função das pessoas neste departamento é seguir as ordens que vêm de cima.	1	2	3	4	5
S59	Em geral, eu concordo com a maneira como fazemos as coisas.	1	2	3	4	5
S60	Há pouco espaço para fazer mudanças aqui no departamento.	1	2	3	4	5
S61	As ideias não são minhas, eu apenas trabalho aqui.	1	2	3	4	5

Finalmente, pedimos que nos disponibilize alguns dados pessoais:

1. Formação acadêmica: Mestrado \_\_\_\_\_ Doutorado \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ anos
3. Ano em que ingressou no magistério \_\_\_\_\_
4. Ano em que assumiu o magistério neste Departamento \_\_\_\_\_
5. Regime de Trabalho neste departamento: \_\_\_\_\_ horas

Dedicação Exclusiva:  Sim  Não

CASO DESEJE PROPORCIONAR INFORMAÇÕES ADICIONAIS RELATIVAS AO TEMA DA PESQUISA, UTILIZE O ESPAÇO ABAIXO DESTA FOLHA.

SOMOS MUITO GRATOS POR TER DISPONIBILIZADO SEU TEMPO PARA PREENCHER ESTE QUESTIONÁRIO. MUITO OBRIGADA!!

## Anexo C – Testes de Hipóteses

### Escala de Avaliação da Vida Acadêmica

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
au	Between Groups	131,674	3	43,891	1,567	,199
	Within Groups	5489,121	196	28,006		
	Total	5620,795	199			
cc	Between Groups	87,067	3	29,022	1,284	,281
	Within Groups	4431,153	196	22,608		
	Total	4518,220	199			
he	Between Groups	661,906	3	220,635	6,497	,000
	Within Groups	6655,614	196	33,957		
	Total	7317,520	199			
ea	Between Groups	476,479	3	158,826	9,071	,000
	Within Groups	3431,741	196	17,509		
	Total	3908,220	199			
ce	Between Groups	199,269	3	66,423	6,042	,001
	Within Groups	2154,686	196	10,993		
	Total	2353,955	199			

**KRUSKAL-WALLIS TES**

**Ranks**

	C	N	Mean Rank
au	1	97	100,40
	2	40	112,05
	3	22	103,75
	4	41	87,73
	Total	200	
cc	1	97	96,76
	2	40	118,10
	3	22	99,91
	4	41	92,49
	Total	200	
he	1	97	86,85
	2	40	130,06
	3	22	103,61
	4	41	102,29
	Total	200	
ea	1	97	85,54
	2	40	101,74
	3	22	91,25
	4	41	139,66
	Total	200	
ce	1	97	83,75
	2	40	115,74
	3	22	119,34
	4	41	115,15
	Total	200	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	au	cc	he	ea	ce
Chi-square	3,672	4,938	15,981	25,974	15,979
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,299	,176	,001	,000	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: C

### ANOVA

MEDIAEVALIKERT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2467,027	3	822,342	3,762	,012
Within Groups	42842,833	196	218,586		
Total	45309,860	199			

### KRUSKAL-WALLIS TEST

#### Ranks

	C	N	Mean Rank
MEDIAEVALIKERT	1	97	88,98
	2	40	123,94
	3	22	98,05
	4	41	106,21
	Total	200	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	MEDIAEVALI KERT
Chi-square	10,841
df	3
Asymp. Sig.	,013

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: C

Escala de Suporte à Criatividade e Inovação

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
MEDIASUPCRI	Between Groups	4,049	3	1,350	3,957	,019
	Within Groups	8,867	26	,341		
	Total	12,915	29			
MEDIATOLDIF	Between Groups	2,325	3	,775	2,534	,079
	Within Groups	7,950	26	,306		
	Total	10,275	29			
MEDIACOMRPES	Between Groups	4,456	3	1,485	4,508	,011
	Within Groups	8,566	26	,329		
	Total	13,021	29			

**KRUSKAL-WALLIS TEST**

**Ranks**

	c	N	Mean Rank
MEDIASUPCRI	1	11	12,64
	2	5	23,50
	3	6	9,08
	4	8	19,25
	Total	30	
MEDIATOLDIF	1	11	12,09
	2	5	17,50
	3	6	12,17
	4	8	21,44
	Total	30	
MEDIACOMRPES	1	11	12,41
	2	5	23,80
	3	6	8,58
	4	8	19,75
	Total	30	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	MEDIASUPCRI	MEDIATOLDIF	MEDIACOMPR PES
Chi-square	9,943	6,423	11,481
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,019	,093	,009

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: c

**ANOVA**

MEDIASSIEGEL

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8802,553	3	2934,184	3,682	,025
Within Groups	20720,188	26	796,930		
Total	29522,741	29			

**KRUSKAL-WALLIS TEST**

**Ranks**

c	N	Mean Rank
MEDIASSIEGEL 1	11	11,86
2	5	20,90
3	6	10,58
4	8	20,81
Total	30	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	MEDIASSIEGE L
Chi-square	8,549
df	3
Asymp. Sig.	,036

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: c



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilmo. Sr. Prof. Dr. Sady Menezes

Solicitamos autorização ao Diretor do Instituto Três Rios da UFRRJ- em exercício, para realização da pesquisa intitulada "Uma avaliação sobre a relação do clima organizacional de suporte à criatividade e inovação e a qualidade da vida acadêmica do estudante de ensino superior", a ser realizada pela aluna Jaquelane Jorge Abrahão de Almeida do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia da UFRRJ (MPGE), sob orientação do Prof. Dr. Favio Akiyoshi Toda, visando ter acesso aos dados a serem colhidos no ITR. Ao mesmo tempo solicitamos autorização para que o nome desta Instituição possa constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras e salientamos que os dados serão utilizados somente para o fim descrito neste documento.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho dessa Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Três Rios, 01 de julho de 2015.

**Prof. Dr. Favio Akiyoshi Toda**  
**Responsável pela Pesquisa – MPGE- UFRRJ**

**Jaquelane Jorge Abrahão de Almeida**  
**Mestranda – MPGE – UFRRJ**

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

**Prof. Dr. Sady Menezes**  
**Diretor Instituto Três Rios- UFRRJ – em exercício**