

ENSINO DE INTELIGÊNCIA COMPETITIVA: UMA ANÁLISE DA LITERATURA PRESENTE NA WEB OF SCIENCE E NA SCOPUS

COMPETITIVE INTELLIGENCE TEACHING: AN ANALYSIS OF THE LITERATURE PRESENT ON THE WEB OF SCIENCE AND SCOPUS

Juliana Galdino^a

Rosangela Galdino^b

Leonardo Guimarães Garcia^c

RESUMO

Objetivo: Mapear e analisar os documentos sobre o ensino de Inteligência Competitiva presentes nas bases *Web of Science* e *Scopus*, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de atuais e futuras soluções de ensino nessa área. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa descritiva e bibliográfica. **Resultados:** A literatura internacional sobre o tema baseia-se principalmente na apresentação e discussão de casos de cursos/treinamentos reais, ministrados na maior parte das vezes pelos próprios autores dos artigos e trabalhos de congresso recuperados das bases. O que impera é a customização: cada curso foi construído conforme seu objetivo, perfil dos alunos e dos instrutores, e do contexto de aplicação do curso. **Conclusões:** Ajustar os métodos de ensino e suas tecnologias às demandas específicas de cada curso é o desafio determinante para o sucesso da instrução em Inteligência Competitiva.

Descritores: Inteligência Competitiva. Ensino. Curso. Web of Science. Scopus.

1 INTRODUÇÃO

Num mundo em constante transformação como o nosso, organizações de todo o tipo e em toda parte sofrem com o impacto de acontecimentos

^a Graduanda no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: julianagaldino@usp.br

^b Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduação em Ciências da Informação e da Documentação pela Universidade de São Paulo (USP/FFCLRP). E-mail: rosangela.galdino@gmail.com

^c Doutor de Informação Tecnológica e Estratégica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: leonardogarcia@usp.br

importantes, porém imprevistos. Considerando a crescente complexidade das relações e das demandas sobre as organizações, a imprevisibilidade dos acontecimentos torna-se ainda mais perigosa. É natural que nem tudo possa ser previsto, mas a antecipação do que é possível – sobretudo dos eventos mais importantes – pode representar uma imensa vantagem.

Nesse sentido, soluções como as fornecidas pela Inteligência Competitiva (IC) tornam-se mais e mais requisitadas. Em linhas gerais, a IC representa uma forma ética de coleta e análise de informações, capaz de preparar as organizações para evitar surpresas e se antecipar às oportunidades.

Havendo a demanda por serviços de IC, há que se ter um corpo técnico bem formado na área, egresso de instituições de ensino de IC qualificadas e, de preferência, ciente das diversas soluções testadas pela literatura para esse fim.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi promover o mapeamento e a análise dos documentos pertinentes ao ensino de IC presentes em duas das principais bases de periódicos científicos da atualidade (a *Web of Science* e a *Scopus*), com o intuito de contribuir para o desenvolvimento (ou aperfeiçoamento) de atuais e futuras soluções de ensino nessa área.

A próxima seção introduz os aspectos fundamentais da IC e do seu ensino. Na sequência, é apresentada a metodologia usada na pesquisa. Os resultados e a sua discussão vêm na sequência e, por fim, apresenta-se as considerações finais decorrentes da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar da ausência de consenso na literatura sobre a definição do termo “Inteligência Competitiva” (IC) (LUCAS; CAFÉ; VIEIRA, 2016), uma das visões mais difundidas é a compartilhada por Queyras e Quoniam (2006) e Calof (2017): um processo cujo objetivo é a geração de informação de alto valor agregado para a tomada de decisão voltada à ampliação da competitividade. Essa visão coaduna com a de Blenkhorn e Fleisher (2010), que definem IC como o processo pelo qual uma organização coleta e analisa informações a fim de se identificar possíveis ameaças e oportunidades, bem como auxiliar na tomada de decisão.

Teixeira e Valentim (2016) enfatizam ainda a importância do

monitoramento das diversas dimensões do macroambiente (político, econômico, tecnológico, etc.) e do ambiente-tarefa (concorrentes, fornecedores, clientes, etc.), e o fato da IC ser cada vez mais reconhecida como um processo contínuo de aprendizado e criação de significado direcionado à criação de estratégias organizacionais mais assertivas.

Fortemente vinculada às áreas de Administração e Ciência da Informação, a literatura em IC dedica-se fortemente à análise do ambiente externo às organizações (MARCIAL; SUAIDEN, 2016). Considerando o potencial da Inteligência na busca por novas oportunidades de negócio (JEONG *et al.*, 2021), para o apoio à geração de inovações (RODRIGUES; RISCAROLLI; ALMEIDA, 2011; SILVA; MUDRIK; VIDIGAL, 2018), bem como sua vinculação a diferentes aspectos do funcionamento das organizações (desde o estratégico, passando pelo comercial e o mercadológico) (VIDIGAL; NASSIF, 2012), sua abordagem sistemática de coleta e análise de informações tem favorecido todos os tipos de organizações, com ou sem fins lucrativos (PARKER; NITSE; DAVEY, 2008; LIU; OPPENHEIM, 2006).

Enquanto processo informacional, a produção de IC tem sido predominantemente associada ao ciclo de inteligência. Sobre o número de fases que compõem esse ciclo ainda não há consenso, de modo que adotaremos, a título de ilustração, o modelo apresentado em Amaral (2006), composto por seis fases:

➤ Identificação das necessidades: fase em que acontece o pré-planejamento do processo de IC. Aqui se identifica as reais necessidades de inteligência e o contexto a que se referem.

➤ Planejamento: fase em que se identifica e otimiza os recursos necessários à solução dos desafios de inteligência definidos na etapa anterior. Nessa fase, a equipe terá a melhor visão antecipatória possível sobre o que deve ser feito, as funções de cada membro que a compõe, quando e como fará cada atividade, porque será feita e quanto custará.

➤ Coleta: fase de busca de dados e informações em várias fontes de informação para sanar as necessidades de inteligência.

➤ Análise: fase em que as informações recuperadas na coleta são

analisadas e transformadas na inteligência necessária para sanar as necessidades do cliente expressas na primeira fase do ciclo.

➤ Disseminação: objetiva apresentar os resultados gerados pela equipe ao cliente. Essa entrega é personalizada e acontecerá de acordo com a preferência do cliente, podendo ocorrer através de um relatório escrito e/ou de uma apresentação oral, por exemplo.

➤ Avaliação: é a fase em que o cliente avaliará o valor/efetividade da inteligência que foi produzida e entregue a ele pela equipe de IC, e é também a fase em que ocorre uma avaliação do processo pelos membros da própria equipe.

Segundo Zhou e Wang (2013), o crescente surgimento de novas fontes em IC tornou necessária a utilização de novas técnicas e métodos no âmbito do ciclo de IC das organizações, o que impôs a necessidade de atualização constante dos cursos de IC existentes.

Sobre o desenho desses cursos, Parker, Nitse e Davey (2008) acreditam que é muito importante que, ao se criar um programa de IC, seja definido o perfil do aluno para o qual o curso será oferecido e, a partir disso, seja estabelecido o objetivo a ser alcançado por meio do conteúdo a ser ensinado. Por exemplo, Danet (2009) relata que o curso ministrado por ele para cadetes foi criado com o intuito de treiná-los para serem bons líderes e estarem aptos a preencherem cargos executivos no futuro.

Nessa mesma linha, Miller (1994) afirma que um programa de ensino de IC de qualidade não deve focar apenas no currículo, mas deve se atentar à sua intersecção com os conhecimentos, habilidades e competências prévias de seus alunos. Essa visão centrada nos alunos e em suas competências aproxima-se dos diversos estudos presentes na literatura sobre competências em/para IC (AMARAL, 2006; OLIVEIRA; LACERDA, 2007; AMARAL, 2011; AZEVEDO; ARAÚJO; DUARTE, 2018). Apesar de direcionadas à gestão de pessoas e equipes em IC, a apresentação dos conhecimentos, habilidades e atitudes desejáveis para o exercício efetivo da IC serve como subsídio para a área de formação em IC (vide Garcia (2020b)).

A literatura sobre o ensino de IC não trata apenas dos aspectos teóricos

dos cursos. Há trabalhos dedicados a descrever as práticas de ensino e seus resultados. Garcia (2020a), por exemplo, descreve uma disciplina ministrada por ele entre 15 e 16 semanas para alunos do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade de São Paulo (USP). Já Keiser (2016) apresenta e compara dois cursos ministrados por ela em duas universidades distintas dos Estados Unidos: Universidade de Kentucky (UKY) e Universidade Johns Hopkins (UJH). O curso ministrado na UKY foi realizado de forma remota e teve a duração de 16 semanas; já o da UJH foi realizado da forma presencial e teve a duração de 8 semanas. Blenkhorn e Fleisher (2010) também relatam uma experiência prática de ensino, baseada em materiais desenvolvidos por eles mesmos, bem como materiais desenvolvidos por outros instrutores.

3 METODOLOGIA

No que diz respeito aos objetivos, esse trabalho pode ser classificado como descritivo. A pesquisa descritiva tem como pilar essencial, segundo Gil (2002, p. 42), a "descrição das características de um determinado fenômeno". No caso desse trabalho, o fenômeno refere-se ao ensino de IC.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa bibliográfica já que se baseia na busca em bases de dados científicas objetivando a localização e a recuperação de documentos (artigos, anais de eventos e livros) relevantes ao aprimoramento das soluções de ensino em IC (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada em novembro de 2020, utilizando as bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, ambas bases multidisciplinares com milhares de periódicos e anais indexados e ambas reconhecidas, nacional e internacionalmente, como fontes científicas qualificadas. Em linhas gerais, o procedimento metodológico adotado foi o seguinte:

- A busca nas bases de dados *Web of Science* e *Scopus* foi realizada no campo "Título do artigo, resumo e palavras-chave", e excluiu todos os documentos que não fossem artigos de periódicos, livros ou capítulos de livros e trabalhos apresentados em congressos;
- A busca na *Scopus* valeu-se da seguinte expressão de busca: "competitive

intelligence” AND (teach* OR learn* OR train* OR coach* OR educat* OR instruct* OR literacy OR school* OR tuit* OR tutor*);

- A busca na *Web of Science* iniciou-se com a mesma expressão acima. Porém, uma vez que gerou milhões de resultados, foi necessário usar a “pesquisa avançada” da base, dividindo a expressão de busca em duas partes: #1: TS= “competitive intelligence”; #2: TS= (teach* OR learn* OR train* OR coach* OR educat* OR instruct* OR literacy OR school* OR tuit* OR tutor*). Após fazer a pesquisa usando cada uma das expressões, foi feita uma terceira pesquisa combinando os dois resultados, TS= #1 AND #2.

- Todo o período de existência das bases de dados foi considerado.

Após a busca ter sido realizada, realizou-se três filtros para a construção do *corpus* da pesquisa:

- O primeiro filtro foi a análise dos títulos segundo a seguinte pergunta: “Esse título expressa alguma possibilidade de conexão do documento em questão ao ensino/treinamento de IC?”. Se a resposta fosse positiva, o documento passava para a próxima etapa. Caso contrário, era excluído da pesquisa. Passaram dessa para a próxima fase 1784 documentos;
- O segundo filtro consistiu na leitura dos resumos dos documentos selecionados na etapa anterior, para separar aqueles realmente conectados ao ensino/treinamento de IC. Passaram dessa para a próxima fase 31 documentos;
- O terceiro filtro consistiu na retirada do *corpus* dos documentos que não puderam ser encontrados na íntegra, seja diretamente por meio do *download* da base, seja por outros meios (pesquisa no Google Acadêmico e pesquisa na internet aberta). Assim, compuseram o *corpus* 27 documentos.

Posteriormente à obtenção dos documentos na íntegra, todos os documentos, cujas referências estão disponíveis no Apêndice A, foram analisados e fichados.

A partir dos fichamentos foram extraídas informações pertinentes a cada uma das categorias abaixo:

- C1. Perfil dos professores/instrutores (formação, experiência, onde trabalham, etc.);
- C2. Perfil dos alunos (estudantes ou profissionais já formados? com que base de conhecimentos prévios? etc.);
- C3. Metodologia usada no ensino de IC (métodos de ensino, técnicas, tecnologias, infraestrutura e ferramentas de ensino utilizadas);
- C4. Características do curso (duração em horas e/ou aulas, nível de dificuldade, etc.);
- C5. Avaliação do aprendizado (abordagens de avaliação aplicadas para medir o aprendizado dos alunos e a qualidade dos cursos);
- C6. Outras informações pertinentes ao ensino de IC não cabíveis nas categorias anteriores.

Essas informações categorizadas foram analisadas e os resultados dessa análise podem ser vistos na seção abaixo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro abaixo representa a relação entre os documentos do *corpus* e as seis categorias indicadas na metodologia: C1 - Perfil dos professores/instrutores; C2 - Perfil dos alunos; C3 - Metodologia usada no ensino de IC; C4 - Características do curso; C5 - Avaliação do aprendizado; e C6 - Outras informações pertinentes ao ensino de IC.

Quadro 1 – Conexão entre o *corpus* e as categorias do estudo

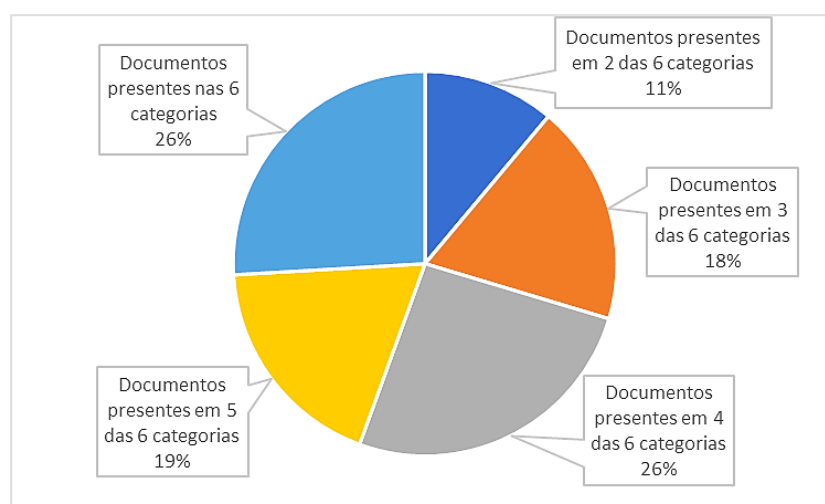
Documentos do <i>Corpus</i>	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Total
ANUAR <i>et al.</i> (2013)	X	----	----	----	----	X	33,3%
ARMSTRONG e DAVEY (2003)	X	X	X	X	X	X	100%
BELTRAMINI (1986)	X	----	X	----	----	----	33,3%
BLENKHORN e FLEISHER (2010)	X	X	X	X	X	X	100%
BLEOJUA <i>et al.</i> (2019)	X	X	X	X	----	X	83,3%
BRUNEAU e FRION (2015)	X	----	X	----	----	----	33,3%
CALOF (2016)	X	X	----	X	----	----	50%
CALOF (2017)	X	X	X	X	X	X	100%
CALOF e WRIGHT (2008)	X	----	X	X	----	----	50%
DANET (2009)	X	X	X	X	----	X	83,3%
DONG <i>et al.</i> (2010)	X	X	X	----	----	X	66,7%

DOU <i>et al.</i> (1993)	X	X	X	----	----	X	66,7%
GARCIA (2020a)	X	X	X	X	X	X	100%
GARCIA (2020b)	X	X	X	X	X	X	100%
KEISER (2016)	X	X	X	X	X	X	100%
LEMMER (2015)	X	X	X	X	X	X	100%
LIU e OPPENHEIM (2006)	X	----	X	----	X	----	50%
MALLOWAN e MARCON (2009)	X	X	X	X	----	----	66,7%
MILLER (1994)	X	X	X	----	----	X	66,7%
OTTONICAR, VALENTIM e MOSCONI (2018)	X	----	X	----	----	X	50%
PARKER, NITSE e DAVEY (2008)	X	X	X	X	----	X	83,3%
RUNTUWENE, KENAP e PALILINGAN (2014)	X	X	X	----	----	X	66,7%
SULLIVAN (2011)	X	X	X	X	X	----	83,3%
TRIGO <i>et al.</i> (2007)	X	X	X	----	----	X	66,7%
VIVIERS e MULLER (2005)	X	----	X	----	----	X	50%
VIVIERS, SAAYMAN e MULLER (2005)	X	----	X	X	----	X	66,7%
ZHOU e WANG (2013)	X	X	X	----	X	X	83,3%
Total de ocorrências	100%	70,4%	92,6%	55,6%	37,0%	74,1%	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O quadro revela uma boa aderência das categorias ao *corpus*: todos os artigos se inserem em ao menos duas das seis categorias, e praticamente 90% dos documentos se relacionam a metade das categorias ou mais, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Presença dos documentos do *corpus* nas categorias



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Por outro lado, o Quadro 1 também mostra que a representatividade de

cada categoria pelo *corpus* é diversa: enquanto todos os documentos fazem alguma menção ao perfil dos professores/instrutores (C1) e 92,6% falam sobre a metodologia usada no ensino (C3), apenas 55,6% discutem as características do curso (C4) e somente 37% falam sobre a avaliação do aprendizado (C5). Há, portanto, temas relacionados ao ensino de IC mais presentes e outros, mais ausentes das bases pesquisadas.

A seguir, passamos ao debate mais pormenorizado de cada categoria, sob a ótica dos documentos relacionados às mesmas.

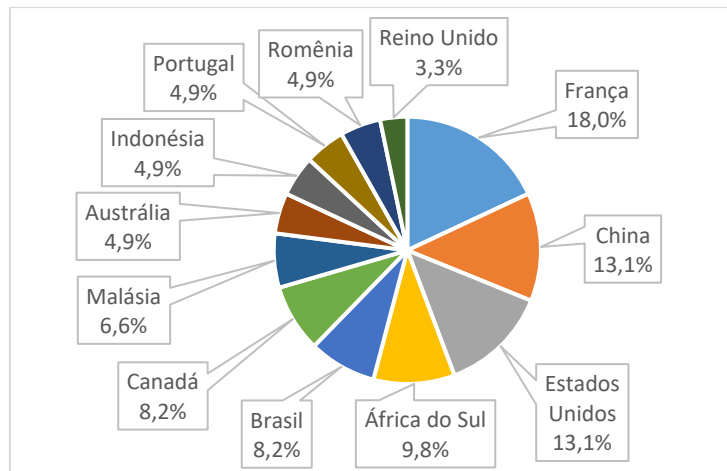
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES/INSTRUTORES

Em 14 dos 27 trabalhos do *corpus*, os autores se identificam como instrutores de IC e discutem o ensino com base em suas experiências pregressas. Em outros sete trabalhos, suas discussões se baseiam exclusivamente na teoria e nas experiências práticas de outros autores/trabalhos. Os outros seis trabalhos se baseiam em pesquisa empírica sobre o ensino de IC, na qual ao menos um dos autores era o pesquisador responsável (i.e., havia alguma modalidade de pesquisa-ação ou participativa envolvida).

Possuir formação e experiência adequadas à tarefa de se ensinar IC são requisitos indiscutíveis, por isso essa pesquisa procurou estabelecer como essas questões estão presentes no *corpus*. No entanto, apesar da sua importância, apenas quatro dos 27 documentos levantados discorreu a esse respeito diretamente. É possível que isso se deva ao caráter científico do *corpus*, publicado principalmente em revistas e anais de congresso cujas demandas de conteúdo tendem a não incluir o currículo dos seus autores.

Por outro lado, na caracterização de suas iniciativas de ensino, tornou-se inevitável para os instrutores identificar suas filiações institucionais. Assim, dos 55 autores do *corpus*, 50 atuavam em universidades à época da publicação. Sobre esse aspecto do perfil dos professores/instrutores, a Figura 2 informa os países-sede das instituições nas quais os mesmos atuavam quando seus textos foram publicados.

Figura 2 – País de atuação dos instrutores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nota-se que a maioria é oriunda da Europa (31,1% do total) com destaque para a França (18%). Na sequência, aparece os Estados Unidos (13,1%) e a China (13,1%). O Brasil aparece na quarta posição, empatado com o Canadá (8,2%). É importante destacar que esses percentuais não significam que os cursos/treinamentos em IC ocorrem com mais frequência nesses quatro países, mas apenas que mais pesquisadores atuantes nesses países se dedicaram à discussão direta ou indireta do ensino de IC. Além disso, a grande diversidade de países mostra que essa temática desperta interesse em diferentes regiões do globo.

Esse espalhamento dos trabalhos por diferentes regiões permitiu o surgimento de vínculos entre os pesquisadores/instrutores por meio da coautoria: no *corpus*, 83,6% dos trabalhos foram realizados por mais de um autor, 64,7% por autores de diferentes instituições e 41,2% foram realizadas por indivíduos que atuavam em países diferentes. Esse nível de parceria indica um coletivo com forte interação – e, portanto, com boas possibilidades de troca de conhecimento e experiências entre si – o que tende a elevar o nível da pesquisa e da formação internacional em IC.

4.2 PERFIL DOS ALUNOS

O ambiente competitivo está em constante mudança, e as técnicas e ferramentas de IC evoluem continuamente. Decorre disso uma busca por cursos/treinamentos não apenas por parte dos profissionais da área que desejam se manter atualizados (BLENKHORN; FLEISHER, 2010), mas também por estudantes e profissionais de outras áreas interessados em conhecer mais sobre IC, a fim de ampliarem a sua empregabilidade (GARCIA, 2020b).

Nesse contexto de demanda diversificada, traçar o perfil do aluno ao qual o curso/treinamento será destinado é essencial, já que é a partir disso que o instrutor/educador estrutura seu programa de ensino com a abordagem e a metodologia mais adequadas, bem como define as técnicas e os resultados que deverão ser atingidos ao final do curso.

As experiências de ensino discutidas no *corpus* desta pesquisa confirmam tanto a diversidade de perfis de alunos quanto o desenho de propostas específicas a depender do público-alvo. Desse modo, soluções únicas de conteúdos, métodos e técnicas foram especialmente formatadas visando a estudantes de Direito (LEMMER, 2015), de Biblioteconomia e Ciência da Informação (GARCIA, 2020a, 2020b), funcionários de empresas públicas e/ou privadas (CALOF, 2017), cadetes militares (DANET, 2009), estudantes de graduação e pós-graduação em empreendedorismo (SULLIVAN, 2011).

Além disso, o *corpus* apresenta tanto cursos sem requisitos específicos para a matrícula (como o descrito em Garcia (2020a), voltado à formação introdutória de alunos de graduação baseada na execução dirigida do ciclo de IC), quanto outros, que demandavam conhecimentos específicos (como por exemplo o discutido em Armstrong e Davey (2003), que exigiu que os alunos tivessem conhecimentos em segurança da *internet* e arquitetura de rede, ou o de Bleojua *et al.* (2019), que solicitaram que os alunos já tivessem conhecimento sobre IC, ou ainda o de Parker, Nitse e Davey (2008), que exigia conhecimentos básicos de terminologia de negócios e algum conhecimento relacionado a IC). Desse modo, conclui-se que a depender das intenções do curso e do nível de formação oferecido, os requisitos podem ou não ser necessários.

4.3 METODOLOGIA USADA NO ENSINO DE IC

A análise das diferentes metodologias de ensino apresentadas em cada documento do *corpus*, considerando as técnicas, métodos, tecnologias, infraestrutura e ferramentas de ensino, revelou que as soluções metodológicas foram específicas para cada curso. Apresentamos a seguir algumas delas a fim de ilustrar a diversidade encontrada no *corpus*.

Blenkhorn e Fleisher (2010) indicam que mesmo quando o curso a ser ministrado tem em essência as mesmas características, o uso da tecnologia educacional varia de acordo com a região/país, uma vez que infraestrutura tecnológica disponível em cada localidade não é a mesma.

Keiser (2016) adotou leituras e discussões online semanais com base nos interesses dos alunos e nas mudanças no ambiente de negócio. Além disso, profissionais eram convidados para apresentar aos estudantes novas ferramentas e recursos de IC (inclusive algumas dessas apresentações foram realizadas por videoconferência). A autora relata ainda o uso de uma plataforma online para compartilhar o conteúdo do curso e para interagir com os alunos.

Garcia (2020a), por sua vez, se baseou na metodologia de Aprendizagem Ativa. Em sua disciplina, voltada à graduação, os alunos realizaram ao longo de um semestre um projeto individual de IC voltado à busca do seu próprio sucesso profissional. Além disso, os conteúdos ministrados e as atividades planejadas tinham o intuito de ampliar os atributos de competência dos alunos (i.e., seus conhecimentos, habilidades e atitudes). O autor criou ainda um grupo fechado no *Facebook* para que os estudantes pudessem interagir com ele e entre si, levando as discussões iniciadas em sala de aula para o ambiente virtual, de modo que fosse possível realizar trocas e reflexões em conjunto.

Bruneau e Frion (2015) utilizaram o método de pesquisa-ação para atuarem ao mesmo tempo como pesquisadores e instrutores de IC. Em suas palestras, destacaram o uso do Modo Estratégico Chinês (modelo que visa observar o potencial de uma situação com base na análise do ambiente interno e externo), e a adoção da obra “*A Arte da Guerra*” de Sun Tzu em seus treinamentos com pequenas empresas.

Embora a tendência observada em termos de metodologia tenha sido a diversidade, houve convergências tais como a utilização de ferramentas a que todos os alunos teriam acesso, e principalmente pelo uso da internet para diversas finalidades: interação entre alunos e destes com o professor, uso de plataformas digitais de ensino-aprendizagem e aplicação prática dos métodos de de IC (principalmente os de coleta) aprendidos em sala de aula (ARMSTRONG, DAVEY, 2003; BLENKHORN, FLEISHER, 2010; GARCIA, 2020a).

4.4 CARACTERÍSTICAS DO CURSO

A análise do *corpus* revelou uma grande variedade de modalidade de cursos de IC, cada qual com suas características próprias.

No âmbito governamental, Calof (2016) menciona alguns tipos de programas de formação patrocinados pelo governo canadense: aqueles voltados a contribuir para que um departamento do governo seja capaz de desenvolver a IC para tomada de decisões ou para auxiliar empresas a criar a sua própria unidade de IC; programas de treinamentos que têm por objetivo garantir que o funcionário do governo desenvolva ou aumente sua compreensão de IC, bem como trabalhe suas habilidades de inteligência; programas que introduzem o conceito de IC aos participantes e trabalhem no desenvolvimento de habilidades necessárias à inteligência; e programas que auxiliem a comunidade a desenvolver IC para melhorar o desenvolvimento da economia local.

A duração dos cursos e a forma como foram ministrados (remoto, presencial, misto) também variou entre as experiências encontradas no *corpus*. Lemmer (2015) e Keiser (2016), por exemplo, ministraram cursos *online*; o curso ministrado por Lemmer (2015) teve duração de 14 semanas e foi administrado de forma assíncrona; já Keiser (2016) ministrou seu curso *online* de 16 semanas para estudantes de graduação da Universidade de Kentucky.

Keiser (2016) também relata a oferta de um curso em sala de aula, de nível MBA, de 8 semanas na Universidade Johns Hopkins. Garcia (2020a) ministrou presencialmente uma disciplina com duração de 16 semanas, para alunos do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade de São Paulo, com 3 horas por semana dentro da sala de aula e em média duas

horas por semana de trabalho de campo.

Além de ministrar um curso *online*, Lemmer (2015) mencionou o projeto de criação de um curso com duração de 14 semanas, sendo 8 horas de instrução com aulas presenciais e sessões em laboratório, incluindo um exercício por aula baseado em problemas pré-estabelecidos e um projeto principal baseado em alguma empresa de capital aberto.

Armstrong e Davey (2003) discorreram sobre a criação de uma unidade de inteligência de negócios voltada a auxiliar os alunos na compreensão dos conceitos e da natureza da inteligência simulando o ambiente competitivo real das empresas. A unidade contou com um curso intensivo ministrado ao longo de dois fins de semana em laboratórios e salas de aula.

4.5 AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO

A avaliação num curso de IC é de essencial importância, pois envolve não apenas o aprendizado dos alunos, mas também os materiais de ensino, planos de aula, metodologia etc. Resultados da avaliação medidos de maneira coerente e relevante frente aos processos e estratégia empregados pelos cursos fornecem importantes oportunidades de melhoria (BLENKHORN, FLEISHER, 2010; ZHOU, WANG, 2013).

A maioria dos instrutores/educadores do *corpus* utilizou questionários para avaliar seus cursos/disciplinas/treinamentos. Garcia (2020a) aplicou um questionário focado nos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) desenvolvidos pelos alunos em função da disciplina. Já Sullivan (2011) enviou um questionário por *e-mail* para os alunos e utilizou a escala Likert para avaliar diversos aspectos do curso. Keiser (2016) utilizou a autoavaliação pré e pós curso para mapear o desenvolvimento do conhecimento e dos comportamentos dos alunos quanto à busca e análise de informações.

Apesar da maioria das avaliações ter sido realizada pelos instrutores/educadores, houve também um caso em que a avaliação foi realizada pela própria universidade em que o curso foi oferecido. Armstrong e Davey (2003) relataram que a universidade realizou uma avaliação dos alunos com o intuito de medir o conhecimento adquirido por eles, mas também para verificar o

modo como o instrutor conduziu o curso, a qualidade do mesmo, etc.

Em apenas 37% dos documentos que compuseram o *corpus* desta pesquisa houve discussão sobre avaliação. Além disso, em 7,4% dos documentos a questão foi discutida apenas teoricamente. Uma hipótese possível para esse resultado pode ser a dificuldade intrínseca do tema: falar de avaliação é tarefa difícil e controversa. Soma-se a isso o fato de os comportamentos terem um grande peso sobre a atuação em IC, o que os torna objetos (complicadores) da avaliação, uma vez que é bastante desafiador propor métodos de avaliação comportamental validados.

4.6 OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES AO ENSINO DE IC

Nesse critério enquadraremos as informações pertinentes ao ensino de IC que não se encaixam nas categorias anteriores. Aproximadamente 74,1% dos arquivos que compuseram o *corpus* desta pesquisa continham informações desse tipo.

Os cursos *online* já eram muito utilizados por várias instituições, e passaram a ser uma opção ainda mais relevante durante a pandemia do novo coronavírus, uma vez que são acessíveis a um grande público em qualquer parte do planeta, e ainda podem ser realizados de modo síncrono ou assíncrono. No entanto, há desvantagens a serem consideradas. Por exemplo, ao falarem sobre o avanço global dos chamados *competitive Massive Open Online Courses* (cMOOCs), Bleojua *et al.* (2019) relembram que esses cursos têm dificuldade em manter os alunos focados no conteúdo. Isso se deve inclusive ao fato de muitos dos projetos cMOOCs não proporcionarem aos alunos algo inovador/envolvente. Assim, é importante que o instrutor, ao propor um curso *online*, pense em soluções para problemas comuns a essa modalidade de ensino.

Outro ponto discutido foi a expansão da estrutura de treinamento em IC para abranger mais regiões do globo. Viviers e Muller (2005) discutem a relação entre os países terem uma cultura de competitividade desenvolvida e a chegada de cursos de IC. Por outro lado, alguns autores discutem o impacto da colaboração entre instituições de diferentes países para a criação dessa

estrutura de treinamento. Um exemplo apresentado foi o da parceria entre a Universidade de Aix Marseille (Paul Cézanne) e a Universidade de Manada (UNIMA), que gerou em Manada o programa de treinamento em Vigilância Tecnológica e IC (RUNTUWENE; KENAP; PALILINGAN, 2014).

Otonicar, Valentim e Mosconi (2018) discutem ainda a junção da alfabetização informacional com a IC, argumentando que a alfabetização informacional trata de uma série de competências ligadas ao uso de fontes de informação, cujo domínio por parte dos profissionais de IC seria essencial para o seu desempenho. Essa discussão também aparece em Garcia (2020b) e favorece, como dissemos anteriormente, um ensino de IC centrado nas competências em IC (como discutidas em AMARAL, 2006; OLIVEIRA; LACERDA, 2007; AMARAL, 2011; AZEVEDO; ARAÚJO; DUARTE, 2018), as quais possuem grande identidade com as competências informacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IC é de fundamental importância para as organizações. Dou *et al.* (1993) relatam que, ao menos desde a década de 1980, muitas empresas entraram em colapso por não perceberem as ameaças que as cercavam.

Devido à atualização contínua das técnicas e métodos de IC, bem como o uso de novas ferramentas em diversas etapas do ciclo de IC, torna-se necessária a existência de cursos/treinamentos que ofereçam a formação condizente com o alto desempenho que uma equipe de IC precisa demonstrar.

O presente trabalho procura contribuir nesse contexto ao apresentar uma discussão sobre os trabalhos presentes na *Web of Science* e na *Scopus* sobre o ensino de IC, de modo a facilitar a viabilização de cursos de qualidade na área.

O próprio *corpus* é, por si só, um indício de que a importância do ensino de IC vem crescendo ao longo dos anos, considerando o aumento da quantidade de cursos que foram desenvolvidos em vários países ao redor do mundo, principalmente no período de 2000 a 2020.

A análise dos documentos levantados revelou um contexto de grande diversidade de cursos/treinamentos no que diz respeito ao perfil e demandas dos alunos, tipo de curso e metodologia de ensino. Nenhum padrão nítido foi

observado, tendo imperado a customização da solução de ensino a depender dos objetivos do curso, dos perfis do instrutor e dos alunos, e do contexto em que seria aplicado.

Notou-se ainda que o *corpus* não cobre igualmente os diversos aspectos do ensino de IC: 100% dos seus documentos fazem alguma menção ao perfil dos professores/instrutores, 92,6% sobre a metodologia de ensino, 70,4% falam sobre o perfil dos alunos, 55,6% discutem as características de cursos e apenas 37% falam sobre avaliação. Esses percentuais sugerem tanto uma possível variabilidade nos interesses de pesquisa na área, quanto o modo com que os pesquisadores-instrutores são capazes de operar nos diferentes aspectos da formação em IC. Assim, por exemplo, um tema com baixo percentual (como avaliação, por exemplo) pode significar menor maturidade dos cursos nessa questão, o que a torna menos abordada. Essa é, no entanto, uma hipótese cuja comprovação vai além do escopo desse trabalho e exigirá pesquisas futuras.

Por fim, como indicam Coelho *et al.* (2006), a IC é uma atividade realizada pelo uso ético de fontes primárias (conversas, discursos, entrevistas, etc.) e secundárias (jornais, revistas, livros, etc.). Soma-se a esse vasto espectro aquelas fontes que, formalmente, nem são reconhecidas como tal (as fontes criativas citadas por Fuld (1995)). Dessa miríade de fontes a equipe de IC – formada por pessoas com *expertises*, funções e visões de mundo diferentes – deve extrair, tratar e dar significado (com foco no êxito organizacional) a uma grande quantidade de dados e informações com natureza, tipologia e nível de confiabilidade diferentes.

Usamos esse aspecto da IC apenas para ilustrar a enorme complexidade e o grande nível de exigência associados a essa atividade. Para o enfrentamento desse grande desafio com excelência, há que se contar com profissionais com o melhor preparo possível. A contribuição desse trabalho vai justamente no sentido de municiar instituições de ensino em IC com alternativas e ideias capazes de potencializar seus processos educacionais, qualificando assim toda a IC nacional.

Como limitação, esse trabalho focou exclusivamente nas contribuições ao ensino presentes em bases de dados eminentemente científicas. Há certamente

muitas experiências de ensino além daquelas produzidas por pesquisadores, o que torna os nossos resultados um subgrupo do todo. Por outro lado, parece-nos relevante discutir o recorte composto por experiências em conformidade com o rigor científico e submetidas à análise cega por pares. Apesar das experiências de valor virem de diversas fontes, ter uma base ancorada em resultados científicos dá maior segurança e confiabilidade. No entanto, trabalhos futuros que tratassem de outras fontes que não as bases científicas representariam um importante acréscimo às conclusões alcançadas por essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. M. do. **Desenvolvimento e aplicação de um método para o mapeamento de competências em inteligência competitiva**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3807/832.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- AMARAL, R. M. do. Perfis de competências relativas à inteligência competitiva: um estudo exploratório no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40 n. 2, p. 125-144, 2011.
- ARMSTRONG, H. L.; DAVEY, J. Assembling competitive intelligence using classroom scenarios. *In*: IFIP WORLD CONFERENCE ON INFORMATION SECURITY EDUCATION, 2003, New York. **Annals** [...]. New York: Springer, 2003. p. 159-167.
- AZEVEDO, A. W.; ARAÚJO, W. J. de; DUARTE, E. N. Prospecção de cenários de competências em informação como instrumento de inteligência competitiva. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 42-68, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p42-68>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- BLENKHORN, D. L.; FLEISHER, C. S. Teaching competitive intelligence skills to north american and overseas audiences: a world of difference in pedagogical effectiveness. **Journal of Teaching in International Business**, [S.l.], v. 21, n. 4, p. 266-281, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08975930.2010.526017>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- BLEOJUA, G.; CAPATINAA, A.; VAIRINHOSB; V.; NISTORA, R.; LESCAC, N. Empirical evidence from a connectivist competitive intelligence massive open online course (CI cMOOC) proof of concept. **Journal of Intelligence Studies**

in Business, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 7-23, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.37380/jisib.v9i3.512>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRUNEAU, J-M.; FRION, P. Revisiting sun tzu in the information overload age for applied intelligence education: stop answering, find good questions. **Journal of Intelligence Studies in Business**, [S.l.], v. 5, n. 1, 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.37380/jisib.v5i1.113>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CALOF, J. Government sponsored competitive intelligence for regional and sectoral economic development: canadian experiences. **Journal of Intelligence Studies in Business**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 48-58, 2016. Disponível em:
<https://ojs.hh.se/index.php/JISIB/article/view/153http://hdl.handle.net/10394/23852>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CALOF, J. Reflections on the Canadian Government in competitive intelligence: programs and impacts. **Foresight**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 31-47, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/FS-08-2016-0038>. Acesso em: 31 mar. 2022.

COELHO, G. M.; DOU, H.; QUONIAM, L.; SILVA, C. H. Ensino e pesquisa no campo da inteligência competitiva no Brasil e a cooperação franco-brasileira. **Puzzle**, [S.l.], n. 23, p. 12-19, 2006.

DANET, D. Can military education benefit from the study of competitive intelligence? *In*: PROCEEDINGS OF THE THIRD EUROPEAN COMPETITIVE INTELLIGENCE SYMPOSIUM, 2009. Stockholm. **Annals** [...] Stockholm: Mälardalen University College, p. 17-23, 2009.

DOU, H., HASSANALY, P.; QUONIAM, L.; LA TELA, A. Technology watch and competitive intelligence: a new challenge in education for information. **Education for information**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 35-45, 1993.

FULD, L. M. **The new competitor intelligence**: the complete resource for finding, analyzing, and using information about your competitors. New York: John Wiley & Sons, 1995.

GARCIA, L. G. Ensino de inteligência competitiva no apoio à busca do sucesso profissional de graduandos em biblioteconomia e ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, p. 133-170, 2020a.

GARCIA, L. G. Strategic intelligence teaching to leverage professional success. **Foresight and STI Governance**, v. 14, n. 3, p. 101-112, 2020b.

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

JEONG, B.; KO, N.; SON, C.; YOON, J. Trademark-based framework to uncover business diversification opportunities: application of deep link prediction and competitive intelligence analysis. **Computers in Industry**, [S.l.], v. 124, p. 1-13, jan. 2021.

KEISER, B. E. How information literate are you?: a self-assessment by students enrolled in a competitive intelligence elective. **Journal of Business & Finance Librarianship**, [S./], v. 21, n. 3-4, p. 210-228, 2016.

LEMMER, C. A. Using competitive intelligence instruction to develop practice-ready legal professionals. **Legal Reference Services Quarterly**, [S./], v. 34, n. 4, p. 268-292, 2015.

LIU, C.; OPPENHEIM, C. Competitive intelligence and the development strategy of higher education in Tianjin, China. **Information Development**, [S./], v. 22, n. 1, p. 58-63, 2006.

LUCAS, A.; CAFÉ, L. M. A.; VIEIRA, A. F. G. Inteligência de negócios e inteligência competitiva na ciência da informação brasileira: contribuições para uma análise terminológica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 168-187, 2016.

MARCIAL, E. C.; SUAIDEN, E. J. A estrutura científica da Inteligência Competitiva. **Transinformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 97-106, 2016.

MILLER, J. P. Educational programs for intelligence professionals. **Library Trends**, [S./], v. 43, n. 2, p. 253-270, 1994.

OLIVEIRA, P.; LACERDA, J. Habilidades e competências desejáveis aos profissionais de inteligência competitiva. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 56-63, 2007.

OTTONICAR, S. L. C.; VALENTIM, M. L. P.; MOSCONI, E. A competitive intelligence model based on information literacy: organizational competitiveness in the context of the 4th Industrial Revolution. **Journal of Intelligence Studies in Business**, v. 8, n. 3, p. 55-65, 2018.

PARKER, K. R.; NITSE, P. S.; DAVEY, B. History of computing education trends: the emergence of competitive intelligence. *In*: IFIP INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE HISTORY OF COMPUTING, 2008, New York. **Annals [...]**. New York: Springer, p. 113-127, 2008.

QUEYRAS, J.; QUONIAM, L. Inteligência Competitiva (IC). *In*: TARAPANOFF, Kira (org.). **Inteligência, informação e conhecimento**. Brasília: Ibict, Unesco, p. 73-97, 2006.

RODRIGUES, L. C.; RISCAROLLI, V.; ALMEIDA, M. I. R. de. Inteligência competitiva no Brasil: um panorama do status e função organizacional. **Revista Inteligência Competitiva**, Santana de Parnaíba, v. 1, n. 1, p. 63-85, 2011.

RUNTUWENE, J.; KENAP, A. A.; PALILINGAN, V. R. The development of North Sulawesi through competitive intelligence. **Journal of Intelligence Studies in Business**, [S./], v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.

SILVA, T.; MUDRIK, J.; VIDIGAL, F. A inter-relação entre o processo de inteligência competitiva e a gestão da inovação: proposição de um modelo teórico integrativo. **Informação e Informação**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 427-451, 2018.

SULLIVAN, D. M. Egg-drop exercise revisited: An in-class entrepreneurship exercise. **Journal of Entrepreneurship Education**, [S.l.], v. 14, p. 49-73, 2011.

TEIXEIRA, T. M. C.; VALENTIM, M. L. P. Inteligência competitiva organizacional: um estudo teórico. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 6, n. esp., p. 3-15, jan. 2016.

VIDIGAL, F.; NASSIF, M. E. Inteligência competitiva: metodologias aplicadas em empresas brasileiras. **Informação e Informação**, Londrina, v. 17 n. 1, p. 93-119, 2012.

VIVIERS, W.; MULLER, M. Competitive intelligence: an instrument to enhance South Africa's competitiveness economic. **South African Journal of Economic and Management Sciences**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 246-254, 2005.

ZHOU, Y.; WANG, Z. The training strategy of professional core competencies of talents in competitive intelligence. **Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology**, [S.l.], v. 5, n. 16, p. 4088-4093, 2013.

COMPETITIVE INTELLIGENCE TEACHING: AN ANALYSIS OF THE LITERATURE PRESENT ON THE WEB OF SCIENCE AND SCOPUS

ABSTRACT

Objective: To map and analyze documents on the teaching of Competitive Intelligence present in the Web of Science and Scopus databases, in order to contribute to the development or improvement of current and future teaching solutions in this area.

Methodology: This is a descriptive and bibliographic research. **Results:** The international literature on the subject is mainly based on the presentation and discussion of cases of real courses/trainings, taught in most cases by the authors of the articles and conference papers retrieved from the databases. What prevails is customization: each course was built according to its objective, profile of students and instructors, and the context of application of the course. **Conclusions:** Adjusting teaching methods and their technologies to the specific demands of each course is the determining challenge for the success of instruction in Competitive Intelligence.

Descriptors: Competitive Intelligence. Teaching. Course. Web of Science. Scopus.

ENSEÑANZA DE LA INTELIGENCIA COMPETITIVA: UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA PRESENTE EN LA WEB OF SCIENCE Y SCOPUS

RESUMEN

Objetivo: Mapear y analizar documentos sobre la enseñanza de la Inteligencia Competitiva presentes en las bases de datos Web of Science y Scopus, con el fin de contribuir al desarrollo o mejora de las soluciones docentes actuales y futuras en esta área. **Metodología:** Se trata de una investigación descriptiva y bibliográfica. **Resultados:** La literatura internacional sobre el tema se basa principalmente en la presentación y discusión de casos de cursos / capacitaciones reales, impartidos en la mayoría de los casos por los autores de los artículos y ponencias de congresos recuperados de las bases de datos. Lo que prima es la personalización: cada curso se construyó de acuerdo con su objetivo, perfil de alumnos e instructores y el contexto de aplicación del curso. **Conclusiones:** Ajustar los métodos de enseñanza y sus tecnologías a las demandas específicas de cada curso es el desafío determinante para el éxito de la instrucción en Inteligencia Competitiva.

Descriptores: Inteligencia competitiva. Enseñando. Curso. Web of Science. Scopus.

APÊNDICE A – CORPUS DA PESQUISA

1. ANUAR, N. I. M.; MAHDI, N. M. N.; RAZMIN, N. H.; YUSOFF, N. D. M. The skills of competitive intelligence practitioners: complementing the cycle of competitive intelligence. <i>In: PROCEEDINGS OF THE 20TH INTERNATIONAL BUSINESS INFORMATION MANAGEMENT CONFERENCE (IBIMA), 20.</i> , Kuala Lumpur, 2013. Annals [...] . Kuala Lumpur: International Business Information Management Association, 2013. p. 1066-1072.
2. ARMSTRONG, H. L.; DAVEY, J. Assembling competitive intelligence using classroom scenarios. <i>In: IFIP WORLD CONFERENCE ON INFORMATION SECURITY EDUCATION, 2003</i> , New York. Annals [...] . New York: Springer, 2003. p. 159-167.
3. BELTRAMINI, R. F. Ethics and the use of competitive information acquisition strategies. Journal of Business Ethics , [S.l.], v. 5, n. 4, p. 307-311, 1986.
4. BLENKHORN, D. L.; FLEISHER, C. S. Teaching competitive intelligence skills to north american and overseas audiences: a world of difference in pedagogical effectiveness. Journal of Teaching in International Business , [S.l.], v. 21, n. 4, p. 266-281, 2010.
5. BLEOJUA, G.; CAPATINAA, A.; VAIRINHOSB, V.; NISTORA, R.; LESCAC, N. Empirical evidence from a connectivist competitive intelligence massive open online course (CI cMOOC) proof of concept. Journal of Intelligence Studies in Business , [S.l.], v. 9, n. 3, p. 7-23, 2019.
6. BRUNEAU, J-M.; FRION, P. Revisiting sun tzu in the information overload age for applied intelligence education: stop answering, find good questions. Journal of Intelligence Studies in Business , [S.l.], v. 5, n. 1, 2015.
7. CALOF, J. Government sponsored competitive intelligence for regional and sectoral economic development: canadian experiences. Journal of Intelligence Studies in Business , [S.l.], v. 6, n. 1, p. 48-58, 2016.
8. CALOF, J. Reflections on the Canadian Government in competitive intelligence: programs and impacts. Foresight , [S.l.], v. 19, n. 1, p. 31-47, 2017.

9. CALOF, J.; WRIGHT, S. Competitive intelligence: a practitioner, academic and inter-disciplinary perspective. European Journal of marketing , [S.l.], v. 42, n. 7/8, p. 717-730, 2008.
10. DANET, D. Can military education benefit from the study of competitive intelligence? <i>In</i> : PROCEEDINGS OF THE THIRD EUROPEAN COMPETITIVE INTELLIGENCE SYMPOSIUM, 2009. Stockholm. Annals [...] Stockolm: Mälardalen University College, 2009. p. 17-23.
11. DONG, S.; HUANG, M.; LIU, Y.; WANG, J.; WANG, X. Design of competitive intelligence consciousness and skill cultivating platform for undergraduate students based on SOA and MVC. <i>In</i> : DBTA 2010: 2nd INTERNATIONAL WORKSHOP ON DATABASE TECHNOLOGY AND APPLICATIONS, 2010, Wuhan. Annals [...] . Wuhan: IEEE, 2010. p. 1-4.
12. DOU, H.; HASSANALY, P.; QUONIAM, L.; LA TELA, A. Technology watch and competitive intelligence: a new challenge in education for information. Education for information , [S.l.], v. 11, n. 1, p. 35-45, 1993.
13. GARCIA, L. G. Ensino de inteligência competitiva no apoio à busca do sucesso profissional de graduandos em biblioteconomia e ciência da informação. Perspectivas em Ciência da Informação , v. 25, n. 2, p. 133-170, 2020a.
14. GARCIA, L. G. Strategic intelligence teaching to leverage professional success. Foresight and STI Governance , v. 14, n. 3, p. 101-112, 2020b.
15. KEISER, B. E. How information literate are you?: a self-assessment by students enrolled in a competitive intelligence elective. Journal of Business & Finance Librarianship , [S.l.], v. 21, n. 3-4, p. 210-228, 2016.
16. LEMMER, C. A. Using competitive intelligence instruction to develop practice-ready legal professionals. Legal Reference Services Quarterly , [S.l.], v. 34, n. 4, p. 268-292, 2015.
17. LIU, C.; OPPENHEIM, C. Competitive intelligence and the development strategy of higher education in Tianjin, China. Information Development , [S.l.], v. 22, n. 1, p. 58-63, 2006.
18. MALLOWAN, M.; MARCON, C. Writing cases as a knowledge capture process in a competitive intelligence program. <i>In</i> : PROCEEDINGS OF THE THIRD EUROPEAN COMPETITIVE INTELLIGENCE SYMPOSIUM, 2009. Stockholm. Annals [...] Stockolm: Mälardalen University College, 2009. p. 180-187
19. MILLER, J. P. Educational programs for intelligence professionals. Library Trends , [S.l.], v. 43, n. 2, p. 253-270, 1994.
20. OTTONICAR, S. L. C.; VALENTIM, M. L. P.; MOSCONI, E. A competitive intelligence model based on information literacy: organizational competitiveness in the context of the 4th Industrial Revolution. Journal of Intelligence Studies in Business , [S.l.], v. 8, n. 3, p. 55-65, 2018.
21. PARKER, K. R.; NITSE, P. S.; DAVEY, B. History of computing education trends: the emergence of competitive intelligence. <i>In</i> : IFIP INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE HISTORY OF COMPUTING, 2008, New York. Annals [...] . New York: Springer, 2008. p. 113-127.
22. RUNTUWENE, J.; KENAP, A. A.; PALILINGAN, V. R. The development of North Sulawesi through competitive intelligence. Journal of Intelligence Studies in Business , [S.l.], v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.

- | |
|--|
| 23. SULLIVAN, D. M. Egg-drop exercise revisited: An in-class entrepreneurship exercise. Journal of Entrepreneurship Education , [S.l.], v. 14, p. 49-73, 2011. |
| 24. TRIGO, M. R.; GOUVEIA, L. B.; QUONIAM, L.; RICCIO, E. L. Using competitive intelligence as a strategic tool in a higher education context. <i>In: EUROPEAN CONFERENCE ON KNOWLEDGE MANAGEMENT (ECKM)</i> , 8., 2007, Barcelona. Annals [...] . Barcelona: Consorci Escola Industrial de Barcelona (CEIB), 2007. p. 6-70 |
| 25. VIVIERS, W.; MULLER, M. Competitive intelligence: an instrument to enhance South Africa's competitiveness economic. South African Journal of Economic and Management Sciences , [S.l.], v. 8, n. 2, p. 246-254, 2005. |
| 26. VIVIERS, W.; SAAYMAN, A.; MULLER, M-L. Enhancing a competitive intelligence culture in South Africa. International Journal of Social Economics , [S.l.], v. 32, n. 7, p. 576-589, 2005. |
| 27. ZHOU, Y.; WANG, Z. The training strategy of professional core competencies of talents in competitive intelligence. Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology , [S.l.], v. 5, n. 16, p. 4088-4093, 2013. |

Recebido em: 18.10.2021

Aceito em: 28.03.2022