

O CURRÍCULO OCULTO PRATICADO NAS ENTIDADES ESTUDANTIS DA FEA-RP/USP: APRENDIZAGEM, PRÁTICA, SOCIALIZAÇÃO E GESTÃO SUSTENTÁVEL.

JULIO CESAR BORGES

FEA-RP/USP
ac.julio@hotmail.com

TAMIRIS CAPELLARO FERREIRA

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA
tamiris.capellaro@gmail.com

MARCELO SILVEIRA BORGES DE OLIVEIRA

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA
marceloborges.rp1@gmail.com

NAYELE MACINI

FEA-RP/USP
nmacini@yahoo.com.br

ADRIANA CRISTINA FERREIRA CALDANA

FEA-RP/USP
caldana@fearp.usp.br

Introdução

A FEA-RP/USP oferece 4 cursos de graduação e seus alunos se organizam em 9 entidades estudantis. A formação para muitos não significa apenas conseguir um diploma universitário, mas também a satisfação pessoal, a capacidade de resolver problemas sociais locais, a responsabilidade com a comunidade, a preocupação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Este trabalho demonstra evidência sobre a transdisciplinaridade segundo a conceituação de currículo oculto.

Problema de Pesquisa e Objetivo

O problema da pesquisa é descobrir quais as demandas informais e implícitas de aprendizagem de estudantes, não presentes no programa educacional durante a graduação em cursos de administração, contabilidade e economia, que podem ser supridas pela participação em uma organização estudantil e que pode ser entendido como currículo oculto. O objetivo deste trabalho é evidenciar o currículo oculto, construído por meio da participação dos estudantes de graduação nas entidades presentes na FEA-RP/USP.

Fundamentação Teórica

Currículo oculto nas visões de Portelli (1993) e Blasco (2012). A capacidade do aluno em satisfazer necessidades pessoais e sociais segundo Berghenhenegouwen (1987), construir a cultura do desenvolvimento sustentável de J. Elkington, da UNESCO (2005) e o alinhamento com a Agenda 2030 do PNUD. A aprendizagem afetiva de valores, atitudes e comportamento por Shephard (2008), pela prática de Wenger (1998) e em redes segundo Balestrin e Verschoore (2009).

Metodologia

A pesquisa é de natureza exploratória, qualitativa, por análise de conteúdo, categorizadas a priori em 6 questões abertas e subcategorizada a posteriori pela frequência de palavras. Um questionário semiaberto, tipo survey, auto-administrado pela internet retornou a resposta de 106 estudantes. As questões abertas tratavam das expectativas em participar de uma entidade estudantil, motivações de participar de uma entidade, a criação de conteúdos, ética e sustentabilidade.

Análise dos Resultados

Multiplicidade de expectativas, com destaque para o aprendizado, convivência e relacionamento com pessoas nas experiências que superaram as expectativas. A combinação de motivações (pessoal, profissional e social) é absoluta. Os estudantes afirmam ocorrer a criação e desenvolvimento de conteúdos educacionais nas entidades. A conjugação do impacto social das atividades, a ética, a sustentabilidade e a responsabilidade são práticas prevalentes.

Conclusão

O currículo formal de um curso universitário é insuficiente para a formação integral, plena e dinâmica dos estudantes. Existem demandas que são informais que levam os alunos a participarem de entidades estudantis, aprender é o principal deles, acompanhado da intenção de desenvolver habilidades pessoais e profissionais, aplicação prática do conhecimento, preparação para o futuro profissional. As entidades estudantis são um campo de reflexão e prática da ética, sustentabilidade e responsabilidade.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. BERGENHENEGOUWEN, G. Hidden curriculum in the university. Higher Education, 1987. BLASCO, M. Aligning the Hidden Curriculum of Management Education With PRME: An Inquiry- Based Framework. Journal of Management Education. 2012. PORTELLI, J. P. Exposing the hidden curriculum. Journal of Curriculum Studies, 1993. WENGER, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

O CURRÍCULO OCULTO PRATICADO NAS ENTIDADES ESTUDANTIS DA FEA-RP/USP: APRENDIZAGEM, PRÁTICA, SOCIALIZAÇÃO E GESTÃO SUSTENTÁVEL.

1. INTRODUÇÃO

A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP) da Universidade de São Paulo (USP) possui aproximadamente 1.300 alunos de graduação nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Economia Empresarial e Controladoria. Esses alunos de graduação se organizam espontaneamente em nove organizações estudantis, também conhecidas como entidades estudantis, para a prática de atividades esportivas, empreendedorismo, consultoria, projetos sociais, educação financeira, etc. (FEA-RP/USP, 2016).

Da participação intensa desses alunos nas entidades estudantis observa-se que a aprendizagem não se dá apenas no programa de ensino formal proposto pela faculdade, sendo complementada durante a atuação em uma entidade estudantil. O aluno identifica demandas informais e implícitas (BERGENHENEGOUWEN, 1987), para sua formação que o curso de graduação não fornece, além da busca de satisfação pessoal (EKLUND-LEEN; YOUNG, 1997).

A formação acadêmica para muitos alunos não significa apenas conseguir um diploma universitário e conseqüentemente bons empregos (BERGENHENEGOUWEN, 1987), pois também há a necessidade de alcançar a satisfação pessoal, a capacidade de resolver problemas sociais locais (LIN, 2006; TALBERT; LARKE; JONES, 1999), o senso de responsabilidade sobre a comunidade em que se vive (EKLUND-LEEN; YOUNG, 1997; FRIEZE; BLUM, 2002), a preocupação ambiental (SHEPHARD, 2008) e o desenvolvimento sustentável (WINTER; COTTON, 2012).

A literatura descreve o currículo oculto como fonte de aprendizagem de natureza não intencional, devendo ser evidenciado e exposto pelos professores sempre que possível, pois então poderá ser melhor compreendido e trabalhado em novos *insights* (PORTELLI, 1993), contribuindo assim para a atualização do programa educacional formal que, incondicionalmente, deve acompanhar a dinâmica da transformação cultural e social.

As escolas de negócios são conceituadas por Blasco (2012) como ambientes de aprendizagem de vários níveis que compreendem vários espaços de mensagens onde os alunos passam por processos de aprendizagem e de socialização morais. Exige-se uma compreensão teórica de como os processos de aprendizagem e de socialização morais ocorrem dentro do currículo oculto em escolas de negócios.

Este trabalho demonstra o resultado de uma pesquisa conduzida na FEA-RP/USP, entre alunos de graduação integrantes de entidades estudantis, em busca de evidência sobre as demandas informais e implícitas de aprendizagem dos estudantes, não presentes no programa formal, que são supridas pela participação em entidades estudantis segundo a conceituação de currículo oculto.

2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

O problema da pesquisa é descobrir quais as demandas informais e implícitas de aprendizagem de estudantes, não presentes no programa educacional durante a graduação em cursos de administração, contabilidade e economia, que podem ser supridas pela participação em uma organização estudantil e que pode ser entendido como currículo oculto.

O objetivo deste trabalho é evidenciar o currículo oculto, construído por meio da participação dos estudantes de graduação nas entidades estudantis, presentes na Faculdade de

Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP) da Universidade de São Paulo (USP).

As contribuições deste trabalho para o conhecimento são:

- a) Identificar as demandas informais e implícitas de estudantes de cursos de graduação na áreas de administração, economia e contabilidade;
- b) Compreender como essas demandas informais e implícitas de aprendizagem são supridas pelo currículo oculto na participação em uma entidade estudantil;
- c) Verificar se os princípios do desenvolvimento sustentável são praticados espontaneamente pelos estudantes nas entidades estudantis; e
- d) Encontrar lacunas entre o programa de ensino formal proposto pela universidade e as demandas informais e implícitas dos estudantes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Currículo oculto e as dimensões implícitas do aprendizado

A expressão “currículo oculto” remete-se a estudos da década de 1930 e encontra respaldo posterior nos estudos de Dewey como “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorrem na escola, que podem ter importância de alcance mais amplo do que o currículo escolar explícito (PORTELLI, 1993).

O currículo formal é reconhecido oficialmente, é público e está disponível a todos, sendo explícito (PORTELLI, 1993). Currículo oculto pode ser definido como as “dimensões implícitas das experiências educacionais” (BLASCO, 2012) e ainda “o que é implícito e incorporado em experiências educacionais em contraste com as manifestações formais sobre currículo e características superficiais de interação educacional” (SAMBELL; MCDOWELL, 1998).

Além disso, na Educação Superior, o currículo oculto consiste nos valores e crenças da instituição ou de professores que são inconscientemente transmitidos aos estudantes, ou impactam no ambiente institucional afetando deste modo a aprendizagem do aluno (WINTER; COTTON, 2012).

Não se pode afirmar que existem dois mundos paralelos e incomunicáveis na universidade, pelo contrário, deve-se analisar pelo foco sistêmico, onde o formal e explícito interage de forma dinâmica com o informal e implícito. A universidade, ora ensina seus estudantes, ora aprende com eles em um ambiente transdisciplinar.

Quando o estudante e o professor interagem na relação de ensino-aprendizagem visando o cumprimento do conhecimento teórico proposto na grade curricular, pode-se dizer que a interação visa o atendimento do currículo explícito ou formal (PORTELLI, 1993; SAMBELL; MCDOWELL, 1998). Por outro lado, quando a relação de ensino-aprendizagem ocorre informalmente entre estudante e professor, ou entre grupos de estudantes, visando à satisfação de interesses pessoais subjetivos e a solução prática de problemas sociais, pode-se dizer que esta interação ocorre no currículo oculto do curso universitário (PORTELLI, 1993; SHEPHARD, 2008; WINTER; COTTON, 2012).

O currículo oculto e as dimensões implícitas de aprendizagem, uma vez que olham para além do conteúdo curricular formal como o canal de aprendizagem fundamental em escolas de negócios, permitem que outros aspectos da aprendizagem entrem em visão mais clara. Estes

incluem o evasivo "espírito" ou "sensação" de uma escola, que, embora importante, tem-se revelado difícil de definir e pesquisar (DONNELLY, 2000; SOLVASON, 2005).

O conceito de currículo oculto oferece um conjunto preciso de dimensões para estudar estes aspectos evasivos, implícitos de ambientes educacionais (GAIR; MULLIN, 2001). Além disso, incentiva a agenda crítica de pesquisa que é útil para repensar os pressupostos que sustentam a gestão da educação.

Esta agenda crítica pode ser rastreada até as origens do currículo oculto dentro de uma tradição pedagógica crítica que explora as relações de poder nas escolas. Esta pedagogia crítica olha para além da sala de aula formal para explicar a aprendizagem, vendo os currículos como expressões de agendas políticas e ideológicas que se manifestam como neutras, apenas ferramentas didáticas em sala de aula (APPLE, 1990; MCLAREN; GIROUX, 1995).

Um trabalho pioneiro sobre o currículo oculto no ensino superior explorou as contradições entre os objetivos curriculares explícitos e implícitos. Ele descobriu que, embora currículos formais sejam destinados explicitamente a promover habilidades como pensamento e análise independente, a mensagem tácita transmitida aos alunos em avaliação e ensino era que eles seriam recompensados pela aprendizagem rotineira (SAMBELL; MCDOWELL, 1998).

Blasco (2012) adaptou a noção de Hafferty e Franks (1994) de uma escola como ambiente de aprendizagem multidimensional que compreende três espaços de mensagens de currículos ocultos gerais (HAFFERTY; FRANKS, 1994) onde a aprendizagem moral ocorre: no currículo formal, nas interações interpessoais e na governança. Estas mensagens são genéricas para as escolas de negócios. É aqui que os atores escolares interagem, produzindo o que pode ser definido como meta-mensagens, ou seja, as mensagens sobre a conduta adequada que os alunos apreendem, que podem diferir significativamente das mensagens curriculares formais às quais estão destinados.

Enquanto o currículo formal é construído pela escola e pelos professores, o currículo oculto pode ser criado pelos alunos (PORTELLI, 1993). No ambiente universitário pode-se observar o comportamento do aluno que prefere defender e explicar uma opinião pessoal do que meramente reproduzir o que foi aprendido (BERGENHENEGOUWEN, 1987).

O estudo universitário pode ser dividido em dois valores, ou seja, "valor de troca" e "valor prático" (BERGENHENEGOUWEN, 1987). O "valor de troca", especialmente o diploma, pode ser conversível em outros produtos como salário e status, enquanto o "valor prático" do estudo universitário se refere à utilidade do estudo para o estudante e se o objetivo do estudo oferece condições de resolver problemas sociais por sua própria experiência, ou satisfazer necessidades pessoais e sociais (BERGENHENEGOUWEN, 1987).

Várias dimensões do currículo formal transmitem sinais implícitos sobre o que realmente importa em escolas de negócios; portanto, eles são um aspecto importante do currículo oculto.

Um estudo conduzido por Winter e Cotton (2012) constatou que as práticas operacionais no campus podem influenciar a percepção positiva ou negativa dos estudantes em relação ao currículo oculto na prática da sustentabilidade no campus. Os alunos tendem a perceber mais as dimensões ambientais da sustentabilidade do que a econômica e social. As práticas universitárias transmitem mensagens aos estudantes sobre o currículo oculto da sustentabilidade ambiental, econômica e social. Encorajar estudantes para analisar criticamente e avaliar as mensagens enviadas por uma instituição pode potencialmente aumentar a atenção sobre práticas sustentáveis e encorajar o diálogo sobre responsabilidade pessoal (WINTER; COTTON, 2012), uma vez que o elemento central da educação para a sustentabilidade é a busca por resultados de aprendizagem afetiva de valores, atitudes e comportamento (SHEPHARD, 2008).

3.2. Educação para o desenvolvimento sustentável

Diante da complexidade e dinamismo das questões socioambientais causados pela racionalidade econômica e razão tecnológica que a sustenta, segundo Leff (2013), devemos repensar a nossa forma de aplicar os conhecimentos e as habilidades profissionais para que possamos mudar o rumo do progresso econômico que desequilibra a relação entre os pilares econômicos, sociais e ambientais, e buscar um desenvolvimento sustentável para a sociedade.

A educação não é um fim em si mesmo, é uma ferramenta importante para mudar modos de viver, valores e comportamentos, buscando construir a cultura do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005), para que haja essas mudanças de comportamento em prol da relação equilibrada entre a sociedade e o meio ambiente, necessitamos repensar os paradigmas da educação e propor práticas educativas sustentáveis, focadas na mudança de atitudes e comportamento dos indivíduos como também, segundo Leff (2013) na mudança de percepção e valores, possibilitando os seres humanos ampliar seus pensamentos e estar abertos à novas formas de enxergar as situações, configurando novas possibilidades de ações.

Em 2005 foi aprovado o programa Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014 com o “objetivo global de integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos”. Esse programa apresenta três áreas interligadas consideradas os três pilares do desenvolvimento sustentável: sociedade, meio ambiente e economia, tendo a cultura como base (UNESCO, 2005).

No âmbito social existe uma preocupação em relação ao papel que as organizações exercem enquanto protagonistas de uma mudança e desenvolvimento positivo na sociedade, como também os sistemas democráticos enquanto protagonistas de contextos nos quais os indivíduos possam expressar suas opiniões de forma livre (UNESCO, 2005).

No âmbito ambiental, existe uma preocupação em promover a conscientização dos indivíduos em relação aos impactos que suas ações possam gerar no meio ambiente, como também em relação à inclusão da temática ambiental nos momentos de desenvolvimento de políticas públicas e econômicas (UNESCO, 2005).

No âmbito econômico, existe uma preocupação em promover a conscientização dos indivíduos em relação aos impactos que o consumo individual e coletivo excessivo pode causar na sociedade e no meio ambiente, como também em relação aos limites do crescimento econômico (UNESCO, 2005).

Boff (1999) diz que se não houver uma educação que conscientize os indivíduos para buscar uma vida sustentável, esses continuarão tratando a terra como espaço para nosso domínio técnico-tecnológico, para nossos experimentos e pesquisas, para ser dominado de forma devastadora, diferente do ideal que seria tratar para perpetuação da vida.

Segundo a UNESCO (2005, p. 43-44), os papéis-chave para a educação são:

- A educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas em escala global;
- A educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade;
- A educação incentiva os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável;
- A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em logo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades;
- A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.

O processo educacional contribui com a formação de novos atores sociais, capazes de serem os protagonistas da transação para um futuro mais sustentável. A consolidação do desenvolvimento sustentável enfrenta desafios que requer a necessidades de otimizar capacidades para nortear um desenvolvimento fundamentado na igualdade social, na pluralidade cultural, nas questões ambientais e na democracia participativa. Isto torna a educação um direito de todos, possibilitando o acesso dos indivíduos e comunidades aos conhecimentos e saberes que os tornam capazes de participar das decisões sobre seus métodos de produção e definir sua qualidade de vida, promovendo um processo no qual possam contribuir conscientemente com o desenvolvimento sustentável (LEFF, 2013).

As empresas têm uma importância muito grande nesse contexto de desenvolvimento sustentável, sendo assim, para Jabbour e Jabbour (2013), as organizações que contribuem para o desenvolvimento sustentável são aquelas que conseguem ponderar nos seus processos produtivos questões relacionadas ao desempenho econômico-financeiro com bom desempenho em indicadores ambientais e sociais. Portanto, o principal desafio é encontrar gestores responsáveis capacitados que adotem uma forma adequada de gestão que equilibre os benefícios econômico-financeiros e os socioambientais.

Buscando fortalecer a educação para o desenvolvimento sustentável, a Organização das Nações Unidas aprovou na Cúpula da Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em setembro de 2015, a Agenda 2030 denominada: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que tem como uma dentre suas 169 metas a seguinte, segundo o PNUD (2016):

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário, a formação de gestores e líderes empresariais surge como um dos principais desafios deste milênio, uma vez que estes se mostram extremamente relevantes e possíveis multiplicadores e mobilizadores desse novo paradigma da sustentabilidade. Segundo Elkington (2001), os futuros gestores e líderes de empresas, que concentram grande poder decisório na sociedade atual, para aderirem integralmente a responsabilidade pelo desafio da sustentabilidade, precisam ter como premissa básica o entendimento das questões sociais, ambientais e econômica de forma integrada nos momentos de decisão.

3.3. As entidades estudantis como redes de aprendizagem

As entidades estudantis, ou organizações estudantis, são entendidas como um meio dos estudantes buscarem qualificação profissional e de desenvolverem competências frente a um mercado altamente exigente e competitivo, além de representarem um significado importante também na vida pessoal do estudante. (WILHELM; PERRONE, 2012).

A participação em uma entidade estudantil faz com que o aluno se insira, mesmo que inconscientemente, em uma rede de aprendizagem.

Segundo Balestrin e Verschoore (2009) as redes funcionam como um ambiente de complementaridade de conhecimentos, promovendo uma plataforma para o aprendizado colaborativo, de forma que “um dos principais benefícios das redes é prover um ambiente de aprendizado coletivo, por meio da interação entre indivíduos”. Os relacionamentos repetitivos e duradouros estabelecem uma confiança que facilita a criação de novos conhecimentos.

As redes promovem a criação de novos conhecimentos e aprendizagens, uma vez que a práxis compartilhada é tudo o que as pessoas fazem juntas. Todas as “comunidades de prática” (WENGER, 1998) evoluem em torno do que as pessoas fazem juntas. Todo mundo que passou por uma verdadeira “experiência de ação” com outras pessoas sabe que depois de um evento desta natureza, sua forma de se relacionar é diferente. No entanto, a maioria das equipes virtuais não se qualifica para a experiência compartilhada. Trabalho distribuído não cria comunidade; experiência compartilhada sim. Só quando o trabalho distribuído é percebido como um corpo compartilhado de ação, a natureza imaterial da comunidade pode evoluir e se manifestar. Reflexão partilhada inclui todas as experiências compartilhadas e a expressão de seus temas subjacentes, quebra-cabeças, e questões. Todas as “comunidades de reflexão” giram em torno de o que as pessoas refletem e pensam em conjunto, criando conhecimentos e gerando aprendizado. e relacionamentos. É exatamente esse tipo de construção de conhecimento compartilhado que vemos nas entidades estudantis.

4. MÉTODO

A pesquisa foi quanto aos fins, de natureza exploratória, que como o próprio nome diz, explora um problema para fornecer critérios e compreensão. É também utilizada para defini-lo com maior precisão, identificando as ações a serem tomadas ou ainda, obter dados adicionais para que uma abordagem possa ser desenvolvida (VIEIRA, 2002). Neste aspecto, este estudo visou explorar a aprendizagem proporcionada pela participação em entidades estudantis pelos alunos de graduação.

Quanto à natureza do método, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e é capaz de proporcionar uma compreensão e visão melhor no contexto da problemática (MALHOTRA, 2012; MORESI, 2003). Como Triviños (1987) alega, a abordagem de cunho qualitativo trabalha buscando o significado dos dados, baseado na percepção do fenômeno dentro do seu conjunto. Ela procura captar não só a aparência, mas também a essência, a origem, tentando intuir as consequências.

Quanto à técnica qualitativa de escolha do objeto de estudo, essa pesquisa é classificada como *survey*. A pesquisa foi aplicada com 106 estudantes, por meio de um questionário semiaberto, auto-administrado pela internet. O método de levantamento, também conhecido como *survey*, é uma estratégia de coletas de dados para obtenção de informações adquiridas pelos entrevistados respondentes (MALHOTRA, 2012).

O questionário foi enviado por e-mail para os 432 membros das entidades estudantis da FEA-RP, tendo ficado disponível durante uma semana para que os alunos pudessem respondê-lo. Dentre os 432 membros, conseguiu-se 106 respostas nesse período, a partir das quais foram feitas as análises do presente trabalho.

O questionário apresentava as seguintes perguntas: gênero (masculino/feminino), período (diurno/noturno), semestre (1º a 10º), curso (administração, economia, contábeis, ECEC e outros), idade (aberta), entidades estudantis que participa (aberta), “1. Quais foram suas expectativas e demandas em participar de uma entidade estudantil?” (aberta); “2. Ao participar de uma entidade estudantil, quais foram as experiências de aprendizagem que superaram as expectativas?” (aberta), “3. A motivação de participar de uma entidade estudantil está mais relacionada com sua formação pessoal, formação profissional ou formação social?” (aberta), “4. Durante a participação em uma entidade estudantil vocês criam, pesquisam e desenvolvem conteúdos educacionais que deveriam ser oferecido oficialmente pelo seu curso de graduação? Quais conteúdos?” (aberta), “5. Ao participar de uma entidade estudantil há preocupações éticas, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade (ambiental, social e econômica)? Descreva.” (aberta) e “6. Quais são as lacunas (*gaps*) que existem entre o conteúdo formal e

oficial oferecido pelo curso de graduação e o que você busca em uma entidade estudantil?” (aberta).

As respostas das questões abertas por analisadas com o auxílio do software Nvivo, versão 11 e classificadas em categorias e subcategorias segundo o método descrito por Bardin (1977). Para a organização em categorias e subcategorias foram analisadas a frequência das palavras, sempre acompanhadas pela análise subjetiva do sentido da palavra. Naturalmente foram desprezados pronomes, preposições, artigos e outras classes de palavras não relevantes durante a consulta de frequência executada no software Nvivo.

4.1. Amostra

Na FEA-RP/USP atualmente existem nove entidades estudantis, sendo elas a Associação Atlética, a AIESEC, o Centro Acadêmico Flaviana Condeixa Favaretto, o Clube de Mercado Financeiro, o Enactus, o iTeam, a Júnior FEA-RP, o Núcleo de Empreendedores e o Centro Voluntariado Universitário (FEA-RP/USP, 2016). Essas nove entidades estudantis comportam uma quantidade significativa de membros ($\Sigma=432$) em comparação com a quantidade de alunos da graduação ($\cong 1.300$).

O *link* do questionário foi enviado aos presidentes e vice-presidentes das nove organizações estudantis que se comprometeram a repassá-lo à totalidade dos membros ($\Sigma=432$). Os presidentes das entidades estudantis informaram as quantidades de membros de cada entidade como sendo a seguinte: Associação Atlética (n=47), a AIESEC (n=36), Centro Acadêmico Flaviana Condeixa Favaretto (n=42), Clube de Mercado Financeiro (n=35), o Enactus (n=102), iTeam (n=46), Júnior FEA-RP (n=51), Núcleo de Empreendedores (n=31) e Centro Voluntariado Universitário (n=42).

A coleta da amostra ocorreu em 27 de junho de 2016 e demonstrou a participação significativa de estudantes (n=106). Alguns alunos respondentes declararam participar em mais de uma organização estudantil (n=16), portanto os estudantes respondentes ocupam um número maior de vagas (n=122), sendo 28% do total de vagas disponíveis para membros ($\Sigma=432$), pois um aluno pode participar de mais de uma entidade e ocupar mais de uma vaga do total disponível aos membros. As idades dos estudantes variam entre 17 e 25 anos, sendo que a prevalência da idade está compreendida entre a faixa de 17 a 20 anos (n=76) sobre a faixa etária entre 21 e 25 anos (n=30). O gênero dos respondentes é equilibrado entre masculino (n=54) e feminino (n=42). Estudantes dos cursos diurnos (n=62) são mais frequentes que os noturnos (n=44). Quanto ao curso de graduação dos respondentes, metade cursa Administração (n=53), seguido por Economia Empresarial e Controladoria (n=19), Economia (n=15), Ciências Contábeis (n=11). O restante dos alunos (n=8) são de outros cursos do campus ou não declararam o curso de graduação.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante as análises das respostas foram destacadas palavras-chave conforme a análise de frequência e significado, resultando em subcategorias criadas *a posteriori* dentro de cada categoria. As categorias foram criadas *a priori* e distribuídas entre as seis questões abertas.

Os resultados contribuíram para conclusões efetivas sobre os objetivos e objetos estudados e estão sintetizados e organizados no Quadro 1.

5.1. Expectativas e demandas em participar de uma entidade estudantil

Ao analisar as palavras-chaves das respostas dos estudantes sobre as expectativas e demandas durante a participação em uma organização estudantil, contatamos que 20 estudantes (19%) destacaram a intenção de “aprender”. Outros 18 alunos (17%) expressaram o interesse de “desenvolver” habilidades pessoais e profissionais. A obtenção de “experiência” se destaca entre 14 alunos (13%).

Minhas expectativas, inicialmente, eram de ter um grupo e poder aprender mais. A entidade me proporcionou experiência e evolução gradual. Você entra como membro e, conforme se destaca, vai alcançando cargos de mais responsabilidade e que te ensinam mais. (Aluna do 9º semestre de Economia, noturno)

Prosseguindo na análise da primeira questão, 16 estudantes (15%) citaram ou a aprendizagem ou a aplicação prática fora da “sala de aula”, enquanto outros 15 estudantes (14%) percebem a atuação em uma entidade estudantil como preparação para o “trabalho”. Outros 12 alunos (11%), citaram a “prática” como o atrativo em uma organização estudantil.

Minha expectativa para entrar em uma entidade era estar próximo da realidade do mercado de trabalho, das grandes empresas, além de me desenvolver pessoalmente, aprender coisas novas, gerir melhor o tempo, aprender sobre coisas que não veria em sala de aula. (Aluno do 5º semestre de Economia Empresarial e Controladoria, diurno)

Esses dados corroboram com os estudos de Bergenhenegouwen (1987), pois o estudo universitário contempla dois tipos de valores: de troca e o prático. Para esses estudantes, participar de uma entidade estudantil converge em um valor prático, com condições de resolver os problemas sociais por sua própria experiência, ou satisfazer suas necessidades pessoais e sociais.

5.2. Experiências de aprendizagem dos estudantes nas entidades estudantis que superaram suas expectativas

Dentro da categoria sobre as experiências de aprendizagem que superaram as expectativas, 21 estudantes (20%) destacam as “pessoas” em seu relacionamento e convivência como sendo uma experiência distinta. Outros 18 alunos (17%) destacam a participação marcante em “projetos”, assim como 14 alunos (13%) citam o “trabalho” em equipes.

Tive a oportunidade de liderar um projeto, também consegui abranger meus conhecimentos e melhorar minha comunicação e trabalho em equipe (Aluna do 5º semestre de Administração, diurno).

Ainda na análise da segunda questão, o “aprendizado” superou a expectativa para 23 alunos (22%), enquanto a “liderança” foi considerada uma experiência de destaque para 10 estudantes (9%). Com esses resultados, podemos ver que as redes formadas em entidades estudantis, facilitam o aprendizado e a convivência, o que converge com os pensamentos de Wenger (1998), que alega que as redes promovem a criação de novos conhecimentos e aprendizagens, uma vez que a práxis compartilhada é tudo o que as pessoas fazem juntas.

Quadro 1. Categorização e evidências da participação de estudantes em entidades estudantis

Categorias	Subcategorias	Evidên
Expectativas e demandas em participar de uma entidade estudantil	Aprender (19%)	Há uma multiplicidade co e demandas, pois o perce balanceada entre as subc 19% a
	Desenvolver habilidades pessoais e profissionais (17%)	
	Aplicação prática do conhecimento (15%)	
	Preparação para o futuro emprego (14%)	
	Obter experiência (13%)	
	Prática (11%)	
Experiências de aprendizagem dos estudantes nas entidades estudantis que superaram suas expectativas	Aprendizado (22%)	Observa-se um destaque p e convivência e relacio (20%) nas experiênci expectativas, seguido pel em projeto
	Convivência e relacionamento com pessoas (20%)	
	Participação marcante em projetos (17%)	
	Trabalho em equipe (13%)	
	Liderança (9%)	
Motivação pessoal, profissional ou social em participar de uma organização estudantil.	Motivação pessoal, profissional e social (57%)	A combinação das três profissional e social) se s sobre as demais motivaçõe isolac
	Motivação pessoal (12%)	
	Interesse profissional (9%)	
	Interesse pessoal e profissional (9%)	
	Interesse pessoal e social (5%)	
	Motivação profissional e social (2%)	
	Motivação social (2%)	
Criação, pesquisa e desenvolvimento de conteúdos educacionais durante a participação em uma entidade estudantil que deveriam ser oferecidos oficialmente pelo currículo formal da graduação.	Sim, são criados, pesquisados ou desenvolvidos conteúdo educacionais (67%)	Destaca-se sobremaneira que afirmam (67%) ocor desenvolvimento de cont entidades e
	Não são criados, pesquisados ou desenvolvidos conteúdo educacionais (14%)	
Preocupações éticas, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade (ambiental, social e econômica) nas entidades estudantis.	Impacto social (45%)	A conjugação do impact (45%) e a responsabilid prevalentes. Em seguid uniforme entre as dema sustentabilidade
	Responsabilidade (37%)	
	Ética (24%)	
	Sustentabilidade (23%)	
	Há todas essas preocupações (20%)	
	Sociedade (18%)	
Lacunas existentes entre o conteúdo formal e oficial oferecido pelo curso de graduação e o motivo pelo qual os estudantes buscam uma entidade estudantil.	Prática (37%)	A prática (37%) e a distâ teóricos e práticos (25% grandes lacunas existentes oferecido pelo curso de estudantes buscam em um
	Distância entre conteúdos abstratos/teóricos e concretos/práticos (25%)	
	Dinâmica do mercado de trabalho (14%)	

Fonte: autoria própria

5.3. Motivação pessoal, profissional ou social em participar de uma organização estudantil

Na terceira questão aberta, versando sobre a causa determinante da motivação pessoal, profissional ou social em participar de uma organização estudantil, 13 alunos (12%) responderam que a motivação foi somente “pessoal”, 10 estudantes (9%) afirmaram o interesse somente “profissional”, 2 dos respondentes (2%) afirmaram pelo motivação somente “social”. Nas combinações de respostas encontramos 10 alunos (9%) que informaram o interesse “pessoal e profissional”, 5 estudantes (5%) que informaram o interesse “pessoal e social”, 2 estudantes (2%) que informaram a motivação “profissional e social” e 60 alunos (57%) responderam “os três” ou “todos” os motivos.

Engloba todas. Formação social, pois me ensina a lidar com os mais variados tipos de personalidades. Profissional, pois além de colocar em prática o conteúdo aprendido em sala, aprendi a tomar decisões rapidamente, onde a responsabilidade era totalmente minha. E na minha formação pessoal, pois tomando uma posição de liderança tão nova me fez amadurecer muito. (Aluno do 3º semestre de Administração de empresas, noturno)

Esses dados mostram a motivação dos alunos em obter uma formação integral que proporcione o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social (evidenciado pela resposta "os três" ou "todos" de 57% dos alunos). Fica claro, pelos dados e no discurso da aluna, a importância do Currículo Oculto na formação dos alunos, o que corrobora o estudo de Sambell e Mcdowell (1998) que dizem que o currículo oculto é um tipo de currículo onde os alunos verdadeiramente experimentam a realidade.

Além disso, pode-se perceber, por meio dos dados, outros aspectos da aprendizagem de forma mais clara que vão além do currículo formal, o que confirma o comentário feito pelo estudo de Donnelly (2000) e de Solvason (2005) que dizem que o currículo oculto e as dimensões implícitas da aprendizagem, uma vez que olham além do conteúdo curricular formal como o canal de aprendizagem fundamental em escolas de negócios, permitem que outros aspectos da aprendizagem entrem em visão mais clara.

Em todas as três opções. Primeiramente, dentro da minha entidade eu posso crescer e adquirir um grande potencial, assim ajudará na minha formação pessoal. Depois, eu descubro minhas qualidades e defeitos, assim podendo me tornar uma melhor pessoa, logo contribuirá na minha formação pessoal. E também na entidade eu crio envolvimento com diversas pessoas. Logo, eu consigo aproveitar a faculdade em todos os âmbitos. (Aluno do 1º semestre de Ciências Contábeis, noturno)

Percebe-se que as relações e atividades dentro das organizações estudantis na FEA-RP, como relata o estudante, são bastante importantes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que valida os estudos de Bergenhengouwen (1987) onde o currículo oculto atende a demandas informais e implícitas dos estudantes na solução de problemas pessoais e sociais.

O discurso do jovem mostra que ele busca por uma formação mais completa, para se "tornar uma pessoa melhor", e para desenvolver suas habilidades interpessoais, a fim de conseguir "aproveitar a faculdade em todos os âmbitos". Confirma-se, nessa passagem, o que Portelli (1993), Shephard (2008) e Cotton (2012) dizem sobre a relação de ensino-aprendizagem que ocorre informalmente (currículo oculto) entre grupo de estudantes, visando à satisfação de interesses pessoais subjetivos e a solução prática de problemas sociais.

São certificados pela afirmação do aluno os trabalhos de Balestrin e Verschoore (2009) alegam que um dos principais benefícios das redes é prover um ambiente de aprendizado coletivo, por meio da interação dos indivíduos.

5.4. Criação, pesquisa e desenvolvimento de conteúdos educacionais durante a participação em uma entidade estudantil que deveriam ser oferecidos oficialmente pelo currículo formal da graduação

Ao analisar as respostas abertas da quarta questão sobre a criação, pesquisa e desenvolvimento de conteúdos educacionais que deveriam ser oferecidos oficialmente no curso de graduação, constatamos que 71 alunos (67%) responderam “sim – são criados, pesquisados ou desenvolvidos conteúdo educacionais” (próximo a 2/3), contra 20 estudantes (19%) que responderam “não – são criados, pesquisados ou desenvolvidos conteúdos educacionais”. Apenas 15 alunos (14%) não responderam ou não souberam opinar.

A despeito das descrições genéricas ou pouco definidas por parte dos respondentes, o que dificulta a especificação e agregação das respostas, sobre os conteúdo criados, pesquisados e desenvolvidos, podemos encontrar o destaque nos temas voltados ao “mercado financeiro”, “pesquisa de mercado”, “educação financeira”, “empreendedorismo”, “aplicativos MS-Excel e MS-Powerpoint”, “planejamento”, “prática do marketing”, “marketing digital”, “gestão de tempo”, “comunicação”, “liderança”, “planilhas”, “arte-final”, “gestão esportiva”, “finanças pessoais”, “línguas estrangeiras”, “oratória”, “processo seletivo”, “criatividade”, “motivação”, “negociação”, “empreendedorismo social”, “terceiro setor” e “vendas”. O critério de análise de frequência de palavras neste quesito foi de que o treinamento oferecido pela entidade estudantil fosse citado pelo menos duas vezes.

Sim. Damos aos nossos membros treinamentos de oratória, negociação, motivação no trabalho, Excel, PowerPoint e ferramentas de desenvolvimento de artes. (Aluno do 3º semestre de Administração, diurno)

Podemos concluir que os alunos estão criando seus próprios conteúdos de aprendizagem nas entidades estudantis, em temas muito variados, para suprir demandas não atendidas pelo currículo formal e que talvez devesse fazer parte deste, no que Portelli (1993) chama de *insights* a serem observados.

5.5. Preocupações éticas, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade (ambiental social e econômica) nas entidades estudantis

Partindo para a análise das respostas da quinta questão aberta, versando sobre preocupações éticas, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade (ambiental, social e econômica) nas organizações estudantis, constatamos que as afirmações (“sim”) são extremamente expressivas abrangendo, 96 respondentes (91%), 9 estudantes (8%) não ofereceram uma resposta conclusiva e apenas 1 alunos apresentou sentimento negativo.

Sim. Em todas as entidades que participei há um código de ética bem definido, e são três pilares desenvolver projetos com visão ambiental, social e econômica. (Aluno do 8º semestre de Economia Empresarial e Controladoria, diurno)

Percebe-se que as relações e atividades dentro das organizações estudantis na FEA-RP, como relata o aluno, são permeadas pela ética, pela responsabilidade social corporativa e pelos pilares da sustentabilidade, o que corrobora com os estudos de Elkington (2001) que diz que necessitamos de uma formação de gestores e líderes que aderem integralmente a responsabilidade pelo desafio da sustentabilidade e que tenham como premissa básica o entendimento das questões sociais, ambientais e econômicas de forma integral. Colabora também com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente com a meta 4.7, que diz que precisamos garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

Prosseguindo na análise da questão, as descrições demonstram a “responsabilidade” percebida por 39 estudantes (37%), “ética” para 25 alunos (24%), “sustentabilidade” para 24 respondentes (23%), “todas” para 21 alunos (20%), a “sociedade” é citada por 19 alunos (18%), por fim a perspectiva do “impacto social” das atividades é observada por 48 estudantes (45%).

Esses dados dão respaldo aos estudos de Winter e Cotton (2012), que alegam que as práticas universitárias transmitem mensagens aos estudantes sobre o currículo oculto em relação à sustentabilidade ambiental, econômica e social. Para os estudantes, participar de uma entidade estudantil é estar em contato com um ambiente de trabalho e pessoas que os inspiram implicitamente na construção de valores humanos (evidenciado pela resposta "ética" de 37% dos alunos) e na conscientização para o agir sustentável (evidenciado pela resposta "sustentabilidade" de 23% dos alunos), principalmente focado no pilar social que conscientiza-os da importância do pensar no coletivo (evidenciado pela resposta "sociedade" por 18% dos alunos e "impacto social" por 45% dos estudantes).

Os dados também corroboram com os estudos de Shephard (2008), que alega que o elemento central da educação para a sustentabilidade é a busca de resultados de aprendizagem afetiva de valores, atitudes e comportamentos.

A atuação em grupo favorece a aprendizagem moral, que é um processo de transformação a envolver a alteração do quadro de referência existente para os alunos, ou seja, não é apenas uma questão de fornecer o conhecimento "certo". A compreensão de como a aprendizagem moral ocorre requer, portanto, uma visão sobre que tipos de predisposições que os alunos trazem para os seus estudos em primeiro lugar. E uma vez que os valores são aprendidos na interação social, a aprendizagem moral é também um processo social e não só individual (BLASCO, 2012).

5.6 Lacunas (gaps) existentes entre o conteúdo formal e oficial oferecido pelo curso de graduação e o motivo pelo qual os estudantes buscam uma entidade estudantil

Por último, a análise da questão sobre as lacunas entre o conteúdo formal e oficial oferecido pelo curso de graduação e o que os alunos buscam em uma entidade estudantil, as respostas demonstram que 41 alunos (37%) apontaram a “prática”, 27 estudantes (25%) a distância entre “conteúdos” abstratos (teóricos) e concretos (práticos), 15 respondentes (14%) citaram a dinâmica do “mercado” ou o “mercado de trabalho”.

O curso oferece muito conteúdo teórico e, em alguns momentos, desnecessário enquanto que as entidades estudantis abrem caminhos para o networking, know-how e desenvolvimento pessoal e profissional. (Aluno do 3º semestre de Administração, diurno)

Esta análise vai ao encontro dos estudos de Wenger (1998) sobre as comunidades de prática e a oportunidade do aprendizado coletivo proporcionada por grupos espontâneos, auto-organizados e unidos por valores comuns.

6. CONCLUSÃO

Apesar de todo esforço e emprego de recursos no oferecimento de cursos de graduação, que vão desde a infraestrutura física e tecnológica, passando pelo planejamento de disciplinas, elaboração de projetos pedagógicos, qualificação do corpo docente e desenvolvimento de metodologias de ensino, ainda assim o currículo formal de um curso universitário é insuficiente para a formação integral, plena e dinâmica dos estudantes.

Existem demandas que são informais e implícitas dos estudantes de cursos de graduação em administração, contabilidade e economia, que levam os alunos a participarem de entidades estudantis, aprender é o principal deles, acompanhado da intenção de desenvolver habilidades pessoais e profissionais, aplicação prática do conhecimento, preparação para o futuro profissional e obtenção experiência prática. A perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e social, simultaneamente, se mostra uma grande oportunidade e atrativo para estes alunos.

Algumas experiências vivenciadas durante a membresia em uma organização estudantil superam as expectativas iniciais, tais como o aprendizado, a convivência e relacionamento pessoal, a participação em projetos especiais, o trabalho em equipe e o desenvolvimento da liderança. Há um ambiente de complementaridade e aprendizado coletivo em rede, pela interação entre os estudantes.

Os estudantes criam, pesquisam e desenvolvem conteúdos educacionais próprios, em complemento transdisciplinar do currículo oculto ao currículo formal ofertado pelos cursos de graduação em administração, contabilidade e economia. Nas entidades estudantis são oferecidos treinamentos em mercado financeiro, pesquisa de mercado, educação financeira, empreendedorismo, aplicativos MS-Excel e MS-Powerpoint, planejamento, prática de marketing marketing digital, gestão de tempo, comunicação, liderança, arte-final, gestão esportiva, finanças pessoais, línguas estrangeiras, oratória, processo seletivo, criatividade, motivação, negociação, empreendedorismo social, terceiro setor e vendas.

As entidades estudantis são um campo fértil para a reflexão e prática dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e para a aplicação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), pois declaradamente os alunos das organizações estudantis pesquisadas demonstraram predisposição a ações de impacto social, zelando pela a responsabilidade, ética, sustentabilidade e percepção da sociedade.

Os estudantes pesquisados indicaram a percepção de lacunas entre os conteúdos teóricos ensinados nos cursos de graduação e as aplicações práticas em suas entidades estudantis, sendo esta busca por boas práticas um dos motivos determinantes na opção por participar dessas organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge. 1990.

BALESTRIN, A.; VERSCHOORE, J. **Redes de cooperação empresarial: estratégias de gestão na nova economia**. Bookman. Porto Alegre, 2009.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGENHENGOUWEN, G. Hidden curriculum in the university. **Higher Education**, v. 16, n. 5, p. 535–543, 1987.
- BLASCO, M. Aligning the Hidden Curriculum of Management Education With PRME: An Inquiry- Based Framework. **Journal of Management Education**, 36(3), p. 364–388. 2012.
- BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DONNELLY, C. In pursuit of school ethos. **British Journal of Educational Studies**, 48, 134–154. 2000.
- EKLUND-LEEN, S. J.; YOUNG, R. B. Attitudes of Student Organization Members and Nonmembers about Campus and Community Involvement. **Community College Review**, v. 24, n. 4, p. 71–81, 1 abr. 1997.
- ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. São Paulo: Makroon Books, 2001.
- FEA-RP/USP**. Disponível em: <<http://www.fearp.usp.br/pt-br/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- FRIEZE, C.; BLUM, L. Building an effective computer science student organization: the Carnegie Mellon women@SCS action plan. **ACM SIGCSE Bulletin**, v. 34, n. 2, p. 74, 1 jun. 2002.
- GAIR, M.; MULLINS, G. Hiding in plain sight. In E. Margolis (Ed.), **The hidden curriculum in higher education**, p. 21-41. New York, NY: Routledge. 2001.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. **Por uma pedagogia crítica da representação. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, v. 3, 1995.
- HAFFERTY, F. W.; FRANKS, R. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. **Academic Medicine**, 69, 861-871. 1994.
- JABBOUR, A. B. L. S; JABBOUR, C. J. C. **Gestão ambiental nas organizações**. São Paulo, Atlas, 2013.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder** . Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 10. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.
- LIN, C. Culture Shock and Social Support: An Investigation of a Chinese Student Organization on a US Campus. **Journal of Intercultural Communication Research**, v. 35, n. 2, p. 117–137, jul. 2006.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica, Brasília, 2003.
- PNUD**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ods.aspx>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- PORTELLI, J. P. Exposing the hidden curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 25, n. 4, p. 343–358, jul. 1993.
- SAMBELL, K.; MCDOWELL, L. The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning, **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 23, 391-402. 1998.
- SHEPHARD, K. Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 87–98, 11 jan. 2008.
- SOLVASON, C. Investigating specialist school ethos . . . or do you mean culture? **Educational Studies**, 31(1), 8-94. 2005.

- TALBERT, B. A.; LARKE, A., Jr.; JONES, W. A. Using a Student Organization to Increase Participation and Success of Minorities in Agricultural Disciplines. **Peabody Journal of Education**, v. 74, n. 2, p. 90–104, 9 abr. 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.
- UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014): documento final plano internacional de implementação**. Brasília: Unesco, 2005.
- VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista FAE**, v. 5, n.1, p. 61-70, 2002.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- WILHELM, F.; PERRONE, C. M. Produção de subjetividade frente ao mercado de trabalho no contexto da organização estudantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 160–169, abr. 2012.
- WINTER, J.; COTTON, D. Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. **Environmental Education Research**, v. 18, n. 6, p. 783–796, dez. 2012.