

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM  
ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO PÚBLICAS, PRIVADAS E COMUNITÁRIAS DE CHAPECÓ (SC)**

**ANDREA BENCKE ZAMBARDA**

**CHAPECÓ - SC  
2017**

**ANDREA BENCKE ZAMBARDA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM  
ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO PÚBLICAS, PRIVADAS E COMUNITÁRIAS DE CHAPECÓ (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, como requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Ciências Contábeis e Administração**, área de concentração Gestão e Inovação em Cadeias Produtivas.

Orientador: Prof. Dr. Odilon Luiz Poli.

**CHAPECÓ – SC  
2017**

Ficha catalográfica

Z23d	<p>Zambarda, Andrea Bencke</p> <p>Desenvolvimento de competências profissionais em administração : uma análise comparativa entre instituições de ensino públicas, privadas e comunitárias de Chapecó (SC) / Andrea Bencke Zambarda. -- 2017. 179 f.: il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Odilon Luiz Poli Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017</p> <p>Inclui bibliografia</p> <p>1. Administração - Estudo e ensino. 2. Ensino superior - Chapecó (SC). 3. Formação profissional. I. Poli, Odilon Luiz. II. Título.</p> <p>CDD 23 – 658.007</p>
------	--

Catálogo na fonte Bibliotecária Daniele Lopes CRB 14/989

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM  
ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS, PRIVADAS E COMUNITÁRIAS DE  
CHAPECÓ (SC)

ANDREA BENCKE ZAMBARDA

Essa dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis e Administração, área de concentração Gestão e Inovação em Cadeias Produtivas, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Prof. Sady Mazzioni, Dr.  
Coordenador do PPGCCA

Banca examinadora:

Presidente: Prof. Odilon Luiz Poli, Dr.

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCCA)  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Coorientador: Prof. Júlio Adriano Ferreira dos Reis, Dr.

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCCA)  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Membro externo: Prof. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dra.  
Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro interno: Prof. Rodrigo Barichello, Dr.

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCCA)  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Chapecó - SC, 30 de junho de 2017.

Aos grandes amores da minha vida,  
Ciro, Laura e Fernando.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de cursar um programa de mestrado em um país com tantas dificuldades educacionais.

Ao meu bem mais precioso, minha família, Ciro, Laura e Fernando, pela paciência e compreensão com as minhas ausências e todo o esforço dispendido para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

Aos meus pais Nilson e Nelci, pelo cuidado, pelo amor, pelo exemplo, pela bela família e pelas minhas amadas irmãs, Janice e Carla.

À minha querida ajudante do lar, Elza, que está sempre procurando auxiliar.

À Unochapecó, instituição que me acolheu há 19 anos, me abriu muitas oportunidades e propiciou meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao orientador, Prof. Dr. Odilon Luiz Poli, pelo privilégio de ter compartilhado do seu conhecimento, pelo seu empenho e exemplo de profissional, que admiro há anos.

Aos professores do Programa, em especial, aos professores Júlio Adriano Ferreira dos Reis, Odilon Poli, Rodrigo Barichello e Sady Mazzioni, que sempre estiveram à disposição para contribuir com seus conhecimentos.

Aos colegas de mestrado que foram grandes apoiadores nos momentos de dificuldade e sobrecarga de trabalho, em especial, ao Duílio, James e Mariélly.

Aos coordenadores acadêmicos dos cursos de graduação em Administração das instituições participantes deste estudo, pelo interesse e disponibilidade.

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina pela concessão da Bolsa do Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), que contribuiu para a realização da pesquisa.

## RESUMO

ZAMBARDA, Andrea Bencke. **Desenvolvimento de competências profissionais em Administração**: uma análise comparativa entre instituições de ensino públicas, privadas e comunitárias de Chapecó (SC). 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

Mudanças no ambiente e nas tecnologias passaram a exigir novos modos de atuação no mundo do trabalho. Nas últimas décadas, passou-se de uma economia baseada em recursos materiais para uma economia baseada no conhecimento, com foco na inovação. O ambiente econômico atual é marcado pela acirrada competitividade e a inovação tornou-se peça-chave do sucesso organizacional. Neste contexto, torna-se premente avaliar a formação dos administradores que estão à frente dos processos de gestão das organizações nas diferentes cadeias produtivas. O curso de Administração tem o compromisso de formar profissionais com determinadas competências, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pela Resolução CNE n. 004/2005, a fim de que os profissionais formados estejam aptos a exercer sua função no mercado de trabalho e promover o desenvolvimento das organizações e da sociedade. O presente estudo visa analisar qual o grau de desenvolvimento dessas competências, estabelecidas pelas DCNs, em cursos de Administração de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas, privadas e comunitárias que atuam no município de Chapecó (SC). Para tanto, procedeu-se a estruturação de um instrumento para análise do desenvolvimento das competências no curso de Administração, com o uso de descritores das competências, validados por especialistas, por meio do método Delphi. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, caracterizada como um levantamento. Foram pesquisadas três instituições de ensino, uma comunitária, uma privada e uma pública. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário, utilizando uma escala Likert, aplicado aos alunos formandos e aos supervisores de campo de estágio dos três cursos estudados, visando conhecer a percepção relativa ao desenvolvimento das competências no decorrer do Curso. A análise traz as informações quanto ao grau de desenvolvimento de cada uma das competências, apontando aproximações e diferenças de percepção entre os segmentos estudados e um comparativo entre as IES, de acordo com a sua configuração jurídica/administrativa, mapeando virtudes e lacunas na formação realizada pelos cursos estudados. Os resultados indicam que, de um modo geral, os cursos estão obtendo êxito no desenvolvimento das competências. A instituição pública obtém maior efetividade com escore de 78% no desenvolvimento das competências, seguida da comunitária, com 75%, e da privada, com 73%. Nas instituições, comunitária e pública, a percepção dos supervisores de campo é mais positiva quanto ao desenvolvimento das competências do que a dos alunos. Já na instituição privada ocorre o inverso, pois os alunos têm uma percepção mais positiva do desenvolvimento das suas competências do que os supervisores de campo. O estudo também indica quais das oito competências estabelecidas nas DCNs são mais desenvolvidas e as que são menos desenvolvidas, por instituição. Esta informação poderá contribuir com a gestão acadêmica dos Cursos na definição de estratégias de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação em Administração. Desenvolvimento de Competências. Diretrizes Curriculares Nacionais.

## ABSTRACT

ZAMBARDA, Andrea Bencke. **Development of professional skills in Administration: a comparative analysis between public, private and community teaching institutions of Chapecó (SC).** 2017. 179 f. Dissertation (Master of Science in Accounting and Administration) - Post-Graduate Program in Accounting Sciences, Community University of the Region of Chapecó, Chapecó, 2017.

Environment and technology changes have come to require new ways of working in the world of work. In the last decades, it has moved from an economy based on material resources to a knowledge-based economy, with a focus on innovation. The current economic environment is marked by fierce competition and innovation has become a key element of organizational success. In this context, it becomes imperative to evaluate the professional qualification of the administrator who is at the forefront of the processes of management of organizations in the different production chains. The Administration course is committed to educate professionals with certain competences, established in the National Curricular Guidelines, by Resolution CNE n. 004/2005 so that educated professionals are able to fulfill their role in the labor market and to promote the development of organizations and society. The present study aims to analyze the degree of development of these competences, established by the National Curricular Guidelines, in public, private and community higher education institutions Administration courses that operate in the city of Chapecó (SC). In order to do so, a tool for analyzing the development of competencies in the Administration course was developed, using the skills descriptions, validated by specialists, using the Delphi method. As for the objectives, this is a descriptive research, with a quantitative approach, characterized as a survey. Three educational institutions were surveyed, one community, one private and one public. Data collection was done through a questionnaire using a Likert scale, applied to the trainees and field supervisors of the three courses studied, aiming to know the relative perceptions regarding the development of the competences during the course. The analysis provides information about the degree of development of each of the competences, pointing out approximations and differences of perception between the segments studied and a comparison between the higher education institutions, according to their legal/administrative configuration, mapping virtues and gaps in the training performed by the institutions studied. The results indicate that the courses are, generally, successful in developing skills. The public institution is more effective with a score of 78% in skills development, followed by community, with 75% and private, with 73%. In the community and public institutions, the perception of the field supervisors is more positive about the development of skills than the students' perception. In the private institution, the reverse occurs because the students have a more positive perception of the development of their competences than the field supervisors. The study also indicates which of the eight competencies established in the DCNs are more developed and those that are less developed, per institution. This information may contribute to the academic management of the Courses in the learning strategies definition.

**Keywords:** Management Training. Skills Development. National Curricular Guidelines.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Trajetória da pesquisa .....	73
Gráfico 1 – Número de especialistas respondentes na 1ª rodada do método Delphi, por segmento .....	77
Gráfico 2 – Número de especialistas respondentes na 2ª rodada do método Delphi, por segmento .....	78
Gráfico 3 – Grau de desenvolvimento dos descritores, na percepção dos alunos, das três instituições pesquisadas .....	83
Gráfico 4 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos das três instituições pesquisadas .....	85
Gráfico 5 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio das três instituições pesquisadas .....	86
Gráfico 6 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio das três instituições pesquisadas .....	89
Gráfico 7 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, das três instituições de ensino .....	91
Gráfico 8 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos alunos da instituição comunitária .....	93
Gráfico 9 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição comunitária .....	95
Gráfico 10 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária .....	96
Gráfico 11 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária .....	99
Gráfico 12 – Grau de desenvolvimento de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, da instituição comunitária .....	101
Gráfico 13 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos alunos da instituição privada .....	103
Gráfico 14 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição privada .....	106
Gráfico 15 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada .....	107
Gráfico 16 – Grau do desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada .....	109
Gráfico 17 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição privada .....	111
Gráfico 18 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos alunos da instituição pública .....	113
Gráfico 19 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição pública .....	116
Gráfico 20 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública .....	117
Gráfico 21 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública .....	120

Gráfico 22 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição pública .....	122
Gráfico 23 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de estágio, por instituição .....	125
Gráfico 24 – Grau médio de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio, por instituição.....	127
Gráfico 25 – Comparativo de desenvolvimento de competências e número de horas do componente curricular estágio, por IES .....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desdobramento do CHA .....	37
Quadro 2 – Conceitos alternativos de inovação .....	51
Quadro 3 – Número de matriculados em cursos de Administração no País, por turno.....	64
Quadro 4 – Total de alunos formandos e supervisores de campo de estágio, integrantes da população.....	69
Quadro 5 – Respostas da avaliação dos descritores, primeira rodada do método Delphi .....	77
Quadro 6 – Respostas da avaliação dos descritores, segunda rodada do método Delphi.....	79
Quadro 7 – Descritores validados pelos especialistas, por meio do método Delphi.....	80
Quadro 8 – Relação de descritores com a respectiva competência .....	81
Quadro 9 – Total de alunos formandos e supervisores de campo de estágio que responderam à pesquisa .....	82
Quadro 10 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos.....	84
Quadro 11 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção dos supervisores de campo de estágio, das três instituições pesquisadas.....	87
Quadro 12 – Grau de desenvolvimento das competências, no curso de Administração, segundo a percepção dos supervisores de campo .....	88
Quadro 13 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, das três instituições de ensino .....	90
Quadro 14 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, das três instituições de ensino, em ordem decrescente .....	92
Quadro 15 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos da instituição comunitária .....	94
Quadro 16 – Descritores com maiores avaliações, conforme a percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária.....	97
Quadro 17 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo da instituição comunitária.....	98
Quadro 18 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária .....	100
Quadro 19 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária, em ordem decrescente de desenvolvimento.....	102
Quadro 20 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção de alunos da instituição privada.....	104
Quadro 21 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição privada.....	105
Quadro 22 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada.....	108
Quadro 23 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição privada .....	110
Quadro 24 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição privada, em ordem decrescente de desenvolvimento.....	112
Quadro 25 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção de alunos da instituição pública .....	114
Quadro 26 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição pública .....	115

Quadro 27 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública .....	117
Quadro 28 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo da instituição pública .....	119
Quadro 29 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição pública.....	121
Quadro 30 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição pública, em ordem decrescente.....	122
Quadro 31 – Grau de desenvolvimento do descritor 33, Habilidade de liderança, por instituição .....	123
Quadro 32 – Grau médio de desenvolvimento das competências, nas percepções dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, geral e por IES .....	124

## **LISTA DE SIGLAS**

AIDS – Síndrome de Deficiência Imunológica Adquirida

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

CES – Comissão de Ensino Superior

CFA – Conselho Federal de Administração

CNE – Conselho Nacional de Educação

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DESECO – Programa de Definição e Seleção de Competências

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

ForGRAD – Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

ICES – Instituições Comunitárias de Educação Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNG – Plano Nacional de Graduação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	16
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	17
1.3 OBJETIVOS .....	17
<b>1.3.1 Objetivo geral</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>18</b>
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	18
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	21
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>23</b>
2.1 ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS .....	23
<b>2.1.1 Trajetória da formação em Administração no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais: uma nova lógica na formação profissional no ensino superior</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1.2 Formação por competências: principais conceitos e desdobramentos</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1.3 Competências requeridas do administrador no mercado de trabalho</b> .....	<b>43</b>
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO NO SÉCULO XXI: UM NOVO CONTEXTO .....	46
<b>2.2.1 Sociedade do Conhecimento: competitividade, inovação e novas exigências para inserção no mundo do trabalho</b> .....	<b>46</b>
<b>2.2.2 A educação superior no contexto da Sociedade do Conhecimento</b> .....	<b>53</b>
<b>2.2.3 Perfil dos jovens que buscam formação profissional no ensino superior: novas gerações, novas exigências e expectativas</b> .....	<b>57</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>66</b>
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	66
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA (AMBIENTE DE ESTUDO).....	67
3.3 COLETA DOS DADOS.....	69
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	71
3.5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....	71
3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	74
<b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>75</b>
4.1 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	75
4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO .....	82
<b>4.2.1 O desenvolvimento de competências no curso de Administração das três instituições pesquisadas</b> .....	<b>82</b>
4.2.1.1 O desenvolvimento de competências no curso de Administração, na percepção dos alunos.....	83
4.2.1.2 Desenvolvimento de competências no curso de Administração, na percepção dos supervisores de campo de estágio.....	86
4.2.1.3 Comparativo da percepção de alunos e supervisores de campo de estágio: visão geral englobando as três instituições de ensino .....	90
<b>4.2.2 O desenvolvimento de competências no curso de Administração da instituição comunitária</b> .....	<b>92</b>
4.2.2.1 Desenvolvimento de competências no Curso de Administração na percepção dos alunos da instituição comunitária.....	93
4.2.2.2 Desenvolvimento de competências no curso de Administração na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária .....	96

4.2.2.3 Comparativo das percepções alunos e supervisores de campo de estágio da instituição comunitária .....	100
<b>4.2.3 Desenvolvimento de competências no curso de Administração da instituição privada .....</b>	<b>103</b>
4.2.3.1 Desenvolvimento de competências na percepção dos alunos da instituição privada .	103
4.2.3.2 Desenvolvimento de competências na percepção dos supervisores de campo da instituição privada .....	107
4.2.3.3 Comparativo das percepções do desenvolvimento de competências entre alunos e supervisores de campo de estágio da instituição privada .....	110
<b>4.2.4 Desenvolvimento de competências no curso de Administração da instituição pública .....</b>	<b>113</b>
4.2.4.1 Desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição pública	113
4.2.4.2 Desenvolvimento da competência na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública .....	117
4.2.4.3 Comparativo da percepção dos alunos e supervisores de campo de estágio da instituição pública .....	121
4.3 COMPARATIVO DOS RESULTADOS .....	123
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE DESCRITORES – PRIMEIRA RODADA MÉTODO DELPHI.....	148
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE DESCRITORES PARA ALUNOS .....	163
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE DESCRITORES PARA SUPERVISOR DE CAMPO DE ESTÁGIO .....	167
APÊNDICE D – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES DAS TRÊS INSTITUIÇÕES.....	171
APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS SUPERVISORES DE CAMPO DAS TRÊS INSTITUIÇÕES .....	173
APÊNDICE F – INFOGRÁFICOS COM A SÍNTESE DOS RESULTADOS GERAL E POR IES .....	175

## 1 INTRODUÇÃO

A cada dia, o mercado torna-se mais competitivo e voltado para resultados. A inovação se tornou premissa para a competitividade empresarial, introduzindo novas formas das organizações se diferenciarem no mercado, independente do ramo de atividade em que se está atuando. Em tal cenário, a sobrevivência das organizações e sua capacidade de competir com sucesso estão atreladas à sua capacidade de produzir ou, ao menos, de incorporar as inovações no menor espaço de tempo.

Para tanto, o capital intelectual torna-se um fator crítico, estratégico e diferenciador entre as organizações e o conhecimento se transforma no principal recurso de que qualquer organização, país ou região, pode dispor para manter-se atuante, produtiva e relevante para a sociedade (ETZKOWITZ, 2009).

Nonaka (1991) corrobora afirmando que já se tornou clichê a afirmação de que, numa época em que a única certeza é a incerteza, a única fonte de vantagem competitiva duradoura é o conhecimento. Quando os mercados mudam, as economias proliferam, os competidores se multiplicam e os produtos se tornam obsoletos quase do dia para a noite, as organizações bem-sucedidas são aquelas que criam novos conhecimentos, os disseminam amplamente por toda a organização e rapidamente os incorporam em novas tecnologias e produtos. Estas atividades definem as empresas que aprendem, cujo negócio central é a contínua inovação.

Esta nova economia do conhecimento é oriunda de uma mudança no sistema produtivo, passando de uma visão taylorista-fordista da produção em massa, com atividades repetitivas, para sistemas produtivos automatizados e flexíveis, voltados a um mercado que clama por customizações, trabalho especializado e atendimento às demandas específicas de cada tipo de consumidor. Essa nova forma de produção, em que todo processo de produção tende a tomar a forma de um serviço (ZARIFIAN, 2001), atendendo necessidades cada vez mais específicas, exige das organizações grande capacidade de aprender, de absorver e de responder a novas demandas. Tal condição, por sua vez, tem como exigência dispor de pessoas com ampla capacidade de aprender, de perceber situações e necessidades, de raciocinar e de produzir respostas a desafios novos no cotidiano da produção.

Com isso, muda-se também o foco dos recursos organizacionais, tornando-se decisiva a capacidade de aprendizagem e de incorporação dos novos conhecimentos, para o que são decisivas as competências das pessoas que movimentam as organizações (MEYER JR.; MEYER; ROCHA, 2009). Ou seja, a disponibilidade de profissionais capazes de aprender e de produzir/incorporar soluções baseadas em conhecimentos é fator essencial para o sucesso, o



que traz para o centro do debate os processos de formação de pessoas, principalmente, no ensino superior.

Esse cenário coloca as Instituições de Educação Superior, por definição, organizações do conhecimento, no centro das transformações na sociedade atual.

Etzkowitz (2009) aborda que as instituições de ensino têm seu papel valorizado e vão ganhando maior espaço no contexto da produção, aumentando as interações com o mundo do trabalho e com a sociedade civil. A visão dos autores Etzkowitz (2009) e Duderstadt (2000) vem reforçar a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) neste contexto econômico e social, de não apenas ter responsabilidade sob a formação de profissionais, mas com o desenvolvimento da região em que estão inseridas, por meio de profissionais qualificados, abertos a mudanças e que tragam inovações para crescimento das organizações e melhoria na qualidade de vida das pessoas.

As próprias IES passam a ser desafiadas a se transformar. Seu desafio passa a ser compatibilizar a formação de profissionais com perfil inovador, empreendedor e com capacidade de aprender permanentemente, requisitados pelo mundo do trabalho, com as características das novas gerações (HENGEMÜHLE, 2014).

As universidades, nesse contexto, têm como responsabilidade formar profissionais inovadores que atuarão no mercado de trabalho e serão a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social da região/país.

Conforme dados do INEP, no Brasil, em 2015, são oito milhões de estudantes matriculados no ensino superior, deste total de matrículas, 87,5% se dão em instituições privadas e 12,5% em instituições públicas. Esta segmentação das instituições de ensino superior inclui apenas dois tipos de configuração jurídica/administrativa, seguindo o disposto na LDB, na qual as privadas com e sem fins lucrativos estão aglutinadas. No entanto, a Lei 12.881/2013 dispõe sobre as universidades comunitárias, distinguindo-as das privadas e, a partir desta norma, as IES passam a ser segmentadas em três configurações jurídico/administrativas: as públicas, que são financiadas pelo Estado, podendo ser federais, estaduais ou municipais; as privadas, mantidas pela cobrança de mensalidade e que visam lucro; e as comunitárias também mantidas pela cobrança de mensalidades, mas sem a finalidade de lucro. Cada tipologia de instituição tem seus objetivos e autonomia para definir o processo de formação dos seus alunos dentro do seu contexto.

Os profissionais formados pelas IES que estarão à frente desses processos produtivos, liderando as inovações, serão, principalmente, aqueles ligados à área de gestão das organizações, os quais, em sua maioria, são formados no Curso de Graduação em

Administração, que é o segundo curso mais procurado no País, representando 9,54% de matrículas nos cursos superiores. Só no ano de 2015 o Curso de Administração formou em torno de 125 mil profissionais no País, em 2.096 cursos ofertados, conforme dados da plataforma MercadoEdu (2017).

O Curso de Graduação em Administração tem a responsabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras e de profissionais aptos a atuarem neste novo cenário. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso, aprovadas pela Resolução n. 004/2005, trazem a mudança de uma lógica de formação de profissionais baseada no cumprimento de um currículo mínimo, com um rol de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, para a lógica de competências que, segundo Fleury e Fleury (2001, p. 35), “[...] é a capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

As diretrizes curriculares do curso de Administração apontam o caminho a ser trilhado, focando num conjunto de competências a serem desenvolvidas e dando autonomia e flexibilidade para as IES planejarem e executarem seus projetos pedagógicos, cabe às instituições de ensino conhecerem a percepção dos envolvidos no processo, sobre o nível de aprendizagem e de êxito no desenvolvimento das competências elencadas pelas DCNs e demandadas pelo mercado, mapeando a efetiva qualificação dos profissionais, egressos da academia, para atuarem num cenário tão dinâmico e complexo.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante deste cenário, há a necessidade de avaliação do atingimento dos objetivos do ensino superior que é propiciar a aprendizagem, promovendo a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das competências previstas nas DCNs do curso e viabilizar a entrega ao mercado de profissionais aptos a agir nas condições exigidas por esse.

Neste contexto, é importante conhecer a percepção de alguns dos principais atores do processo de formação dos profissionais, que são os alunos e os supervisores de campo de estágio, que são os profissionais que recebem esses alunos em fase final de formação no mercado de trabalho. O intuito é obter um *feedback* a respeito do processo de desenvolvimento das competências previstas nas DCNs do curso de Administração, ao longo do percurso formativo percorrido pelo estudante, a partir do olhar do próprio estudante e de quem o recebe no mercado de trabalho. Acredita-se importante também, identificar se a caracterização jurídica/administrativa das instituições promove diferenças nos graus de desenvolvimento no processo de formação dos

estudantes. Com isso, entende-se que é possível viabilizar uma avaliação fundamentada dos cursos, identificando seus avanços e virtudes e também as suas possíveis lacunas.

Diante do exposto, tem-se como problema central deste estudo: **Qual o grau de desenvolvimento das competências estabelecidas nas DCNs, na formação acadêmica dos alunos, realizada pelos cursos de Administração das IES públicas, privadas e comunitárias de Chapecó (SC)?**

## 1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

O estudo apresenta como perguntas de pesquisa:

- Quais os descritores mais apropriados para a caracterização das oito competências definidas pelas DCNs para o curso de Administração?
- A percepção dos formandos e dos gestores de organizações que atuam como supervisores de estágio dos cursos em estudo, a respeito do desenvolvimento das competências profissionais estabelecidas pelas DCNs no curso de Administração das IES em estudo, estão alinhadas?
- Quais as principais virtudes e lacunas na formação realizada pelos cursos de Administração das IES em estudo?
- Quais as diferenças e semelhanças no grau de desenvolvimento das competências acerca da configuração jurídica/administrativa da IES?

## 1.3 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa indicam os resultados pretendidos pelo pesquisador, tornando o problema mais explícito (MARCONI; LAKATOS, 2010). A partir da delimitação do problema, apresentam-se o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar o grau de desenvolvimento das competências estabelecidas nas DCNs, pelos cursos de Administração, das IES públicas, privadas e comunitárias de Chapecó.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Mapear descritores que possibilitem a análise do desenvolvimento das competências consideradas essenciais pelas DCNs do curso de Administração;
- Comparar a percepção dos formandos e dos gestores de organizações que atuam como supervisores de estágio das IES em relação à efetividade do desenvolvimento das competências profissionais estabelecidas pelas DCNs do curso de Administração;
- Identificar as principais virtudes e lacunas na formação realizada pelos cursos de Administração das IES estudadas;
- Comparar a efetividade no desenvolvimento das competências por tipo de IES, de acordo com a sua configuração jurídica/administrativa.

### 1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Pensar em competitividade é pensar em inovação contínua e inovação está diretamente relacionada ao conhecimento das pessoas. O conhecimento é a nova matéria-prima dos negócios e é um recurso ilimitado, muda-se o foco da economia de processos produtivos baseados em recursos limitados pela inovação, por meio do desenvolvimento de novos produtos e serviços (FIALHO *et al.*, 2006).

Tendo em mente a competitividade e a necessidade de contribuir para o desenvolvimento das organizações e das pessoas, torna-se imperativo refletir sobre a formação e o desenvolvimento de profissionais que contribuirão com o mercado de trabalho e serão a mola propulsora de todo o processo de inovação nas cadeias produtivas. Neste cenário, as IES são valorizadas e ganham espaço com o compromisso de fazer surtir novos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atitude empreendedora e à inovação.

Diretamente ligado ao desenvolvimento dessas competências está o Curso de Graduação em Administração, que formará os profissionais que estarão liderando a gestão dos processos nas cadeias produtivas. O Curso de Administração por muitos anos foi o de maior número de matrículas do País e, em 2015, ocupava a segunda colocação e entrega ao mercado de trabalho, ao ano, em torno de 120 mil novos profissionais. Na região oeste catarinense, onde foi realizada a pesquisa, as matrículas nos Cursos de Administração representam 11% das matrículas no ensino superior e na cidade de Chapecó (SC), foco do estudo, representam 9% dos matriculados no ensino superior (MERCADOEDU, 2017).

O interesse pelo assunto deste estudo se dá por entender o quão importante é a aproximação da academia à realidade organizacional e a premência de inovações no curso de graduação em Administração, a fim de que consiga efetivamente desenvolver as competências do profissional administrador, previstas nas DCNs e esperadas pelo mercado de trabalho.

As diretrizes curriculares trazem um rol de competências a serem desenvolvidas nos alunos. Competências que, segundo a Comissão Europeia, são:

[...] um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes transferíveis, e multifuncionais que toda pessoa necessita para seu desenvolvimento e satisfação pessoal, integração e empregabilidade, que deveriam estar desenvolvidos ao final da escolarização obrigatória e atuar assim como base para a aprendizagem ao longo da vida. (EUROPEAN COMMISSION, 2002, p. 5).

Autores, como Dutra (2004), Fleury e Fleury (2001) e Leme (2005), trabalham a competência como sendo o somatório e a articulação de três dimensões: o conhecimento, a habilidade e a atitude.

As diretrizes curriculares foram definidas na lógica do desenvolvimento de competências. No entanto, o que ainda se verifica nos cursos de graduação em Administração, bem como em outros cursos do ensino superior, é a presença de um elenco de conteúdos, muito focados na transmissão de conhecimentos, atuando, assim, em apenas um dos tripés do conceito de competência citado pelos autores.

Zarifian (2001), por sua vez, lembra que a competência é realmente de um indivíduo e não de um cargo, e que ela só se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional, na relação prática do indivíduo com a situação profissional. Por essa razão, disponibilizar ao mercado de trabalho, nas suas diferentes cadeias produtivas, profissionais mais aptos a compreender e gerir os processos de inovação é uma das melhores formas do curso de Administração contribuir para o processo de desenvolvimento do seu entorno.

Para conhecer o estado da arte de estudos sobre o assunto, foi elaborado pela autora, um estudo bibliométrico com o objetivo de analisar a produção intelectual, nacional e internacional sobre a temática “desenvolvimento de competências no ensino superior de Administração”. O estudo se baseou na busca de artigos científicos, publicados em periódicos nacionais, por meio de consulta à base Spell, bem como em periódicos internacionais, localizados por intermédio de consulta à base Scopus, utilizando-se, na busca, os termos “ensino de administração” e “competências”, “*higher education administration*” e “*skills*” no título, resumo e palavras-chaves. Foram contemplados todos os artigos localizados nessas bases até o final ano de 2015.

Na base Scopus, utilizou-se filtro específico para a grande área Social Sciences & Humanities (Ciências Sociais e Humanas).

As buscas, a partir desses critérios, resultaram em 348 artigos localizados nas duas bases. Numa análise mais refinada, buscando a aderência dos artigos ao estudo em questão, restaram 104 artigos na temática estudada.

O estudo bibliométrico demonstrou que se trata de um tema de estudos ainda não consolidado, predominando uma significativa dispersão das publicações, tanto no que se refere aos periódicos, quanto aos autores. Não há, ainda, um *core* constituído dos principais periódicos dedicados ao tema e não se constituiu um núcleo significativo de autores altamente produtivos (ZAMBARDA *et al.*, 2016).

O estudo ainda revela, por meio da análise dos impactos das publicações, que o artigo mais citado dentre aqueles identificados teve 46 citações, e o artigo que teve a melhor média de citações por ano foi de 4,43 citações por ano. Esses dados, no seu conjunto, indicam um baixo envolvimento da comunidade acadêmica com a temática ou, ao menos, uma reação tardia desta, ante o crescimento significativo da importância do tema para o setor produtivo. Esse fato pode significar que as dificuldades de sintonia da academia com o setor produtivo ainda permanecem em alguma medida, mesmo que muitas iniciativas tenham sido registradas nas últimas décadas (ZAMBARDA *et al.*, 2016).

Em termos de distribuição regional, o estudo bibliométrico indicou que, no Brasil, apenas a PUC de Minas Gerais aparece com quatro artigos publicados sobre o tema, outras 13 instituições aparecem com apenas uma publicação cada, sendo as demais publicações vinculadas à instituições estrangeiras (ZAMBARDA *et al.*, 2016).

Neste contexto, afirma-se a originalidade desta pesquisa e salienta-se a relevância de estudos nesta área, a fim de analisar o êxito no desenvolvimento das competências estabelecidas nas DCNs dos cursos de Administração.

Há de se considerar que o planejamento e a execução de um curso no ensino superior envolve todo um processo, que vai desde a definição do projeto pedagógico do curso, a definição e viabilização da estrutura para execução do referido projeto pedagógico, tanto de recursos físicos como de pessoas, somada à responsabilidade da Instituição na formação de profissionais e a expectativa do mercado. Muitas vezes, este processo continua rodando, com entradas de novas turmas, sem a devida análise dos seus reflexos, o que demonstra a relevância de conhecer a percepção de importantes atores deste processo, que são os alunos e o mercado de trabalho.

Na perspectiva teórica, este estudo procura contribuir com as investigações sobre a temática, bem como disponibilizar um rol de descritores adequados que mensurem o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes no decorrer do curso de graduação em Administração, primeiro objetivo específico deste estudo.

A decisão de envolver três instituições de ensino, uma da esfera pública, uma privada e uma comunitária, tem por propósito conhecer se há diferenças no grau de desenvolvimento das competências, de acordo com a configuração jurídica/administrativa da instituição, não limitando o estudo a apenas um caso.

Captar e analisar a percepção dos formandos do curso, bem como dos agentes do mercado de trabalho que atuam num momento importante da formação desses alunos (o estágio) em relação ao desenvolvimento (ou não) das competências definidas pelas DCNs como essenciais à formação do administrador, poderá trazer elementos importantes para análise da formação atualmente oferecida pelo curso. Por meio dessas informações, os gestores acadêmicos poderão qualificar o processo de aprendizagem, seja a partir do Projeto Pedagógico, seja da formação docente e/ou das estratégias de aprendizagem a serem utilizadas.

A qualificação constante do processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, parece ser o melhor caminho para garantir a adequada qualificação dos profissionais egressos das Instituições, que estarão inseridos no mercado, na ponta dos processos produtivos, fazendo girar a economia, tendo a inovação como perspectiva.

Como contribuição social, o presente estudo poderá se constituir num importante instrumento de qualificação do processo de formação de administradores nas instituições de ensino, contribuindo, assim, com a gestão acadêmica, o compromisso na formação de profissionais e no desenvolvimento da sociedade.

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. Este capítulo inicial apresenta a contextualização do tema investigado, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa e as contribuições do estudo e a organização estrutural do trabalho.

O capítulo dois discute as teorias que dão suporte ao estudo. Primeiramente, apresentam-se considerações relativas ao novo contexto de formação do profissional administrador no século XXI, abordando temas como a Sociedade do Conhecimento e a importância do conhecimento, da competitividade e da inovação. Em seguida, apresenta-se um resgate contemporâneo do perfil dos jovens que buscam o ensino superior, as novas gerações e

suas expectativas. A partir daí foca-se em um levantamento histórico sobre o ensino de administração e nas DCNs do curso. Por fim, discorre-se sobre a temática da competência e competências requeridas do administrador no mercado de trabalho, trazendo a visão de diversos autores sobre o tema.

O capítulo três define a trajetória metodológica empregada. Inicialmente, é apresentado o delineamento da pesquisa e as características do estudo. Na sequência são descritas a população e a amostra, a forma de construção e a validação do instrumento de pesquisa, no qual foi utilizado o método Delphi, a forma de realização da coleta e análise dos dados, além da trajetória teórico-metodológica da pesquisa. Finalmente, são consideradas as limitações do estudo.

O capítulo quatro apresenta os dados coletados e análise dos resultados, para a apresentação dos dados são utilizadas tabelas e gráficos. São apresentados dados consolidados das três instituições ora estudadas, nos dois segmentos pesquisados (alunos e supervisores), bem como em determinados momentos são apresentados comparativos entre as instituições.

Nas conclusões e recomendações, capítulo cinco, indica-se as conclusões permitidas pela pesquisa realizada, assim como as recomendações para estudos futuros sobre o tema investigado.



## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo será apresentada a teoria que dá suporte ao estudo, a suas análises e conclusões. A revisão da literatura propiciou o conhecimento da produção científica sobre a temática investigada, permitindo o embasamento teórico deste estudo. São abordados neste capítulo os assuntos: ensino de Administração, diretrizes curriculares, competências, o contexto de formação do profissional administrador no século XXI, Sociedade do Conhecimento, competitividade, inovação e perfil das novas gerações.

### 2.1 ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Este estudo tem como escopo a formação profissional no curso de Administração e, para conseguir efetuar uma análise dos dados da pesquisa, torna-se necessário compreender a trajetória do ensino de Administração no Brasil, bem como da norma que estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso. O curso de Administração é o segundo no País com maior número de alunos matriculados e as DCNs do curso, já em 2005, data da sua formulação, indicavam um rol de oito amplas competências que devem ser demonstradas pelos egressos.

Neste capítulo serão abordados estudos e reflexões acerca da trajetória do curso no País, diretrizes curriculares, competências em seu sentido *lato* e perfil de competências exigidas dos administradores, pelo mercado de trabalho.

#### **2.1.1 Trajetória da formação em Administração no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais: uma nova lógica na formação profissional no ensino superior**

A demanda por cursos superiores em Administração se deu pelas mudanças e pelo desenvolvimento da formação social brasileira, a partir da Revolução de 1930, que demandavam a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como de métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e pela infraestrutura nascente de transportes, energia e comunicações. Esse processo de transformação trouxe em seu bojo a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente no processo de desenvolvimento econômico e social. Este era o contexto ainda há três décadas da regulamentação da profissão (MEZZOMO KEINERT, 1996).

O contexto para a formação do Administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de 1940. A partir desse período, acentuou-se a necessidade de mão de obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do Ensino de Administração (CFA, 2017). Covre (1991) ressalta a importância da formação de pessoal especializado para a planificação de mudanças, e da criação de centros de investigação para dar suporte a questões econômicas e administrativas, em uma sociedade que passava de um estágio agrário para a industrialização.

Neste contexto, planejava-se a formação de um administrador profissional, apto para atender ao processo de industrialização. Tal processo desenvolveu-se de forma gradativa, desde a década de 1930, porém, acentuou-se por ocasião da regulamentação da profissão, ocorrida na metade dos anos 1960, através da Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965 (CFA, 2017).

Na época, o ensino de Administração veio privilegiar a participação das grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país, principalmente, a partir de 1964 (CFA, 2017).

O primeiro curso de Administração do Brasil surge em 1946, na Universidade de São Paulo (USP), a qual cria a Faculdade de Economia e Administração (FEA), que envolve os cursos de Economia, Administração e Ciências Contábeis. Em seguida, em 1952, é criada a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV), no Rio de Janeiro (CFA, 2017).

Os cursos de Administração no Brasil têm uma história muito curta, principalmente se comparada com os EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1952, ainda quando se iniciava o ensino de Administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de cinquenta mil bacharéis, quatro mil mestres e cem doutores por ano em Administração (CFA, 2017).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), no ano de 2015, o curso de Administração foi o segundo colocado em número de matrículas no País, com 766.859 alunos, 9,6% dos estudantes que estão no ensino superior, ficando atrás apenas do curso de Direito. Neste mesmo ano, foi o curso com o maior número de ingressantes, sendo 267.013 calouros e formou no ano 124.986 profissionais.

Bencke e Gilioli (2013) organizaram uma linha do tempo que representa os principais acontecimentos na trajetória do ensino de Administração no Brasil, na qual se destaca:

- 1938 – Com iniciativa do governo surge o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e os primeiros intercâmbios de aperfeiçoamento com o exterior, por intermédio dos técnicos da administração;
- 1946 – Criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP;
- 1952 – Criada a EBAPE/FGV, no Rio de Janeiro;
- 1954 – Criada a Escola Brasileira de Administração de Empresas em São Paulo, vinculada com a FGV, com a graduação da primeira turma em 1959, surgindo o primeiro currículo especializado em Administração, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de Administração;
- 1960 – A FGV passa a ministrar cursos de pós-graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas;
- 1965 – Regulamentada a profissão de Administração, com a promulgação da Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. O acesso ao mercado profissional passou a ser privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário;
- 1966 – Parecer n. 307/66, em 8 de julho de 1966, pelo Conselho Federal de Educação, institucionaliza no Brasil a profissão e a formação de técnico em Administração;
- 1973 – Aprovação do Parecer n. 788, de 4 de junho de 1973, quando surge a primeira habilitação em Administração Hospitalar no Brasil;
- 1993 – Resolução n. 2, de 4 de outubro de 1993, instituído o currículo pleno dos cursos em Administração;
- 2003 – Em 9 de setembro de 2003, o MEC homologa o Parecer CES/CNE n. 134, de 7 de junho de 2003, que dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares de Graduação em Administração;
- 2004 – A Resolução n. 1, de 2 de fevereiro de 2004, institui as DCNs de graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União no dia 4 de março de 2004;
- 2005 – O MEC, por meio da Resolução n. 4, 13 de julho de 2005, revoga a Resolução n. 2/1993 e retifica a Resolução n. 1/2004, definindo o fim das habilitações em Administração.

De forma análoga, Andrade e Amboni (2004) fazem uma distribuição da trajetória do currículo do ensino de Administração no Brasil, a qual foi marcada por três ciclos.

O primeiro ciclo iniciou com o surgimento dos cursos e o reconhecimento e regulamentação da profissão do Administrador. Embora desde os anos 1930 já houvesse uma

preocupação em formar, a partir de uma educação escolar, o administrador, somente a partir da criação do DASP, em 1938, a formação do administrador no Brasil começou a ter maior importância que culminou com Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965, que dispôs sobre o exercício da profissão do administrador.

Em 1965, com a promulgação da Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965, que dispõe sobre o exercício da profissão do administrador, e dá outras providências, em seu artigo 2º traz as áreas privativas da profissão:

Art. 2º A atividade profissional de Administrador será exercida, como profissão liberal ou não, mediante: (1) a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior; b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da Administração, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos. (BRASIL, 1965, [s.p.]).

A partir desse fato surgiu a necessidade da criação de órgãos que controlassem e fiscalizassem a profissão, surgindo nessa época o sistema Conselho Federal e Regionais de Administração (CFA/CRA).

Neste mesmo ciclo, conforme nominado por Andrade e Amboni (2004), no ano de 1966 foi aprovado o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Esse currículo veio através do Parecer n. 307/66, que discorria que o habilitado para o exercício da profissão de técnico em Administração deveria cursar as seguintes matérias: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria econômica, Economia brasileira, Psicologia aplicada à administração, Sociologia aplicada à administração, Instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa), Legislação social, Legislação tributária, Teoria geral da administração, Administração financeira e orçamento, Administração de pessoal e Administração de material.

Somando-se as matérias acima citadas, ainda fazia-se obrigatório a escolha de uma das disciplinas optativas (Direito administrativo ou Administração de produção e vendas), além da obrigatoriedade da realização de um estágio supervisionado (ANDRADE; AMBONI, 2004).

O segundo ciclo inicia-se em 1993, com a aprovação da proposta de currículo pleno aprovado pela Resolução n. 2/93 do Conselho Federal de Educação, como consequência do trabalho da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e do Conselho Federal de Administração (CFA), visando melhorar a qualidade da formação dos administradores, tendo em vista o papel do administrador como agente transformador das relações produtivas e sociais e das exigências do mercado de trabalho (CFA, 2017).

Esse novo currículo foi institucionalizado pela Resolução n. 02/93. A partir dessa resolução, a formação do administrador passa a ter de incluir conteúdos de formação básica e instrumental, formação profissional, disciplinas eletivas e complementares, além do estágio supervisionado. O curso superior de Administração passa a ter a carga horária mínima de três mil horas-aula e o tempo de integralização passa a ser de, no mínimo, quatro anos e, no máximo, sete anos (BRASIL, 1993).

A legislação de 1993 significou um salto de qualidade para o ensino da Administração no País. A estrutura curricular delineou um novo enfoque ao curso de Administração, passando a haver um consenso em se utilizar uma nova pedagogia no ensino administrativo, como visualizado na citação de Andrade e Amboni (2004, p. 60):

O problema essencial não é criar uma arquitetura curricular como uma lista de tópicos a serem atingidos, em uma visão empobrecida e negativa que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola na formação e implementação de sua proposta pedagógica. O fundamental é a utilização, na construção do currículo pleno, de uma metodologia que utilize o currículo mínimo como um instrumento e não como uma proposta acabada em si mesma.

A visão dos autores demonstra uma evolução no ensino, a partir de critérios de qualificação e visando que estes não se limitem a apenas a um conjunto de conhecimentos, mas no desenvolvimento de habilidades de um profissional demandado pela sociedade. Muda-se a concepção de uma estrutura conteudista, padronizada e fragmentada para uma estrutura de formação, tendo uma visão holística dos conhecimentos e habilidades do estudante.

Com esta concepção, em 2004, inicia-se o terceiro ciclo, como nominado por Andrade e Amboni (2004). O terceiro ciclo inicia com a aprovação da Resolução CNE/CES n. 1/2004, de 2 de fevereiro de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 4 de março de 2004, a qual institui as DCNs do curso de graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Tal resolução foi retificada pela Resolução n. 004/2005, de 13 de julho de 2005, que contempla as diretrizes vigentes até os dias atuais.

Na Resolução CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005, as matrizes curriculares dos cursos de Administração passam a trabalhar com competências em vez de currículos mínimos, como era feito em momentos anteriores. Os chamados eixos de formação passam a reger a formação dos administradores. Conforme definido na resolução em tela, são quatro eixos de formação: formação básica, estudos quantitativos e suas tecnologias, formação profissional e formação complementar.

Para melhor entendimento das DCNs é importante que se compreenda que as regras gerais para o desenvolvimento da educação no Brasil são definidas por leis criadas especificamente para esse fim. Além dos preceitos definidos na Constituição brasileira, nos artigos 205 a 214, a lei maior que define as regras gerais para a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), conhecida popularmente como LDB. Nela estão definidas todas as orientações fundamentais para o desenvolvimento e funcionamento dos diferentes níveis de ensino, bem como dos estabelecimentos de ensino. Todo o processo de ensino no País é coordenado pelo MEC (BRAGA *et al.*, 2011).

A LDB preconiza o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação. A partir dessas mudanças, impostas pela LDB, o processo de formação do graduando tem assumido centralidade nas discussões acadêmicas, o que tem exigido um alinhamento dos projetos pedagógicos, bem como, uma concepção de ensino de qualidade conectado com o tempo e com o espaço (BRAGA *et al.*, 2011).

A partir dessa perspectiva, a Resolução n. 04, de 13 de julho de 2005, impõe uma reformulação dos cursos de Administração, no que se refere à forma, concepção filosófica, metodologia, definição “do que fazer” e “como fazer” do curso. Tais princípios configuram-se como referência de orientação para promover as adequações necessárias (BRAGA *et al.*, 2011).

Para melhor compreensão do assunto é importante fazer um resgate de como ocorreu o processo de definição das DCNs. A partir da LDB, os estudos e discussões sobre as diretrizes curriculares são intensificados e o Parecer n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE), orienta a respeito das DCNs e dispõe que a orientação estabelecida pela LDB da Educação Nacional, no que tange ao ensino superior em especial, que são as DCNs. Estas apontam no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, quanto das expectativas e dos interesses dos alunos, em detrimento a burocratização existente até aquele momento, que visava padronizar a formação por meio dos currículos mínimos e, muitas vezes, atendendo a interesse de determinados grupos econômicos.

O referido parecer ainda aborda:

[...] as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva a sua criatividade e análise crítica. Finalmente,

devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (BRASIL, 1997, p. 2).

Em outro momento, o parecer em tela também indica que:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997, p. 2).

As citações do referido parecer deixam clara a intencionalidade das DCNs de dar um norte à formação de profissionais, com um olhar sistêmico, formando pessoas com habilidades técnicas, mas também com habilidades humanas bem desenvolvidas, na perspectiva de formação de um profissional adaptável a um mundo instável e em transformação e cidadão, apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da sua profissão.

O Plano Nacional de Graduação (PNG), de maio de 1999, discutido no âmbito do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), deixa claro o escopo da educação superior, que deve se preocupar com cursos que possibilitem uma formação do profissional competente e cidadão, preparando o profissional para atuar em sua área e nos processos de transformação social, criando alternativas viáveis para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo contemporâneo.

O mesmo documento ainda indica:

As IES devem superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade. (FORGRAD, 1999, p. 18).

Ainda segundo o PNG do ForGRAD (1999, p. 27), os parâmetros para as diretrizes curriculares indicam:

1. um projeto pedagógico construído coletivamente;
2. flexibilidade, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências;
3. formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sociopolíticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável;

4. graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada;
5. incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo;
6. interdisciplinaridade;
7. predominância da formação sobre a informação;
8. articulação entre teoria e prática;
9. promoção de atividades educativas de natureza científica e de extensão;
10. indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os documentos analisados, seja a LDB (1996) no tocante ao ensino superior, seja também o Parecer n. 776 (1997) e o Plano Nacional de Graduação (PNG, 1999), direcionam as diretrizes curriculares como orientadoras da educação superior, fornecendo parâmetros amplos para planejamento e execução da formação dos profissionais, visando dar maior flexibilidade e adaptabilidade ao contexto dinâmico que os profissionais estão inseridos na atualidade.

Neste sentido, Oliveira (2005) aborda que, a partir da definição das DCNs, temas como flexibilidade na organização curricular e de cursos, competência docente e projeto político-pedagógico estão no centro das discussões acadêmicas.

Em 13 de julho de 2005, as DCNs para o curso de Administração foram, então, aprovadas por meio da Resolução CNE/CES n. 04/2005, a qual continua vigente. Estabelece, em sua redação, questões relativas à composição do projeto pedagógico dos cursos, do perfil desejado do formando, das competências e habilidades mínimas, dos conteúdos e suas inter-relações (eixos de formação), do estágio supervisionado, das atividades complementares, do trabalho de conclusão de curso e da carga horária do curso.

Segundo a resolução, são quatro os eixos que norteiam a formação dos administradores:

- Formação Básica: neste eixo temático, a resolução prevê o desenvolvimento de conteúdos para a fundamentação do profissional que se pretende formar, englobando como exemplo as disciplinas: Contabilidade Geral, Análise de Demonstrativos financeiros, Estrutura e Análise de Custos, Economia, Filosofia; Direito Público e Privado; Sociologia aplicada à Administração e Português Instrumental (CNE/CES, 2005).
- Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: neste eixo está previsto a instrumentalização do futuro profissional com métodos de estudos quantitativos aplicados à sua área de formação. Para este fim, podem ser citadas as seguintes disciplinas: Fundamentos de Matemática Elementar, Cálculo Diferencial e Integral, Estatística e Probabilidade e Matemática Financeira (CNE/CES, 2005).
- Formação Profissional: neste eixo temático está prevista a abordagem de conteúdos específicos da formação da área de Administração, tendo como exemplo as seguintes disciplinas: Administração Financeira; Administração de Produção e operações;



Administração de Recursos Humanos; Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais; Administração de Sistemas de Informação; Administração de *Marketing*; Organização, Sistemas e Métodos; Planejamento Estratégico; Gestão Ambiental, Fundamentos de Administração, Teoria Geral da Administração, Teoria Organizacional, Administração de projetos, Administração Estratégica (CNE/CES, 2005).

- Formação Complementar: este eixo temático prevê que o aluno possa, por meio das disciplinas optativas, ter uma possibilidade de enriquecer o seu currículo, por meio de estudo de diversos temas, como Libras, Extensão Rural e Projetos agroindustriais, dentre outros (CNE/CES, 2005).

De acordo com Oliveira (2005), as DCNs do curso de graduação em Administração, além de apresentarem indicadores para formação generalista, trazem premissas que se colocam como necessárias à efetivação de um processo de formação lastreado nos princípios emanados pelo Parecer n. 776/97 e PNG.

Quanto ao perfil desejado do formando em Administração, a Resolução n. 04/2005 define:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Com base no perfil descrito nas DCNs, observa-se a necessidade de desenvolver um profissional com consolidada capacidade de raciocínio, para que possa mobilizar e articular conhecimentos e habilidades a fim de desempenhar a tomada de decisão, de forma assertiva, contribuindo com a organização onde atua e com a sociedade.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração (Resolução n. 004/2005) definem as competências mínimas a serem desenvolvidas no estudante:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

A organização curricular, o projeto pedagógico de curso assim como o planejamento e execução da aula universitária, devem ensinar a definição de estratégias que resultem no desenvolvimento destas oito competências definidas nas Diretrizes Curriculares.

Ao adotar a perspectiva do ensino focado em competências, as DCNs, em todas as áreas de formação, promovem uma elevação generalizada da qualificação para a maioria dos trabalhadores e mudanças nos conteúdos da qualificação. Ao invés da especialização e do conhecimento em profundidade de um ofício, os requisitos exigidos apontam para uma multiquificação, ou seja, a necessidade do trabalhador possuir habilidades diferenciadas como raciocínio lógico, conhecimentos de eletrônica, capacidade de julgamento etc. A mão de obra deixa de ser encarada simplesmente como um custo, passando a ser considerada um recurso (OLIVEIRA, 2005).

Para Lima (2006), o aprendizado e a educação continuada dos indivíduos, juntamente com as competências que as pessoas mobilizam e aplicam no contexto em que vivem, são o conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes, compreendidos de forma não fragmentada, em que o desempenho resulta da articulação das dimensões individual e organizacional para o atingimento de resultados.

A autora reforça a perspectiva de que o desenvolvimento de uma competência deve ultrapassar a visão fragmentada de um conhecimento, e envolve a capacidade de colocar em prática um conjunto de saberes e experiências, de forma adequada, para atuar em ambientes repletos de contingências.

As Diretrizes Curriculares mostram o caminho a ser trilhado, focando num conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas e dando autonomia e flexibilidade para as IES planejarem e executarem seus projetos pedagógicos. Essa perspectiva representa uma

grande evolução frente ao rol de conteúdos que eram relacionados no passado, não tão distante, transmitidos como um mosaico de diversos conhecimentos fragmentados que, muitas vezes, eram ensinados sem analisar a efetividade da aprendizagem do estudante.

### **2.1.2 Formação por competências: principais conceitos e desdobramentos**

A definição do conceito de competência é uma tarefa complexa, que pode atender a diferentes objetivos, o que leva à existência de diferentes abordagens. Os esforços para a sua definição e para a identificação de um conjunto de competências essenciais às pessoas no contexto da Sociedade do Conhecimento se intensificaram no final do século XX e início do século XXI, em vista das novas demandas sociais. Diversos pesquisadores, universidades e organizações passaram a dedicar-se ao tema de modo contínuo.

Destaque-se, por exemplo, os esforços desenvolvidos pela Comissão Europeia que, em vista de subsidiar a definição de políticas públicas entre os países membros, desde 1997, implementou uma série de iniciativas para a definição e identificação de competências-chave para o desenvolvimento pessoal e social no contexto da Sociedade do Conhecimento. O referido esforço voltou-se também para o estabelecimento de uma orientação curricular comum às instituições de ensino, responsáveis por seu desenvolvimento (EUROPEAN COMMISSION, 2002). Em vista de seus propósitos, a Comissão Europeia concentrou-se na definição das competências-chave, entendidas como:

[...] um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes transferíveis, e multifuncionais que toda pessoa necessita para seu desenvolvimento e satisfação pessoal, integração e empregabilidade, que deveriam estar desenvolvidos ao final da escolarização obrigatória e atuar assim como base para a aprendizagem ao longo da vida. (EUROPEAN COMMISSION, 2002, p. 5).

Como se pode perceber, segundo aquele documento, as competências se voltam a três focos: a satisfação pessoal, a integração na sociedade e a possibilidade de participar ativamente no mundo do trabalho. Após sucessivos esforços e diferentes sínteses, a Comissão Europeia definiu um conjunto de oito competências básicas, essenciais a todas as pessoas:

1. Comunicação na língua materna; 2. Comunicação em línguas estrangeiras; 3. Noções elementares de cálculo aritmético e habilidades básicas em matemática, ciência e tecnologia; 4. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); 5. Aprendendo a aprender; 6. Competências interpessoais e civis; 7. Iniciativa empreendedora; 8. Cultura Geral. (EUROPEAN COMMISSION, 2002, p. 6).

Na mesma perspectiva, merece destaque os esforços empreendidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa de Definição e Seleção de Competências (DESECO), no início dos anos 2000, cujos relatórios tiveram significativa influência nos estudos e definições posteriores sobre o tema. Parte de um conceito geral de competência, entendido como um sistema complexo de ação, que envolve habilidades intelectuais, atitudes, além de habilidades não cognitivas, sendo mais abrangente que a noção de habilidade. Cada competência é uma combinação de habilidades práticas e cognitivas, conhecimentos (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores de orientação, atitudes, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que, juntos, podem ser mobilizados para agir de forma eficaz (OCDE, 2002).

A partir dessas definições, a OCDE também centra sua atenção no conceito de competências chave ou metacompetências, as quais são essenciais à participação no mundo do trabalho (empregabilidade), na vida em coletividade (cidadania e desenvolvimento social), bem como na família e outros domínios da vida social. Por isso, devem merecer especial atenção das IES (OCDE, 2002).

Nesse caso, a noção de meta-competência é utilizada para caracterizar o conjunto de elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) que possibilitam ao indivíduo participar, com desenvoltura, em múltiplos contextos, contribuindo para o sucesso na vida pessoal e também para o funcionamento da sociedade (OCDE, 2002). O referido documento define três categorias fundamentais de competências que constituem a base conceitual da metacompetências: agir de forma autônoma, utilizar ferramentas de forma interativa e atuar em grupos socialmente heterogêneos (OCDE, 2002).

As características abordadas tanto pela Comissão Europeia, quanto pela OCDE têm em seus pilares os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, e deixam claro que o desenvolvimento das competências vai muito além de um agregado de conhecimentos. Neste sentido, Ropé e Tanguy (1997) trazem a definição de competências constante do Dicionário Larousse Comercial, de 1930:

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados... geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

Essa definição reforça a ideia de que a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada. A competência é inseparável da ação.

Nesta mesma perspectiva, os autores citam o documento A.CAP 2000, da indústria siderúrgica, no qual competência foi definida como: “Um *savoir-faire* operacional validado”:

- *savoir-faire* = conhecimentos e experiências de um assalariado;
- operacional = aplicáveis em uma organização adaptada;
- validado = confirmado pelo nível de formação e, em seguida, pelo domínio das funções sucessivamente exercidas (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Dentre os autores que se destacam no estudo do tema, Zarifian (2001) argumenta que a competência é atributo de um indivíduo e não de um cargo, e reforça que essa só se manifesta e pode ser avaliada quando de sua utilização na relação prática do indivíduo com a situação profissional.

Para Fleury e Fleury (2001, p. 35), competência “[...] é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

Étienne e Lerouge (1997 *apud* PERRENOUD, 1999) afirmam que a construção de uma competência depende do equilíbrio na dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. Ou seja, não se trata apenas de um agregado de conhecimentos, mas da forma de integração e utilização destes conhecimentos em situação real.

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. “Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la e fazê-la evoluir.” (MEDEF, [s.d.] *apud* ZARIFIAN, 2001, p. 66).

Para Perrenoud (1999, p. 7): “Competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” O autor traz à discussão o fato de que a competência só é detectada quando da necessidade de enfrentar uma situação prática e, nesse momento, deve-se ter uma sinergia de vários recursos cognitivos complementares, entre eles, o conhecimento.

Dentre os tipos de conhecimento, Perrenoud (1999) indica os conhecimentos declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades; os conhecimentos procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar

para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos); e os conhecimentos condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais.

Essa perspectiva se aproxima da definição de Medef ([s.d.] *apud* ZARIFIAN, 2001), uma vez que, se comparados, percebe-se aproximações entre os conceitos de conhecimentos declarativos com a definição de conhecimentos feita por Medef, assim como entre os conhecimentos procedimentais com o saber-fazer e os conhecimentos condicionais, e as experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.

A noção de competência aproxima-se mais da capacidade de combinar e mobilizar adequadamente recursos já desenvolvidos do que de um estoque de conhecimentos e habilidades, que estariam mais próximos do sentido de qualificação. Quando se aborda o termo adequadamente, se enseja o significado de uma combinação de recursos apropriada ao evento, ou seja, adequada à situação específica a ser enfrentada. E, na medida em que essa combinação/mobilização de recursos cognitivos derem resultados positivos, teremos uma nova competência, que é resultado do aprendizado com esta nova situação. (RUAS, 1999, p. 5).

Ramos (2001) aborda que as competências são as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo, baseado em suas experiências e os saberes da humanidade, adquiridos por meio de estudo. Essa interação dinâmica de conhecimentos e experiências é motivada em situações desafiadoras, possibilitando a construção de novas competências.

A mesma autora aborda que a construção de novas competências se sobressai em situações desafiadoras, subentendendo-se situações práticas que exigem capacidade de reflexão acerca de uma situação concreta, desafiadora (RAMOS, 2001). Esta perspectiva coaduna com os autores Ropé e Tanguy (1997), Ruas (1999), Perrenoud (1999) e Zarifian (2001), que afirmam que competência é a capacidade de mobilizar os conhecimentos frente a uma situação prática.

Sousa e Valadão Júnior (2013) reforçam que, se tratando de construção de competências, elas se constroem ao longo de diversas experiências, no entanto, durante a vida acadêmica, o aprendizado de determinada competência muitas vezes é desvinculado de uma situação real da vida profissional, porque ainda não se chegou a esse momento no qual a competência se traduz em uma situação real de trabalho. Porém, é fundamental buscar respostas a essa associação entre a formação e o mundo do trabalho.

Assim como Ruas (2003), Ramos (2001) traz uma diferenciação entre qualificação e competências, relatando que a qualificação se dá a partir da divisão do trabalho a fim de tornar

o ocupante do cargo o mais apto possível a desenvolver seu trabalho. A relação entre competência e qualificação é muito próxima, no momento que ambas se reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho. As qualidades e conteúdo do trabalho seriam modificados: o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado).

Para Guedes (2004), o conceito de competência ganha força no espaço educacional na medida em que surge a necessidade de reformulação do conceito de qualificação. De um modo geral, essa linha, próxima da formação profissional, argumenta que as competências técnicas não seriam suficientes para o novo contexto produtivo, surgindo, então, a necessidade de uma ação mais pedagógica.

Na mesma perspectiva de Ramos (2001), Berger (2000, p. 7) afirma que: “A construção desses esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer é a construção de competências.”

Conforme Berger (2000), entende-se por competências os esquemas mentais, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor quando mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer. Mais uma vez tem-se a relação com a origem da definição de competência, assim abordada como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O Documento Básico do ENEM 2000, do MEC (BRASIL, 1999), dispõe que Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que são utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando uma reorganização das competências.

Esta definição apresenta de forma tênue a distinção entre habilidade e competência. A OCDE contempla que a competência é mais ampla do que a habilidade (OCDE, 2002). Já Leme (2005) afirma que as habilidades são apenas uma parte da competência, que é composta de conhecimentos, habilidades e atitudes, o CHA, e envolve aspectos técnicos e comportamentais das pessoas.

#### Quadro 1 – Desdobramento do CHA

Conhecimento	Saber	Competência técnica
Habilidade	Saber-fazer	
Atitude	Querer fazer	Competência comportamental

Fonte: Leme (2005, p. 18).

Tanto Leme (2005), quanto Dutra (2004) e Santos (2002) seguem a linha de definição de Doz (1994), que aborda competência como o conjunto dos conhecimentos, habilidades e atitudes do ser humano, aqui entendidos como o saber, o saber-fazer e a atitude para pôr em prática. Doz (1994) acrescentou ao conceito de competência, a dimensão atitude, cuja origem está nos valores pessoais, resultando em comportamento e ações.

Já Machado (1999) considera as competências como mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência. Considerando que o conhecimento tácito é fruto das experiências e práticas vivenciadas pela pessoa, o autor aborda dois dos três pilares da competência considerados pelos demais autores, sendo o conhecimento (saber) e a habilidade (saber-fazer).

Para Bergamini (2012), a pessoa competente é aquela que enfrenta regularmente situações imprevistas e variadas no contexto e, a partir das suas adaptações e decisões, faz evoluir seus conhecimentos e transformar a situação para obter o resultado desejado.

A competência percebida como um recurso à disposição da empresa para atender aos objetivos organizacionais em contextos complexos é apresentada por Zarifian (2001), que aborda a relação competências *versus* trabalho, e traz reflexões sobre a mobilização das competências frente às situações de trabalho complexas.

Neste sentido, Zarifian corrobora com Ramos (2001) e Berger (2001), que trazem a necessidade de mobilização dos conhecimentos por intermédio da construção de esquemas mentais frente a situações complexas.

Com o direcionamento para alcançar resultados através das competências acionadas pelo indivíduo, Ruas (2003) foca a competência atingindo resultados, por meio do modelo adaptado de Boterf (1997), afirmando que a competência em ação é a mobilização, integração e transferência de conhecimento, habilidades e atitudes para determinada circunstância, a fim de atingir objetivos planejados.

Segundo Parry (1998), competência é um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com seu desempenho, o qual, por sua vez, pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.

Parry traz para a discussão sobre o tema a possibilidade de desenvolvimento de novas competências, através de programas de treinamento e desenvolvimento, desmontando a falsa impressão de que existem competências que são natas do indivíduo.



Já o conceito de competências profissionais, segundo Lang, Marinho e Boff (2014), envolve o emprego de recursos, o desenvolvimento de condições favoráveis para a realização de atividades e a transposição de condições adversas, a tomada de iniciativa e a disposição para assumir responsabilidades no cotidiano do trabalho.

Lang, Marinho e Boff (2014) reforçam a discussão da competência frente ao contexto já abordada por Zarifian (2001), OCDE, (2002), Ropé e Tanguy, (1997), entre outros.

O Parecer CNE/CEB n. 16/99, aprovado pela Câmara de Educação Básica, do CNE, define a competência profissional como “[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999, p. 33).

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando a profissional para a criatividade e a atuação transformadora. (BRASIL, 1999, p. 33).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências profissionais proporciona às pessoas condições de laborabilidade, ou seja, possibilita que se mantenham em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, traduzindo-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

Lang, Marinho e Boff (2014) alertam para a dificuldade de se estabelecer parâmetros para a definição das competências profissionais, em vista da diversidade de ocupações, cada qual com suas especificidades e complexidades, inerentes ao contexto de suas atuações. Para superar tais especificidades, os autores indicam o estudo de Burgoyne (1989), que apresenta competências de gestão abrangentes, necessárias em todas as situações, a saber: aprender, mudar, adaptar, prever, antecipar e criar mudanças (LANG; MARINHO; BOFF, 2014).

O grande desafio que se coloca às IES é como desenvolver estas competências durante o período acadêmico, visando que os profissionais, recém-formados, cheguem ao mercado de trabalho aptos a desenvolverem suas atividades com eficácia e efetividade. Não se quer aqui entender que o profissional esteja “pronto”, pois todos os indivíduos estão em contínuo desenvolvimento e determinados aspectos das competências só podem ser desenvolvidos no encontro com a experiência prática.

Resgatando a definição da Comissão Europeia, o termo competência é considerado um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes que toda pessoa necessita para sua satisfação, integração e empregabilidade, que deveriam estar desenvolvidos ao final da escolarização obrigatória e assim servir de base para a aprendizagem ao longo da vida (EUROPEAN COMMISSION, 2002).

Nesta perspectiva, as IES vão repensando suas estratégias de atuação frente aos alunos, pois, nos modelos produtivos atuais, há pouco espaço para trabalhos repetitivos, uma vez que estes são realizados por equipamentos e outras tecnologias. Os cargos existentes nas organizações demandam raciocínio complexo, motivação para entrega de competências que devem ultrapassar um conjunto de conhecimentos, em direção, a capacidade inovativa da pessoa na mobilização destes conhecimentos para a solução dos problemas, de acordo com a abordagem de Ramos (2001), Berger (2001), Zarifian (2001) e Ropé e Tanguy (1997).

A questão que aflige os profissionais da educação superior se refere a como promover o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos alunos.

Moran (2015) diz que os métodos tradicionais de ensino, aqueles que privilegiam a transmissão de conhecimento pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil, hoje com a internet pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes.

Aos poucos, as instituições vêm percebendo que as formas tradicionais de ensino, com ênfase nas aulas expositivas, não se adequam mais às demandas de formação profissional da atualidade, principalmente, em decorrência da evolução tecnológica e das transformações nos processos de trabalho. Esse fato tem promovido reflexões sobre a necessidade de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, de modo a contemplar as novas necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho (DIAS JUNIOR *et al.*, 2013).

Pereira *et al.* (2015) inserem a discussão no contexto da formação em Administração e trazem que ensinar o futuro administrador com metodologias tradicionais, através da transmissão em sala de aula, trata apenas do aspecto do ensino, não abordando a dimensão habilidade. Para os autores, a reflexão leva à competência, em contraposição à prática que leva à habilidade. A habilidade leva a uma maior aplicabilidade no mundo real, no entanto, até a mais prática das aulas tem de ter pesquisa em relação ao assunto ensinado. Neste caso, competências e habilidades, ensino e prática têm de ser complementares, e não uma sequência para o aluno.

A desejada aprendizagem se traduz na mudança de comportamento oriunda da incorporação de novos hábitos, costumes, conhecimentos e destrezas. Segundo Wachowicz

(1998, p. 29), “[...] a aprendizagem ocorre quando o pensamento descobre o significado das relações que existem entre os dados da realidade e compreende porque as coisas são como são.”

Nessa perspectiva, a necessidade de o estudante dar significado ao conhecimento é premissa básica para a aprendizagem e a vivência em situações reais estimula esse processo. Quanto mais a instituição de ensino trabalhar com propostas de interação com a realidade do mundo do trabalho, mais associações mentais e aprendizagens surtirão.

Perrenoud (1999) suscita uma reflexão sobre o assunto quando questiona: “Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

O autor traz à discussão o grande dilema do ensino, que consiste em duas visões de currículo, as quais ele nomina como cabeças bem-feitas x cabeças bem cheias, reforçando a finalidade do ensino como abordado por Montaigne (*apud* MORIN, 2003). Uma que consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimento, sem preocupar-se com a mobilização em determinada situação, sendo a escola responsável pelo conhecimento erudito e a vida profissional pela sua aplicação e desenvolvimento de competências.

A segunda perspectiva consiste em limitar de maneira drástica a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, em favor do exercício de sua mobilização em uma situação complexa.

O autor considera que a dicotomia é: conhecimentos profundos ou perícia na implementação e frisa a importância de ambos os aspectos. No entanto, em face da limitação de tempo, é impossível dar conta de tudo, o que leva à necessidade de priorizar (PERRENOUD, 1999).

O autor ainda afirma: “Quem a longo prazo poderia defender conhecimentos absolutamente inúteis para a ação, em seu sentido mais amplo? Inversamente, quem, hoje em dia, poderia continuar defendendo um utilitarismo estreito, limitado a alguns *savoir-faire* elementares?” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Com este foco, Libâneo (1994) argumenta que o professor deve aplicar os métodos ativos de ensino, entre eles, solução de problemas, pesquisa, estudo dirigido, entre outros, a fim de estimular a atividade mental dos alunos. O objetivo, segundo o autor, não deve ser “aprender fazendo”, mas sim “aprender pensando naquilo que faz”.

Neste sentido, Moran (2015) aborda que as metodologias de ensino devem acompanhar os objetivos pretendidos. Se o que se quer é que os alunos sejam proativos, é preciso adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas que exijam iniciativa, que tenham que tomar decisões, monitorar resultados. Se o que se quer são alunos

criativos e empreendedores, as metodologias também devem propiciar possibilidades deles demonstrarem isso.

Neste contexto, Anastasiou e Alves (2006) definem que o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Bachiller e Bachiller (2015) realizaram estudo sobre a aprendizagem baseada em simulação com o uso das TICs. Os resultados mostraram que a inovação docente contribuiu positivamente para o aprendizado dos alunos, melhorando a autonomia e a aquisição de habilidades diretamente relacionadas a uma carreira no campo das finanças. Também ajudou os alunos a desenvolver habilidades para ajudá-los a trabalhar em grupos com sucesso.

Lima (2006) aborda que não há dúvidas que a formação de competências representa um desafio no sentido de focar e estruturar práticas pedagógicas que sejam mais eficazes, pois ainda existe uma forte concentração metodológica nos processos de ensino-aprendizagem concentrados em conhecimentos. Intensificar as práticas pedagógicas que valorizem as habilidades – saber-fazer; e as atitudes – saber ser, e englobem de forma mais equilibrada estas dimensões podem promover as condições para uma formação mais efetiva e adequada em responder aos constantes desafios do mercado.

Freitas (2008) afirma que é esse o grande desafio apresentado ao docente: converter o saber erudito e científico em conhecimento acadêmico e disciplinar, de modo a torná-lo significativo para o aluno. Isso requer criatividade para a elaboração de atividades práticas que solicitem esses conhecimentos.

Moran (2015) afirma que a escola padronizada, que avalia todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a Sociedade do Conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem de forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Há a contínua necessidade de fazer o aluno refletir e desenvolver a capacidade cognitiva de interpretar e compreender situações complexas. O processo de ensino não se reporta a trazer fórmulas prontas, mas a desenvolver nos alunos a capacidade de descobrir novas fórmulas e novas soluções.

Lima (2006), ao final de sua reflexão, faz uma ponderação aos profissionais do ensino superior, para que não caiam na armadilha da onipotência de entender serem capazes, como instituição educacional, de formar profissionais com todas as condições para o desempenho das mais diferentes atividades. Isso porque, além do conjunto de recursos que serão desenvolvidos

no curso, a natureza e as condições de negócios (mercado) e o esforço e comprometimento pessoal com a carreira, junto a uma formação com qualidade, é que poderão expressar-se em níveis de “competência” profissional.

Esta ponderação traz fatores que devem ser considerados. Por mais que a instituição de ensino desenvolva estratégias compatíveis para aprendizagem com o olhar no mercado de trabalho, a efetividade da manifestação das competências também depende da motivação do estudante, da sua capacidade de entrega de competências para as organizações e do contexto ambiental do mundo dos negócios. Não se pode pensar na instituição de ensino como um sistema fechado, sem as contínuas interações e influências com o ambiente.

### **2.1.3 Competências requeridas do administrador no mercado de trabalho**

A universidade cumpre seu papel por meio da formação de profissionais, agindo como elo entre as empresas e o governo, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da sociedade melhorando a qualidade de vida das pessoas. Esse fato faz com que as IES tenham de se aproximar do mercado de trabalho e conhecer, efetivamente, as suas exigências, identificando e mapeando as competências que são mais demandadas no contexto atual.

Lima (2006) frisa que a relevância das competências, como recursos que podem ser implementados para resolver situações de trabalho, são aplicáveis a diferentes contextos, representando um conjunto de experiências, de características de personalidade, de padrões recorrentes e de conhecimentos que podem resultar em diferenciais profissionais para o indivíduo e a empresa.

De forma ampla, Katz (1997) identificou três habilidades gerenciais essenciais básicas:

- a) Técnica: habilidade de aplicar um conhecimento especializado ou perícia;
- b) Humana: capacidade de trabalhar com outras pessoas, entendê-las e estimulá-las, tanto individualmente, quanto em grupos;
- c) Conceitual: capacidade mental para analisar e diagnosticar situações complexas. No caso, por exemplo, de tomada de decisão, requer que gerentes localizem problemas, identifiquem alternativas que possam corrigi-los, avaliem essas alternativas e selecionem a melhor.

Na prática das organizações, a divisão proposta por Katz é facilmente verificada quando da distribuição das atividades nos níveis hierárquicos, sendo que no nível estratégico da organização, essa formada pelos cargos de alto escalão, a habilidade conceitual é a mais destacada. No nível tático ou gerencial, a habilidade humana é a que ganha destaque, uma vez que este nível tem a responsabilidade de motivar e incentivar o grupo de empregados a

desempenhar as atividades que devem ser feitas, com comprometimento e qualidade. O nível operacional é o responsável direto pela execução das atividades, para isso, precisa ter habilidade técnica destacada.

Voltando-se às competências profissionais da área de administração, o executivo da nova era – propõe Prahalad (1997) – deve ter, no mínimo, as seguintes características:

- a) Raciocínio sistêmico para harmonizar as informações mensuráveis e imensuráveis, combinar a capacidade analítica com a intuitiva e equilibrar o interesse público e o privado;
- b) Competência intercultural para falar vários idiomas e profundo conhecimento de história, religião e arte;
- c) Treinamento intensivo e contínuo;
- d) Padrões pessoais e de comportamento.

Mussak (2010) aponta as principais competências a serem buscadas pelas organizações na atualidade: flexibilidade, inovação, criatividade, agilidade, compartilhamento de informações, aprendizagem, planejamento participativo e outras que levam à valorização das pessoas.

Complementa Mussak (2010) que a tendência de valorização das pessoas, com suas competências e talentos, nas empresas, é irreversível, e isso vem dando uma nova feição ao planejamento das organizações.

Mintzberg (2010) identifica habilidades básicas que devem ser desenvolvidas pelos gerentes das organizações, entre as quais: de relacionamento, de liderança, de resolução de conflitos, de processamento de informações, de tomada de decisão sob ambiguidade, de alocação de recursos empresariais e de introspecção.

Leboyer (1996) lista um total de 22 competências genéricas para a área gerencial, a seguir apresentadas: comunicação verbal e escrita, capacidade para resolução de problemas, planejamento e organização, delegação, formação de equipes, sensibilidade, uso de autoridade com responsabilidade e bom senso, tenacidade e persistência, habilidade de negociação, capacidade de análise e síntese, sensatez, criatividade, aceitação de riscos, conhecimento técnico, energia, amplitude de interesses, iniciativa, tolerância ao estresse, adaptabilidade, autonomia e ética.

No estudo de Pérez, Santa Cruz e López-Guzmán (2015) os resultados mostram que a primeira habilidade considerada mais importante é a liderança, conforme definido na pesquisa como a capacidade de influenciar e apoiar os outros a trabalhar com entusiasmo na consecução de objetivos comuns. Seguem-se habilidades de comunicação, motivação, colaboração e trabalho em equipe, e resolução de problemas e tomada de decisão.

Na investigação de Echevest (1999), os 12 atributos mais relevantes do perfil de um gestor são: integridade, visão estratégica, capacidade de liderança, visão da empresa, capacidade de decisão, foco no resultado, ética no trato das questões profissionais e aspectos sociais, capacidade de negociação, motivação, coordenação de trabalhos em equipe, habilidade interpessoal e atitude proativa.

Já Oderich (2005) aponta em seu estudo características do perfil do gestor atual, sendo as principais: visão sistêmica e estratégica, domínio pessoal, capacidade de trabalhar em equipe, habilidades humanas e interculturais, criatividade, flexibilidade, capacidade de inovação, comportamento ético e capacidade de aprender, liderar e educar.

Conforme pesquisa sobre os Fatores de Avaliação de Executivos (BARBIERI *et al.*, [s.d.] *apud* WOOD JR.; PICARELLI, 1999), as principais competências necessárias aos cargos de gestão são as seguintes: capacidade de lidar com situações complexas, capacidade de comprometer-se com desafios, objetivos e metas, orientar-se para processos, resultados e pessoas, capacidade de inovar e criar; visão de futuro e capacidade de planejar, capacidade de realizar e assumir riscos, capacidade de solucionar problemas, capacidade de comunicar-se, capacidade de negociar, flexibilidade para mudanças e diferenças, saber ouvir; transparência e responsabilidade social.

Lima (2006) aborda que a diversidade de competências exigidas nos ambientes de negócios, e da mesma forma as inúmeras expectativas, constituem a falta de unidade, mesmo entre os autores que se dedicam ao estudo das competências.

No entanto, pode-se verificar que muitas competências são indicadas por vários autores, mesmo usando expressões diferentes, retratam o mesmo significado, como o exemplo a seguir.

Raciocínio sistêmico indicado por Prahalad (1997), visão estratégica e da empresa abordada por Echevest (1999) e visão estratégica e sistêmica como é mencionada por Oderich (2005). Flexibilidade, inovação e criatividade, citadas por Mussak (2010), condizem com criatividade e adaptabilidade abordadas por Leboyer (1996), criatividade, flexibilidade e capacidade de inovação (ODERICH, 2005), capacidade de inovar e criar e flexibilidade para mudanças (BARBIERI *et al.*, [s.d.] *apud* WOOD JR.; PICARELLI, 1999), entre outros que envolvem capacidade de comunicação, de negociação, de planejamento e de tomada de decisão.

Como se vê, as atividades dos administradores envolvem um amplo leque de conhecimentos, habilidades e atitudes, não se trata de uma área de atuação específica, envolve várias áreas em uma só e em diversos contextos, o que faz com que o profissional deva ter ampla capacidade de mobilizar suas competências diante do cenário em que está atuando. O processo de planejamento e execução da formação em nível superior deste profissional deve

levar em consideração às exigências do mundo dos negócios, aproximando a academia dos desafios da prática empresarial, que resultem em competências adequadas às necessidades dos profissionais e das organizações.

Verifica-se que as DCNs do curso de Administração representam um movimento do sistema de ensino em direção à esta perspectiva, estando alinhadas, portanto, a esta nova realidade do mercado e das exigências de profissionais, e trata-se, ainda, de um documento recente na trajetória da educação superior, mesmo que datado de 2005.

## 2.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO NO SÉCULO XXI: UM NOVO CONTEXTO

O avanço das tecnologias modificou, substancialmente, a dinâmica das organizações. Os trabalhos repetitivos foram, em sua maioria, automatizados e os recursos empresariais mais valorizados são os que geram inovações, tornando a empresa apta a atuar em um ambiente cada vez mais competitivo. Este novo cenário exige mudanças disruptivas na gestão das organizações, bem como nos profissionais que nelas atuam.

Neste contexto, compreender as novas exigências de uma sociedade baseada no conhecimento e sua capacidade de agregar valor aos produtos e serviços ofertados pelas organizações torna-se indispensável para planejar o processo de aprendizagem dos novos profissionais que atuarão na liderança dos processos de gestão e inovação.

### **2.2.1 Sociedade do Conhecimento: competitividade, inovação e novas exigências para inserção no mundo do trabalho**

Neste contexto de Sociedade do Conhecimento, Meyer Jr., Meyer e Rocha (2009) reforçam o entendimento de Fialho *et al.* (2006) ao afirmarem que muda-se o foco dos recursos organizacionais e com isso a lógica do sistema produtivo, antes calcada em recursos materiais e escassos passando para um recurso intangível, ilimitado, acessível a todos, como o principal recurso diferenciador das organizações.

Para compreender esta mudança nos sistemas produtivos e, com isso, nos recursos organizacionais e na valorização do conhecimento, faz-se necessário reportar-se ao período pós-Revolução Industrial, que marcou o início dos estudos das teorias da Administração preconizadas por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947), importantes personalidades na economia mundial que fundamentaram um modelo de gestão de



produção conhecido como taylorismo-fordismo, fundamentado na Teoria da Administração Científica.

A Administração Científica teve as características principais baseadas na produção em massa e na divisão do trabalho em tarefas simples, as quais poderiam ser desenvolvidas por trabalhadores com baixa qualificação e com isso poderiam ter remunerações baixas, dando maiores resultados financeiros às organizações. O taylorismo-fordismo é um sistema mecanicista, padronizado, baseado na execução de tarefas simples, executadas de forma mecânica e repetitiva visando à diminuição dos tempos de produção e eliminação dos desperdícios (RIBEIRO, 2010; CHIAVENATO, 2014; MAXIMIANO, 2011).

Como se pode observar, a partir das características acima, as exigências de raciocínio dos trabalhadores para desenvolvimento do trabalho eram quase inexistentes e as demandas educacionais desse modelo de produção se caracterizam por um baixo nível de exigência em termos de qualificação e desenvolvimento intelectual da maioria dos trabalhadores, não indo muito além da alfabetização (POLI, 2014).

Sobre as transformações que estão em curso desde o final dos anos 1990, a maioria dos estudos destacam, principalmente, as mudanças ocorridas na base técnica da produção (emergência de um novo padrão tecnológico) e nas formas de organização da produção e gestão do trabalho nas organizações. Em termos das mudanças na base técnica, observa-se a introdução da automação flexível, de base microeletrônica, o grande desenvolvimento das tecnologias de comunicação e a utilização, em larga escala, da informática como suporte ao processo de produção (COUTINHO, 1992; SALERMO, 1994; CARVALHO, 1994).

Quanto às mudanças na organização da produção e na gestão do trabalho, destaca-se a utilização das técnicas japonesas de organização do trabalho (*just-in-time*, Kanban, células produtivas, sistemas participativos, CCQ – Círculos de Controle de Qualidade, TQC – Controle de Qualidade Total, entre outros), em que os trabalhadores passam a assumir maiores responsabilidades no controle de qualidade e na gestão da produção, mesmo no nível do chão da fábrica (SALERMO, 1994; CARVALHO, 1994).

Segundo Poli (2014), na busca de adequação aos novos padrões de competitividade, uma grande ênfase passa a ser colocada pelas empresas na busca da qualidade (que passa a ser a meta de todos os envolvidos na produção) e na redução do “tempo de atravessamento” (SALERMO, 1994). O velho paradigma em que o trabalhador precisava apenas cumprir suas tarefas, sem precisar relacionar-se com ninguém, praticamente caiu em desuso.

Nesse contexto, o aspecto mais importante e que tem merecido grande destaque é a exigência de novas qualificações e novas atitudes dos trabalhadores, devido a sua maior participação no processo de produção.

Na visão de Valle (1999), a primeira geração da gestão da produção foi caracterizada pelo taylorismo-fordismo e pode ser considerado como a primeira tentativa explícita de racionalização do trabalho, pela redução das necessidades de qualificação. A segunda geração foi marcada pela escola das Relações Humanas, que trouxe maior adaptação dos funcionários às condições de trabalho, dentre os quais se incluem o alargamento das tarefas, o enriquecimento dos cargos, com ampla exigência de qualificação. No entanto, esse modelo não obteve êxito. A terceira geração da gestão teria sido assumida pelo modelo japonês, quando as empresas passam a depender de seis grandes critérios de desempenho, caracterizando a produção integrada: inovação; adequação ambiental; qualidade do produto ou do serviço; flexibilidade da produção; cadeia logística integrada pelo menor número possível de fornecedores e por uma rede de distribuição e produtividade física, expressa pela relação entre quantidade de produtos e de recursos produzidos.

Essa diversidade de critérios tornaria mais complexa a tomada de decisões e diversificaria as relações com agentes econômicos e sociais. Diante disto, os métodos tradicionais baseados em rotinas de trabalho e organização segmentada passariam a se revelar ineficientes. Frente às novas ferramentas tecnológicas e organizacionais que passam a ser empregadas na produção, a necessidade e a forma das intervenções humanas são muito menos previsíveis e planejáveis, o que exige que o próprio pessoal de produção tenha competência para tomar, cotidianamente, inúmeras microdecisões operacionais e assim fazer frente ao que Zarifian (2001) chama de eventos. Em suma, a racionalização do trabalho de quarta geração solicita um novo tipo de trabalhador, capaz de compreender e participar de um ambiente no qual as decisões são mais complexas e as interações sociais mais numerosas (VALLE, 1999).

Coutinho (1992) destaca que os processos de inovação têm adquirido cada vez mais importância nas estratégias competitivas e nos ganhos das empresas. Na mesma perspectiva, Mertens (1996) considera que essas transformações produtivas, que são impulsionadas pela necessidade de novas estratégias competitivas, incluindo a inovação em tecnologia, a gestão de recursos humanos e a mudança de perspectivas dos atores sociais da produção, têm relação direta com o surgimento do modelo das competências e de um novo perfil do trabalhador.

Segundo Poli (2014), não é preciso fazer grande esforço para perceber a grande diferença que existe entre as novas necessidades educacionais da atualidade e as necessidades educacionais do País ao longo da sua história, até o início dos anos 90 de século XX. Uma

profunda transformação ocorreu na sociedade, no modo de organizar a produção e a vida social como um todo. Essas profundas transformações determinaram a necessidade de uma transformação também muito profunda na educação e nas expectativas de formação das pessoas para trabalhar e para viver em sociedade.

As condições em que se desenvolve a educação, os resultados que ela atinge, exercem influência sobre as condições de vida da sociedade e sobre o seu desenvolvimento. Ou seja, a educação pode contribuir para construção das condições da sociedade tornar-se desenvolvida, elevando a qualidade e a produtividade dos seus processos produtivos e, conseqüentemente, aumentando a geração de riquezas e elevando a qualidade de vida das pessoas. Ou, ao contrário, pode dificultar esse processo de desenvolvimento, contribuindo com a manutenção de baixos níveis de produtividade e de qualidade dos processos produtivos. Isso porque um dos fatores essenciais do desenvolvimento econômico e social é, justamente, a qualidade da força de trabalho disponível na sociedade. Uma população bem qualificada e bem preparada para o processo de produção é capaz de organizar-se para superar dificuldades e otimizar ao máximo a utilização dos recursos de que dispõe, agregando valor ao que produz. Já uma população pouco qualificada é incapaz não apenas de superar dificuldades, mas também de bem utilizar dos recursos que tem ao seu dispor. (POLI, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, conforme Carvalho (1994), a nova organização da produção que surge a partir do advento da terceira revolução industrial, apresenta maiores exigências de formação e de acesso ao conhecimento por parte dos trabalhadores. “Face a intensificação da competição com base na inovação tecnológica, o conhecimento acumulado pelos trabalhadores é uma fonte crucial de inovações incrementais, que não pode ser subestimada.” (CARVALHO, 1994, p. 100).

Neste contexto de maiores exigências no sistema de produção, em que a inovação é premissa básica para a competitividade, exige-se dos trabalhadores maior desenvolvimento do raciocínio e capacidade de tomada de decisão frente a situações complexas. Não há, assim, como pensar em processos produtivos sem estabelecer uma relação de contínua aprendizagem, onde a revisão e melhoria de processos e produtos ocorrem, continuamente, em busca de um diferencial a ser oferecido ao cliente, criando uma cultura de aprendizagem.

Essa cultura de aprendizagem é a peça-chave da sociedade atual, denominada Sociedade do Conhecimento, que destaca-se pelo capital intelectual, um fator crítico, estratégico e diferenciador entre organizações. O conhecimento é o principal recurso de que qualquer organização, país ou região pode dispor para manter-se atuante, produtiva e relevante para a sociedade (MEYER JR.; MEYER; ROCHA, 2009).

Para Pena *et al.* (2015), com o mundo globalizado, a sociedade passou a viver de forma mais integrada, onde inovar é essencial e os processos de mudanças ambientais são dinâmicos e perenes. Neste contexto, no âmbito empresarial, a exigência do desempenho dos trabalhadores

aumenta, exigindo um capital intelectual cada vez mais qualificado, com habilidades diversificadas e que agreguem características a esses trabalhadores, que resultem em vantagem competitiva no mercado de trabalho.

Para Pinto *et al.* (2012), o conhecimento é um recurso valioso, tendo em vista que suas fontes advêm das pessoas que detêm aquele considerado especializado dentro da organização, os mesmos autores citam Prahalad (1997), que afirma que o conhecimento é o recurso mais estratégico que uma organização pode possuir, pois ele tem a capacidade de se combinar com todos os demais recursos e potencializá-los.

O conhecimento, quando bem gerenciado, tende a proporcionar à organização vantagem competitiva sustentável. É um ativo crítico valorizado e reconhecido, que gera vantagem competitiva quando se consegue acessá-lo de forma exclusiva (PINTO *et al.*, 2012).

Na mesma perspectiva, Senge (2003) afirma que: “As organizações que aprendem são aquelas com capacidade para criar, adquirir e transferir conhecimento, bem como para modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e discernimentos.” (SENGE, 2003, p. 38).

A aprendizagem organizacional é imprescindível para que a empresa crie novas formas de atuar no mercado e se mantenha competitiva. Pensar em competitividade é pensar em inovação contínua, e inovação está diretamente relacionada ao conhecimento das pessoas. O conhecimento é a nova matéria-prima dos negócios e é um recurso ilimitado. Neste novo contexto, muda-se o foco da economia, de processos produtivos baseados em recursos (físicos e materiais) limitados, para processos produtivos baseados na inovação e no desenvolvimento de novos produtos e serviços (FIALHO *et al.*, 2006).

Demo (2005) aborda a importância do conhecimento na atualidade, afirmando que o: “Conhecimento contaminou a sociedade de alto a baixo, tornando-se a energia crucial de mudança, a ponto de já nos vermos vítimas do que criamos.” (DEMO, 2005, p. 6).

Esta nova sociedade tem no capital humano o poder de revolucionar as organizações em busca da competitividade. O conhecimento é fruto da mente humana e pensar em inovação direciona, automaticamente, a pensar em pessoas como agentes transformadores. Para Nonaka e Takeuchi (1997), conhecimento é entendimento, é *expertise*, é informação valiosa da mente humana combinada com experiência, contexto, interpretação e reflexão.

Na expressão de Carvalho (1994, p. 100): “O que parece ser subjacente a todas estas mudanças no processo de trabalho capitalista é o aumento substancial da proporção de trabalho voltado direta ou indiretamente à inovação, em todas as esferas da atividade produtiva.”

Nos últimos anos, na medida em que a inovação tornou-se o elemento principal para a competitividade, paralelamente à valorização do conhecimento humano, enquanto elemento essencial à agregação de valor aos produtos/serviços, intensificou-se também a preocupação no ambiente universitário, sobre a forma de desenvolver as competências para a inovação no processo de formação do futuro profissional.

Para Schumpeter (1961), inovação pode ser definida como a fabricação de produtos, técnicas e estruturas novas ou melhoradas, invenções, descobrimento e inclusão de novos mercados e fatores, incluindo a ação do empreendedor e a sua relação com a inovação.

Conforme Koschatzky (1999), a inovação é um processo de busca, aprendizado e solução de problemas, baseado em conhecimentos, tanto explícitos, quanto tácitos. Numa perspectiva semelhante, Tidd e Bessant (2015) afirmam: “A inovação é uma questão de conhecimento – criar novas possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos.” (TIDD; BESSANT, 2015, p. 39).

Para Tidd e Bessant (2015), o processo de inovação pode ser incremental ou radical. Incremental quando se busca melhorias naquilo que já era feito, e radical quando se trabalha com um produto/processo totalmente novo para a organização ou para o mundo.

Segundo Tidd e Bessant (2015), a inovação é uma questão de gestão, na medida em que há escolhas a serem feitas sobre recursos à sua disposição e coordenação. Os autores complementam afirmando que “[...] o sucesso da inovação parece depender de dois ingredientes básicos: fontes técnicas (pessoal, equipamento, conhecimento, dinheiro etc.) e competências na organização para gerenciá-las.” (TIDD; BESSANT, 2015, p. 75).

Wonglimpiyarat (2004) propõe o seguinte quadro, classificando as definições de inovação e os respectivos autores:

Quadro 2 – Conceitos alternativos de inovação

<b>Definição de inovação</b>	<b>Autores</b>
Inovação como processo de melhoria de tecnologias existentes.	Rosenberg (1976, 1982); Nelson e Winter (1977, 1982); Dosi (1982).
Inovação como processo de tornar oportunidades de uso prático.	Pavitt (1984); Tidd <i>et al.</i> (1997).
Inovação como processo de integração dos dois conceitos anteriores.	Schott (1981); Daft (1982); Rothwell e Gardiner (1985).
Inovação como (algumas) novas tecnologias e novos processos.	Roger e Shoemaker (1971); Porter (1990); Voss (1994).

Fonte: Wonglimpiyarat (2004, p. 230).

Quanto aos tipos de inovação, o *Manual de Oslo* considera quatro tipos de inovações que contêm um amplo conjunto de mudanças nas atividades das organizações. Além das inovações de produto e processo, que são mais conhecidas, o manual destaca as inovações organizacionais e de *marketing* (OCDE, 2005). As inovações organizacionais referem-se à implementação de novos métodos organizacionais, tais como mudanças nas práticas de negócios, na organização do local e trabalho ou nas relações externas da empresa. As inovações de *marketing* referem-se à implantação de novos métodos de *marketing*, seja no *design* do produto, na embalagem, na promoção dos produtos, seja em sua colocação no mercado ou na sua definição de preços.

Com pequenas variações em relação ao *Manual de Oslo*, Tidd e Bessant (2015) apresentam quatro dimensões da inovação: inovação de produto, de processo, ambas bastante conhecidas, e de posição e de paradigma. A inovação de posição refere-se à abertura de novos segmentos de mercado. Já a inovação de paradigma refere-se à revisão de modelo de negócio subjacente.

Thomas Alva Edison, citado em Tidd e Bessant (2015), já reconhecia que o verdadeiro desafio da inovação não são as ideias inovadoras, que ele chamava de invenção, mas o processo de fazê-las darem certo técnica e comercialmente, ou seja, trata-se do processo de evolução das ideias até o ponto de terem um uso prático. Segundo Tidd e Bessant (2015): “A inovação é movida pela necessidade de estabelecer relações, detectar oportunidades e tirar proveito delas.”

A interpretação do texto dos autores (TIDD; BESSANT; PAVITT, 2008) pressupõe que inovação seja um processo com base em conhecimento científico e tecnológico ou empírico que contém três elementos básicos, que são o conhecimento, a informação e a criatividade.

Hinloopen (2003) salienta que a inovação também pode ser determinada pela interação com ambientes propícios à inovação. Para esse autor, os ambientes variam de acordo com os países, citando como exemplo o suporte de governos de alguns países para atividades de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) privadas, a criação e o fomento de cooperativas de pesquisa e desenvolvimento, sistemas educativos que fornecem mão de obra qualificada, consumidores culturalmente propensos a demandar produtos inovadores, dentre outros.

Para Drucker (2008), a inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio pelo qual eles, os empreendedores, exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente ou um serviço diferente. Os empreendedores precisam buscar, com propósito deliberado, as fontes de inovação, as mudanças e seus sintomas que indicam oportunidades para que uma inovação tenha êxito.

Já existe um razoável consenso entre os estudiosos no sentido de que alguns fatores são fundamentais para que a inovação seja um processo consolidado e sustentável no tempo. Dentre

eles, ressalta-se a capacidade de criação de produtos de alto conteúdo tecnológico, a existência de uma adequada infraestrutura pública de serviços, a oferta de recursos humanos qualificados, em todas as áreas da atividade pública e privada, visando fortalecer a estrutura de produção, de comercialização de novos produtos e a abertura de novos mercados. Outro fator que pode contribuir significativamente nesse sentido é a presença de grandes empresas, no padrão *world class*, atuando como âncoras dos processos de inovação, em torno das quais um grande número de outras empresas passam a atuar de modo articulado (SCHUMPETER, 1982; DRUCKER, 1998; OCDE, 2005; BESSANT; PAVITT; TIDD, 2008).

Neste cenário, em que a inovação tornou-se peça-chave para a participação de países, regiões e organizações na nova economia mundial, a Universidade passou a desempenhar um papel fundamental. Eis que, nos últimos anos, o papel de ensino, pesquisa e desenvolvimento da Universidade vem se alterando de mera formadora de recursos humanos e facilitadora da transferência de tecnologia para incentivadora do desenvolvimento econômico e social (ETZKOWITZ, 2009).

A visão dos autores Etzkowitz (2009) e Duderstadt (2000) vem reforçar a importância das IES neste contexto econômico e social, de não apenas ter responsabilidade sob a formação de profissionais, mais com o desenvolvimento da região que está inserida, tanto por meio da formação e/ou disponibilização profissionais qualificados, abertos a mudanças e que tragam inovações para crescimento das organizações e melhoria na qualidade de vida das pessoas, quanto por meio de iniciativas (estruturas, projetos e programas) voltadas ao fomento e ao suporte aos processos de inovação.

### **2.2.2 A educação superior no contexto da Sociedade do Conhecimento**

Neste contexto, Duderstadt (2000) reforça que, na era do conhecimento, na qual as pessoas educadas e suas ideias se tornaram a riqueza das nações, a universidade adquire uma importância sem precedentes e o valor de uma educação universitária é muito elevado.

A Lei de Diretrizes e Bases, art. 43, estabelece as finalidades da educação superior:

1. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 2. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; 3. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; 4. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da

humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; 5. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; 6. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; 7. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, [s.p.]).

O art. 45 da LDB determina que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Nesta definição, ainda de 1996, não está contemplada a Lei n. 12.881/2013, que dispõe sobre as universidades comunitárias, distinguindo-as das instituições privadas e, a partir desta norma, as IES passam a ser segmentadas em três configurações jurídica/administrativas: públicas, privadas e comunitárias.

As instituições públicas, financiadas pelo Estado, podendo ser da esfera federal, estadual ou municipal, que, conforme o parágrafo 2º, do art. 45 da LDB (BRASIL, 1996, [s.p.]), dispõe: “§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.”

As instituições privadas, que são as administradas por pessoas físicas de direito privado com fins lucrativos e financiadas por meio da cobrança de mensalidades.

E as instituições comunitárias, que, mesmo que sua existência remonte aos anos 30 do século XX, ainda carecem de uma plena compreensão por parte da sociedade.

Para melhor caracterização sobre as universidades comunitárias, tem-se a Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.

O artigo 1º da referida lei define que as ICES são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: estarem constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; ter patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público e não ter fins lucrativos.

O desafio está posto a estas instituições. Duderstadt (2000) afirma que, na sociedade movida intensamente por conhecimento inovador, as pessoas são levadas a procurar a educação como esperança de futuro melhor, vidas significativas e realizadoras.



Demo (2005) aborda que o papel da universidade e dos seus docentes é promover a formação de comunidades de aprendizagem, seja através de programas acadêmicos formais, seja sociais, extracurriculares e atividades culturais, bem como virtuais.

Esse cenário coloca as instituições de educação superior, por definição organizações do conhecimento, no centro das transformações na sociedade atual. Contudo, essa posição estratégica não está sendo devidamente explorada pelos gestores universitários, pelo setor produtivo e, muito menos, pela sociedade (MEYER JR.; MEYER; ROCHA, 2009).

Etzkowitz (2009) corrobora com a afirmação de que as instituições de ensino têm seu papel valorizado e vão ganhando maior espaço no contexto da produção, aumentando as interações com o mundo do trabalho e com a sociedade civil. Cabe às universidades afirmar seus papéis através da efetivação do tripé que as define: ensino, pesquisa e extensão, para o que precisam reformular seu modo de agir e de interagir com a sociedade e com o estado.

Neste sentido, em meados dos anos 1990, surgiu a metáfora da Hélice Tripla, a qual se refere à criação de empreendimentos, dentro e fora da universidade, que envolvem cooperação entre universidade, indústria e governo com o objetivo único de desenvolvimento regional.

A Hélice Tripla é um modelo espiral de inovação que leva em consideração as múltiplas relações recíprocas em diferentes estágios do processo de geração e disseminação do conhecimento. Cada hélice é uma esfera institucional independente, mas trabalha em cooperação e interdependência com as demais esferas, por meio de fluxos de conhecimento entre elas. Além das conexões entre as esferas institucionais, cada uma assume, cada vez mais, o papel das outras – as universidades assumem postura empresarial, licenciando patentes e criando empresas de base tecnológica, enquanto firmas desenvolvem uma dimensão acadêmica, compartilhando conhecimentos entre elas e treinando seus funcionários em níveis cada vez mais elevados de qualificação (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997).

Duderstadt (2000) também traz a importância da universidade nesta era de conhecimento e sua profícua interação com a sociedade, quando afirma que, num mundo no qual conhecimento e pessoas educadas se tornaram chave da prosperidade e segurança, tem ocorrido crescente tendência na sociedade de ver a universidade como turbina do crescimento econômico, por meio da geração e aplicação do conhecimento novo.

No mesmo sentido, Poli e Jacoski (2009) afirmam que não há dúvida que ciência, tecnologia e inovação, ancoradas na relação universidade-sociedade, são, fundamentalmente, os vetores mais importantes do desenvolvimento do território.

Para Takahashi (2014), as universidades, através dos tempos, são consideradas espaços privilegiados de geração e produção de conhecimentos inovadores, desconhecidos pela grande

maioria da sociedade. Focadas na sua função de prestação de serviços a um determinado público intelectual, estas instituições convivem, nos dias atuais, com uma nova realidade, que é a democratização e disseminação do conhecimento para as demais camadas da sociedade, seja pela sua exigência interna de sustentação nesta nova perspectiva, seja no desempenho de seu papel na sociedade.

O compromisso da universidade é o de repartir, com segmentos cada vez mais amplos, as suas conquistas e descobertas no campo do ensino, bem como, os resultados da produção do saber que gera no campo da investigação e ligação com a sociedade, cooperando para a diminuição das desigualdades, da exclusão, através da participação dos cidadãos (TAKAHASHI, 2014).

Conforme Canterle e Favaretto (2008), neste cenário de extrema competitividade e com uma grande carga de expectativas dos seus *stakeholders*, as gestões acadêmicas das IES se veem direcionadas a trazer inovações e serem empreendedoras. Não se trata aqui de pensar em empreendedorismo como modismo, mas sim, como uma cultura empreendedora, no sentido de gerar e disseminar conhecimentos inovadores, contribuindo com a formação de profissionais com qualidade e atendendo as necessidades da sociedade, promovendo o desenvolvimento científico, tecnológico e humano.

Moran (2015) traz que as instituições educacionais atentas às mudanças podem escolher dois caminhos para efetivá-las. Um mais suave, por meio de mudanças progressivas e um caminho mais amplo, por meio de mudanças profundas. As mudanças progressivas se dão através da manutenção do modelo curricular, no entanto, com maior participação dos alunos através de metodologias ativas. Já as mudanças profundas são mais ousadas, disruptivas, através da eliminação das disciplinas, redesenhando radicalmente os projetos dos cursos.

Lima (2006) se aproxima do conceito de universidade empreendedora de Etzkowitz (2009), quando aborda que a universidade deve focar uma educação que possa estar mais direcionada para as práticas da gestão, valorizando as experiências e focando processos de aprendizagem que sejam aplicados ao mundo dos negócios, diminuindo a distância entre os desafios das organizações e a formação superior, por meio do desenvolvimento de competências mais adequadas às necessidades de profissionais e organizações.

Os autores Nonaka (1991), Senge (2003), Fialho *et al.* (2006) e Etzkowitz (2009) não deixam dúvida que o conhecimento é o fator diferencial das organizações, a chave mestra da competitividade do milênio e que trará o desenvolvimento da sociedade. O êxito empresarial se dará com produtos com valor agregado, que demandem a aplicação de novas tecnologias e este

sistema produtivo necessita de pessoas qualificadas, com capacidade de análise e reflexão, para a mobilização dos conhecimentos em situações diferenciadas e complexas.

Neste sentido, reforça-se o papel das universidades como formadoras de profissionais inovadores e empreendedores e com competências adequadas para atuar num contexto cada vez mais dinâmico, complexo e concorrencial, assim como o papel daquelas instituições como parceiras das empresas e do governo na busca do desenvolvimento e da qualidade de vida das pessoas.

Com esta perspectiva, faz-se necessário discutir qual o perfil dos jovens que buscam o ensino superior na atualidade.

### **2.2.3 Perfil dos jovens que buscam formação profissional no ensino superior: novas gerações, novas exigências e expectativas**

Com a globalização dos mercados, a competitividade tornou-se ponto central da estratégia das organizações, trazendo desafios constantes que as obrigam a buscar oportunidades e as forçam a se adaptar e a reagir rapidamente aos cenários atuais e a projetar cenários futuros buscando a melhoria contínua e diferenciais competitivos que sustentem suas atividades.

Para Porter (1991), a competitividade reside em identificar novos mercados, no reconhecimento do potencial de uma nova tecnologia e no potencial dos indivíduos que coexistem e compõem o capital intelectual desses ambientes, agindo de maneira proativa e inovadora, mas sem deixar de ser ético.

Nessa perspectiva, a informação e o conhecimento são insumos para desenvolver novos produtos, materiais e processos, potencializando o desenvolvimento organizacional, de modo a gerar diferenciais competitivos. Esses aspectos contribuem para propiciar mais flexibilidade à organização, resultando em aprendizagem contínua e adaptação ao ambiente em que está inserida, proatividade em relação às mudanças que ocorrem no mercado e capacidade de inovação (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Neste cenário, fazem-se necessários profissionais que assumam os constantes desafios, tomem decisões assertivas e promovam à inovação frente aos processos que estão liderando. O ambiente organizacional e as instituições de ensino são formados por uma diversidade de pessoas com perfis diferenciados, em um ambiente em que distintas gerações coexistem.

Oliveira (2010) enfatiza que o momento atual é oportuno para reflexões sobre as gerações, pois se vive um momento singular, nunca vivido antes, em que as cinco gerações diferentes de pessoas convivem mutuamente, interferindo e transformando a realidade.

Essas gerações são categorizados, segundo Robbins, Judge e Sobral (2010), Oliveira (2010) e Nascimento *et al.* (2016), em cinco distintas gerações: geração Veteranos; geração *baby boomers*; geração X; geração Y; geração Z (Zapping), sendo que estas caracterizações não são claramente definidas temporalmente, ou seja, por faixa etária, pois dependendo das condições sociais, econômicas ou culturais em que o indivíduo está integrado, não é possível definir claramente sua geração tendo como base apenas as idades que possuem.

Todas as gerações supracitadas encontram-se no mercado contemporâneo e buscam formação profissional nas IES.

Segundo Robbins, Judge e Sobral (2010), a geração Veteranos (1922-1945) se destaca por possuir valores pessoais e profissionais que evidenciam o trabalho árduo e o conservadorismo, prezando pela estabilidade e sendo leais aos padrões e as organizações. Para Reis *et al.* (2013, p. 4), a geração dos veteranos “[...] pertence a um grupo que diz conservar a tradição e a cautela e no ambiente de trabalho são extremamente formais e cumpridores de regras.”

A geração *baby boomers* (1941-1965) ingressou como força de trabalho nas organizações entre 1965 e 1985, e se desenvolveu marcada por movimentos de direitos civis, pela irreverência dos Beatles e pela Guerra do Vietnã. No Brasil, foram influenciados pelo movimento *hippie*, ditadura militar etc. (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010). Essa geração cultiva valores trabalhistas como sucesso, realização, ambição, se opondo ao autoritarismo, além disso, valorizam o bem-estar e a qualidade de vida.

Já Oliveira (2010) define a geração *baby boomers* como os nascidos entre 1945 e 1960, diante de um contexto positivo depois da Segunda Guerra Mundial. Essa geração apreendeu muito cedo respeitar os valores familiares e a disciplina nos estudos e no trabalho. Nenhum jovem jamais deveria contestar qualquer autoridade estabelecida. Contestar significava, sempre, receber duras punições dos pais ou dos chefes.

Oliveira (2010) ainda complementa que não foi muito simples impor a esses jovens dessa geração uma atitude absolutamente submissa a um conjunto de regras, e se rebelar foi uma manifestação natural nesse cenário. Os primeiros movimentos de uma revolução apareceram na música, o refúgio artístico que várias gerações já haviam utilizado para apresentar as transgressões e insatisfações com a realidade em que estavam vivendo.

Os *Baby Boomers* são a pior geração para delegar. Eles odeiam abrir mão de coisas que lhes renderam a posição em que estão. E, lógico, estão convencidos de que ninguém pode fazer o trabalho tão bem quanto a eles. *Baby Boomers*, quanto mais se livrarem das coisas, mais liberdade vocês terão para novidades. Se sua mesa não tivesse uma pilha de projetos inacabados que vai até o teto, talvez você pudesse pegar uma nova tarefa que realmente adorasse. (LANCASTER; STILLMAN, 2011, p. 77).

Lancaster e Stillman (2011) reforçam o compromisso da geração *baby boomers* com o trabalho, por meio de perfis profissionais centralizadores que não sabem delegar suas atividades e com isso se sobrecarregam de afazeres.

A geração X (1965-1980) cresceu num contexto de transformações, principalmente em relação à força de trabalho feminina. Esta geração tende a ter o foco em resultados, tem uma visão empreendedora e desenvolveu habilidades para aprender novas tecnologias a fim de se manter no mercado. Os membros valorizam títulos acadêmicos e entendem cargos hierárquicos como resultados de muito esforço, também são caracterizados pelo imediatismo, mas os sujeitos são otimistas e confiantes demonstrando flexibilidade e criatividade (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

Oliveira (2010) entende que a geração X são os nascidos entre 1960 e 1980, é uma geração composta pelos filhos dos *baby boomers*. O jovem da geração X sempre foi mais cuidadoso em suas escolhas, preferindo não expor suas opiniões se isso representasse algum tipo de risco para sua estabilidade familiar. Mesmo sem ter um comprometimento rígido com as autoridades, submetia-se de forma passiva às regras estabelecidas.

Os jovens desta geração assistiram aos conflitos que existiram na época de seus pais, por se rebelarem com a sociedade e procuravam ser mais pacíficos para não provocarem conflitos, tornando-se, assim, vulneráveis a algumas situações, na busca de estabilidade.

De acordo com Lancaster e Stillman (2011), a geração X foi a da tecnologia e a geração Y é movimentada pelas redes sociais, estão sempre conectados com o mundo através do Facebook, Orkut, Twitter, conversam e fazem amizades com pessoas até de outros países.

A geração Y (1978-1989) é conhecida identicamente como ‘geração internet’ e ‘Generationwhy’ (a “geração do por que”), pois são muito questionadores e cresceram usufruindo as facilidades da tecnologia. Além disso, gostam de receber atenção, creem em mudanças constantes e o foco está sempre no curto prazo, afirma Engelmann (2007).

Estes indivíduos cresceram expostos às doenças, por exemplo, a Síndrome de Deficiência Imunológica Adquirida (AIDS), presenciam o terrorismo como fenômeno mundial, vivenciam a evolução tecnológica e é a geração mais conectada às redes e tecnologias móveis. A proatividade, a ambição, o otimismo e a valorização do trabalho em equipe são algumas das características desta geração, uma vez que está sempre ávida por desafios e consegue desenvolver multitarefas simultaneamente (KHOURY, 2009).

Por essa razão estes sujeitos não são adeptos às regras preestabelecidas e a troca frequente de trabalho é compreendida como algo natural. Não estão habituados a enfrentar

ambientes autoritários, bem como a esperar, e necessitam de estímulos para exibirem reação. A característica que mais se destaca na geração Y é o pensamento voltado à diversidade, em que se aceita bem as diferenças étnico-raciais, sexuais, religiosas (ENGELMANN, 2007).

Oliveira (2010) descreve a geração Y como aqueles que nasceram entre 1980 e 1999, a geração Y está ingressando no mercado de trabalho e por isso interferem no contexto social e empresarial. Para Rocha (2008), dentre as características desta geração estão a impaciência e a insubordinação, o que os leva a questionar constantemente práticas estabelecidas em seu ambiente profissional.

A geração Y é composta por pessoas criadas em forte contato com a tecnologia e regras de educação flexíveis, baseadas em sistemas de compensação pela falta de atenção dos pais (TAPSCOTT, 2008).

Esses jovens tendem a trabalhar e priorizar a felicidade, e não entrar no mundo frenético em que a humanidade está acostumada com as gerações anteriores. Esta geração procura estar sempre em atividade, realizando várias tarefas ao mesmo tempo. Procuram sempre novos desafios, dessa forma, muitos não conseguem ficar no trabalho e realizar a mesma função com as mesmas tarefas por muito tempo, com isso, esses jovens acabam pedindo demissão e buscam novos desafios em outras empresas.

Neste sentido, Baumann (2001) reforça que outra característica muito saliente das novas gerações é a necessidade de contínuas mudanças, que alteram a visão de longo prazo das gerações passadas, para a valorização do curto prazo:

[...] o ingrediente da mudança múltipla é a nova mentalidade de ‘curto prazo’, que substituiu a de ‘longo prazo’. Casamentos ‘até que a morte nos separe’ estão decididamente fora de moda e se tornaram uma raridade: os parceiros não esperam mais viver muito tempo juntos. De acordo com o último cálculo, um jovem americano com nível médio de educação espera mudar de emprego 11 vezes durante sua vida de trabalho, e o ritmo e frequência da mudança deverão continuar crescendo antes que a vida de trabalho dessa geração acabe. (BAUMANN, 2001, p. 169).

Nesta linha, Sant’Anna e Kilimnik (2009) trazem que, se em outros tempos a carreira era focada nas ocupações e cargos, com as organizações figurando como principais responsáveis por sua gestão, atualmente, dá-se maior ênfase ao planejamento pessoal, no que se denomina carreira moderna.

Segundo Evans (1996 apud KILIMNIK *et al.*, 2008), a construção da carreira, atualmente, adota uma configuração espiral, em ziguezague, em substituição ao tradicional formato de uma escada. Essa trajetória em espiral é percebida como mais alinhada e sintonizada

com as necessidades dos tempos atuais, pois possibilita o desenvolvimento de pessoas que têm profundidade e amplitude de habilidades.

De acordo com Oliveira (2010, p. 131): “A Geração Y é motivada por desafios que promovam o próprio crescimento. Quando não identifica essa possibilidade, rapidamente se mobiliza na direção de outros desafios.” A geração Y se importa mais com os relacionamentos de amizade do que com o trabalho e as tarefas. As atividades dinâmicas envolvendo pessoas ganham sua maior atenção frente às atividades mais concentradas, pois não apreciam muito a rotina do dia a dia. Preferem o contato social com as pessoas.

Conforme abordam Lancaster e Stillman (2011), na concepção da geração Y, cada serviço a ser feito deve ter um quê de diversão. A premissa parte da construção de uma cultura colaborativa que envolve se divertirem juntos. Na maioria das vezes, os líderes *baby boomers* acham que estão perdendo tempo se divertindo com os empregados e os X pensam que estão perdendo a autoridade. A geração Y, por sua vez, pensa que pode ser mais produtiva se puder se divertir um pouquinho no processo.

Lancaster e Stillman (2011) ainda complementam que a interação social no trabalho está evoluindo numa velocidade vertiginosa. Os tradicionalistas costumavam jogar golfe juntos, criando amizades durante cinco ou seis horas calmas no campo. Os *baby boomers* almoçavam juntos ou trabalhavam até mais tarde, passando horas discutindo as políticas da empresa ou o rumo das carreiras. Lutando para equilibrar o trabalho com a vida, a geração X queria fazer tudo com o máximo de eficiência durante o expediente, depois direto para casa. Com a geração Y não existem mais distinções. Eles podem enviar um SMS para os colegas enquanto assistem um jogo sábado à noite da mesma forma que publicam uma fotografia para a vovó num *site* durante o horário de trabalho.

Reforçando as características trazidas por Robbins, Judge e Sobral (2010) e Oliveira (2010), Tapscott (2008) descreve oito características que diferenciam os jovens da geração Y das gerações anteriores: prezam pela liberdade em todas as coisas; gostam de personalizar e customizar seus objetos; tendem a ser os novos formadores de opinião; observam a integridade das organizações, tanto como clientes, quanto em busca de um trabalho; querem ter entretenimento e lazer tanto no trabalho, quanto no aprendizado e em sua vida social; são bons colaboradores e com bom relacionamento social; necessitam de velocidade e tempo real nas comunicações; e buscam inovação constante.

Ingressando no mercado, a mais nova geração, nominada a geração Z – a letra que dá nome a esse grupo vem do termo “zapear”, que é o ato de trocar de canal de TV constantemente pelo controle remoto (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2015) –, nascidos no final dos anos 1990,

chegam ao mercado de trabalho esperando por um mundo semelhante ao seu, conectado, aberto ao diálogo, veloz e global. Com isso, as organizações se deparam com um desafio, o de se adaptar às mudanças e atualizar seus negócios, criando novas formas de liderança e motivação.

Tendo em vista que estão constantemente presenciando mudanças, desenvolvem multitarefas e buscam por desafios constantes. Dessa maneira, a geração Z não apresenta o foco como característica, eles podem se tornar profissionais dispersos e isso exige dos gestores uma excelente relação inter e intrapessoal (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Para a geração Z, informática e tecnologias da internet são o lugar comum. Todas as suas comunicações têm lugar na internet e elas revelam muito pouca habilidade para a comunicação verbal. A maioria de seus anos formativos estão sendo gastos na World Wide Web (OLIVEIRA, 2010).

Ao possuírem um fácil acesso à Internet, os alunos, por exemplo, não se detêm mais a irem à uma biblioteca em busca de livros, pois basta acessar a rede e já encontram o que procuram. Nunca se teve tanta coisa num mesmo lugar. Nesse sentido, a Internet é um espaço no qual o jovem se comunica com seus amigos, faz os trabalhos da escola, escuta música através das rádios on-line, entre outras coisas. Para eles, e-mail é antiguidade. Eles usam telefone para mandar textos, navegar na internet, achar o caminho, tirar fotos e fazer vídeo [...]. Eles entram no Facebook sempre que podem, inclusive no trabalho. Mensagem instantânea e Skype estão sempre abertos, como pano de fundo de seus computadores. (NASCIMENTO *et al.*, 2016, [s.p.]).

Destaca-se que há um contraste significativo entre a geração X e a geração Z, os indivíduos possuem visões totalmente diferentes de mundo, em relação à qualidade de vida, à hierarquia, ao autoritarismo, à motivação e, por isso, os gestores devem estudar estratégias de motivação e de aproveitamento das características de cada geração, de maneira a aproveitar as especificidades em prol da organização e garantir a obtenção de vantagem competitiva (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Percebe-se que as novas gerações, Y e Z, possuem grandes habilidades tecnológicas, seus contatos tendem a ser virtuais, os amigos podem ser pessoas que só se conhecem pela internet, gerando uma diminuição dos contatos presenciais e, por vezes, uma tendência individualista. Essas características podem desencadear uma dificuldade em se estabelecer vínculos com outras pessoas, ou seja, de se estabelecer relações sociais. Com isso, podem aparecer conflitos pela dificuldade de relacionamento, pois hábitos como o da comunicação pessoal e o prazer de conviver com outros indivíduos podem tornar-se cada vez mais raros.

Nessa perspectiva, observa-se que, para compreender os sujeitos nas organizações, faz-se necessário estudar o seu perfil geracional, bem como quais são as suas características, pois é a percepção das especificidades de cada geração, de suas características culturais e motivações



que efetivam o desenvolvimento e alinhamento das equipes de alta *performance*. Estas são compostas de personalidades diferentes que se complementam, extraindo a potencialidade de suas características (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

Esta mesma necessidade de identificação dos diferentes perfis e suas respectivas gerações vão promover mudanças nas IES, que devem estar atentas à necessidade de conhecer as principais características do seu público para definirem as estratégias de formação dos profissionais que atuarão no mercado de trabalho neste contexto.

Conhecer o entendimento sobre carreira e quais os elementos que estão sendo valorizados na carreira por essas novas gerações se traduzem em informações relevantes que deverão conduzir às estratégias de formação dos novos profissionais, estimulando a motivação.

Neste sentido, Schein (1996) traz um estudo sobre âncoras de carreira e as define como sendo o conjunto de autopercepções relativas a talentos e habilidades, motivos e necessidades, bem como, atitudes e valores, que as pessoas têm com relação ao trabalho que desenvolvem ou que buscam desenvolver. Schein (1996) estabelece que as âncoras de carreira são: competência técnica; competência gerencial; criatividade; autonomia; servir aos outros; segurança; serviço/dedicação a uma causa; estilo de vida; e desafio puro.

Utilizando a base teórica de Schein, os autores Reis e Ramos (2015) desenvolveram um estudo com profissionais da geração Y, e os elementos mais valorizados na carreira destes jovens são: autonomia e flexibilidade na execução, relevância social, participação na gestão, responsabilidade por resultados e erros, exigência de formação e inovação.

Os elementos valorizados nas carreiras pelos jovens profissionais coadunam com as características anteriormente elencadas por Robbins, Judge e Sobral (2010), Oliveira (2010), Nascimento *et al.* (2016) e Tapscott (2008).

Castanha e Castro (2010) trazem a discussão das gerações para a educação e afirmam que o grande desafio das escolas, atualmente, é como trabalhar com jovens cada vez mais envolvidos com novas tecnologias, bombardeados pelos apelos da mídia, fascinados pela internet e manipulados pelo poder da sociedade de consumo. Esses jovens que, em sua grande maioria, pertencem à geração Y sabem trabalhar em rede e lidam com autoridades como se elas fossem colegas de turma. Possuem muita informação, mas não têm conseguido transformar essas informações em construções sociais que atendam a outros interesses que não exclusivamente os seus. As autoras indicam que, de acordo com pesquisas recentes, o tempo de concentração dos alunos diminuiu de forma assustadora. Ao mesmo tempo que ele é capaz de realizar várias ações simultaneamente, o seu poder de concentração em uma única atividade é muito baixo.

Outra característica importante desses jovens estudantes, agora se reportando especificamente ao Curso de Graduação em Administração, é o turno em que frequentam o ensino superior. Conforme dados da plataforma MercadoEdu (2017), nos últimos seis anos, de 2010 a 2015, em torno de 85% dos alunos do curso de graduação em Administração o fazem no turno noturno, conforme dados:

Quadro 3 – Número de matriculados em cursos de Administração no País, por turno

Administração						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Noturno</b>	602.826	603.191	570.252	543.696	524.776	487.715
<b>Matutino</b>	82.032	79.518	78.451	78.525	77.451	75.763
<b>Vespertino</b>	5.939	6.681	7.377	7.429	6.732	6.517
<b>Integral</b>	9.695	11.308	11.717	12.140	13.259	14.441
<b>Total de matriculados</b>	702.502	702.709	669.809	643.803	624.232	586.451

Fonte: MercadoEdu (2017).

Esses jovens das novas gerações já desenvolveram novas formas de aprender e as escolas ainda trazem modelos tradicionais de transmissão de conhecimento, o que se torna um o grande dilema para as instituições de ensino, a saber: alunos digitais *versus* sistema analógico. Diante dessa constatação é necessário um momento de reflexão que possibilite a construção de diferentes formas de aprender (CASTANHA; CASTRO, 2010).

De acordo Sangiorgio *et al.* (2011), o estudante que frequenta a universidade, atualmente, possui um perfil diferenciado. São jovens, em sua maioria, que cresceram com hierarquias menos rígidas dentro de casa e com acesso rápido e fácil à informação. Essa geração não responde significativamente a modelos educativos unidirecionais centrados no professor, com estratégias convencionais ou modelos de palestras padronizadas; são necessárias diferentes abordagens que permitam a comunicação do educador-aluno, pois essa é a geração da comunicação.

A perspectiva se amplifica quando voltada para os nativos digitais e suas práticas comunicacionais. E, se os jovens, hoje, vivem em uma sociedade interconectada pelas redes telemáticas, a naturalidade com que lidam com esses sistemas impulsiona seu uso também nos processos de ensino. (LINO JUNIOR; ROLIM; CARVALHO, 2015, p. 7).

É grande o descompasso tanto entre alunos e professores, quanto entre o processo educacional implementado pela maioria das escolas e a efetiva aquisição do conhecimento. É preciso repensar as estratégias de aprendizagem desses novos alunos, o uso das tecnologias em

sala de aula, as formas de relacionamento, o papel do docente, os espaços de aprendizagem e o significado do conhecimento para os alunos.

Neste sentido, Freire (2002) aborda a necessidade de reflexão sobre o que é ensinar, afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Castanha e Castro (2000) abordam que um questionamento latente entre os jovens é: “qual o sentido desse conhecimento para a minha vida?” Na discussão, as autoras enfatizam a necessidade de conhecer a percepção dos alunos sobre as formas de aprendizagem, que está associado à sua participação efetiva no processo de aprendizagem e na utilização de diferentes estratégias e recursos pedagógicos e tecnológicos. O papel do professor é de mediador, ele precisa ser o gerenciador do processo de aprendizagem, de forma a possibilitar a construção da autonomia e autoria dos estudantes. É preciso que os alunos aprendam a aprender. Esta é uma das formas de possibilitar que construam conhecimentos significativos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a metodologia aplicada para realização deste estudo, desde a caracterização da pesquisa até o método de trabalho, em que se descrevem as etapas percorridas para a coleta, análise e interpretação dos dados.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento compreende, segundo Kerlinger (1980), o modo pelo qual o problema de pesquisa é concebido e a definição da estrutura utilizada para a experimentação, a coleta e a análise dos dados.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva. Pesquisas de caráter descritivo estudam, em geral, características de determinados grupos. Estudos descritivos são utilizados quando se deseja descrever as características de um fenômeno (RICHARDSON, 2014).

As pesquisas descritivas tendem a descrever as características de determinadas populações ou variáveis. Estão nesse grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população, e sua peculiaridade está em utilizar técnicas para estudar as características de um grupo, tais como: distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade etc. (GIL, 2010, p. 27).

No contexto de Beuren (2008), a pesquisa descritiva seria a intermediária entre a pesquisa exploratória e a pesquisa explicativa, identificando que essa não seria tão preliminar como a primeira, nem tão aprofundada como a segunda. Designa que descrever consiste em identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos.

Nesse sentido, relatando da forma mais sintética, as pesquisas descritivas chegam próximo das exploratórias, quando propiciam uma nova visão do problema, e em outros casos se aproxima das explicativas, quando ultrapassam a identificação das relações entre as variáveis, procurando estabelecer a natureza das relações (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 2009).

De acordo com Barros e Lehfeld (2007, p. 84):

Nesse tipo de pesquisa, não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto de pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos. A pesquisa descritiva engloba dois tipos: a ‘pesquisa documental’ e/ou ‘bibliográfica’ e ‘a pesquisa de campo’.

Na concepção de Silva (2003), o objetivo principal da pesquisa descritiva é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis. A forma de coleta de dados utilizada nessa pesquisa possui técnicas padronizadas de questionário e observação sistemática.

As pesquisas com esse desenho conseguem caracterizar com precisão o objeto de estudo, demonstram e descrevem relações entre fenômenos, entre as variáveis, mas não se propõem a determinar causalidade (BIAGI, 2012).

A tipologia, quanto ao procedimento da pesquisa abordado no presente estudo, é levantamento ou *survey*. Este método é realizado através de questionários, escalas de medição, validação ou amostragem, caracterizado, segundo Gil (1999), pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

A pesquisa *survey* pode ser utilizada para a descrição de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa. Na sua realização, geralmente, utiliza-se um questionário (TANUR, [s.d.] *apud* PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

De acordo com Fink (1995), o interesse deste método é a produção de descrições quantitativas de uma população, fazendo uso de um instrumento predefinido (questionário). Desta forma, segundo os autores, o *survey* é apropriado como método de pesquisa quando: se deseja responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quando?”; ou seja, quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo?” ou “como isso está acontecendo?”

Acerca da abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa. As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos padronizados – por exemplo, os questionários (ROESCH, 2006).

### 3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA (AMBIENTE DE ESTUDO)

O presente estudo foi desenvolvido com foco no Curso de Graduação em Administração. A opção de pesquisar esse curso se deu por ser o curso diretamente relacionado

à gestão dos processos produtivos e que atuarão diretamente com as competências empreendedoras e inovadoras exigidas pelo mercado, além de ser um curso com expressivo número de formados no País e sempre constando entre os cursos com maior número de matriculados no ensino superior.

Especificamente no município de Chapecó, são ofertados 23 Cursos de Administração, sendo 18 deles na modalidade a distância e cinco deles na modalidade presencial (MERCADOEDU, 2017).

O ambiente de pesquisa é constituído por cursos de administração presenciais, ofertados por três IES de Chapecó, sendo uma comunitária, uma pública e uma privada. As instituições foram escolhidas por serem as maiores em cada uma das categorias jurídica/administrativa, na modalidade de ensino superior presencial.

A Instituição Comunitária participante da pesquisa tem atualmente 55 cursos de graduação, em torno de 8,3 mil alunos na graduação. O curso de Administração está em operação desde 1974 e possui atualmente 360 alunos.

O componente curricular ‘Estágio’ é desenvolvido em três semestres, Estágio I no 6º período do Curso, Estágio II no 7º período e o Estágio III, realizado no 8º período do curso. Os alunos pesquisados foram os que estavam no Estágio III e seus respectivos supervisores de campo, tendo em vista que é o último estágio do curso, e é nele que o aluno formando deve implantar ações na organização que está realizando o estágio. Os estágio I, II, III têm, respectivamente, o total de horas 72, 90 e 90, totalizando 252 horas de estágio, e destas 201 horas devem ser realizadas na organização.

A Instituição privada envolvida na pesquisa possui, atualmente, 13 cursos de graduação e em torno de 2.450 alunos. O curso de Administração está em operação desde 2009 e conta, atualmente, com 170 alunos. O componente curricular ‘Estágio’ é desenvolvido no 7º período do curso, com carga horária de 144 horas a serem cumpridas na organização que se está realizando o estágio.

A Instituição pública envolvida na pesquisa possui, atualmente, 24 cursos de graduação e em torno de 8.570 alunos. O curso de Administração está em operação desde 2010 e conta, atualmente, 405 alunos. O componente curricular ‘Estágio’ é desenvolvido em quatro componentes curriculares do curso, com carga horária total de trezentas horas, e destas noventa horas a serem cumpridas na organização que se está realizando o estágio.

A população objeto deste estudo são os alunos formandos do curso de Administração no ano de 2016 das três IES acima referidas, sendo que na instituição comunitária a pesquisa

envolveu os formandos de 2016/2, na IES privada, os formandos de 2016/2, e na IES pública, os formandos 2016/1, além dos supervisores de campo de estágios destes mesmos alunos.

A seguir apresenta-se a relação do total de alunos formandos:

Quadro 4 – Total de alunos formandos e supervisores de campo de estágio, integrantes da população

Instituição de ensino	Número de alunos formandos	Número de supervisores de campo de estágio
Comunitária	32	32
Privada	12	10
Pública	38	22
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>64</b>

Fonte: elaboração da autora (2017).

A escolha pelos alunos formandos se deve ao fato de que estes estão no final do curso, e estão finalizando o processo de desenvolvimento de competências enquanto acadêmicos.

A opção por pesquisar os supervisores de campo de estágio se justifica pelo fato de serem profissionais administradores, atuantes no mercado de trabalho, que conhecem a realidade do cenário em que as organizações estão inseridas e que demandam profissionais qualificados, o que os torna aptos a avaliarem se as atitudes e competências apresentadas pelos estagiários atendem ou não às necessidades do contexto organizacional.

Neste estudo, foram encaminhados questionários à totalidade da população, caracterizando-se como Censo. “Censo é uma avaliação direta de um parâmetro, utilizando-se todos os componentes da população” (SILVA et al, 1997, p.13).

“População ou universo da pesquisa é a totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo” (BEUREN, 2008, p.118).

Do total de 82 alunos formandos, 65 responderam ao instrumento de pesquisa, totalizando 74,71% da população. Já dos 64 supervisores de campo, 29 participaram da pesquisa, representando 45,31% da população.

### 3.3 COLETA DOS DADOS

Para atingimento do objetivo deste estudo foram necessárias três técnicas de coleta de dados.

A primeira delas foi a pesquisa bibliográfica, visando rastrear estudos já realizados para avaliação do desenvolvimento de competências baseadas na Resolução n. 005/2004, que trata das Diretrizes Curriculares do Curso de Administração.

Foi desenvolvido pela autora estudo bibliométrico com esta temática, para busca de artigos científicos publicados em periódicos nacionais, por meio da base Spell e de periódicos internacionais, indexados na base Scopus. As buscas foram realizadas a partir da presença dos termos “ensino de administração” e “competências”, “*higher education administration*” e “*skills*” no título, resumo e palavras-chaves, contemplando todos os artigos das bases até o final ano de 2015.

Neste sentido, foram encontrados dois estudos relevantes que já traziam um modelo de instrumento de avaliação das competências, e se aproximavam do problema de pesquisa ora analisado, em destaque os estudos de Lombardi e Nodari (2008) e Godoy e Antonello (2009).

A partir dos instrumentos citados nestes dois estudos e da revisão da literatura em torno da temática competências, visando o atingimento do primeiro objetivo específico deste estudo – que dispunha mapear descritores que possibilitem a análise do desenvolvimento das competências consideradas essenciais pelas DCNs do curso de Administração –, foi proposto um novo instrumento para avaliação das competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares.

Esse novo instrumento foi elaborado a partir da revisão da literatura, da avaliação dos instrumentos disponíveis nos dois estudos citados e de uma análise minuciosa de cada uma das competências mencionadas nas DCNs do curso de Administração (Resolução n. 004/2005). O instrumento compõe-se de 33 questões, organizadas na forma de uma escala Likert. O referido instrumento passou por um pré-teste pelos professores do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração da Unochapecó, linha de pesquisa de Gestão e Inovação em Cadeias Produtivas. O pré-teste foi encaminhado a cinco professores doutores do referido programa, dos quais quatro retornaram com sugestões. O pré-teste foi realizado no mês de outubro de 2016.

Para validação do instrumento proposto, utilizou-se o método Delphi, uma técnica científica que permite analisar dados qualitativos (ROQUE, 1998), sendo, segundo Viana (1989), uma técnica padronizada para colher a opinião de especialistas sobre um determinado tema. A forma de utilização da técnica Delphi será apresentada na sequência.

E como terceira e última etapa foi realizada a pesquisa de campo, através de um levantamento que utilizou como técnica de coleta de dados, um questionário (conforme APÊNDICE B), aplicado aos alunos formandos do curso de Administração no ano de 2016, das três instituições de ensino foco deste estudo. O questionário aplicado aos alunos e supervisores de campo de estágio era formado por 33 descritores, que descreviam a percepção desses frente aos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no decorrer do curso, o qual deveria ser escalonado, numa escala de 1 a 5, seguindo o modelo de Likert, considerando, respectivamente, não desenvolvida no curso até muito bem desenvolvida.



O questionário para os alunos de duas instituições de ensino (comunitária e privada) foi aplicado em sala de aula, no mês de dezembro de 2016. Para os alunos da instituição pública, foram encaminhados via *e-mail*, por meio do *Google Docs*, em janeiro e fevereiro de 2016, uma vez que esses não estavam mais em período de aula.

Para os supervisores de campo de estágio, os questionários foram enviados por *e-mail*, através do *Google Docs*, nos meses de fevereiro e março de 2016.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados se deu através da estatística descritiva simples, que, para Freund e Simon (2000), compreende o manejo dos dados para resumi-los ou descrevê-los, sem ir além, isto é, sem procurar inferir qualquer coisa que ultrapasse os próprios dados.

Num primeiro momento, na validação do instrumento de pesquisa, por meio do método Delphi, procedeu-se a média aritmética dos níveis de importância das variáveis apontadas pelos respondentes, e foram consideradas e analisadas as sugestões qualitativas.

De acordo com Freund e Simon (2000), a média aritmética é uma das medidas de centralidade, ela resulta da divisão entre a soma dos números de uma lista e a quantidade de números somados.

Após a aplicação dos questionários, fez-se o agrupamento de cada descritor com a referida competência, com o auxílio do *Google Docs* e de planilha eletrônica, e procedeu-se à análise quantitativa através das médias aritméticas, visando fazer um *ranking* das competências mais desenvolvidas.

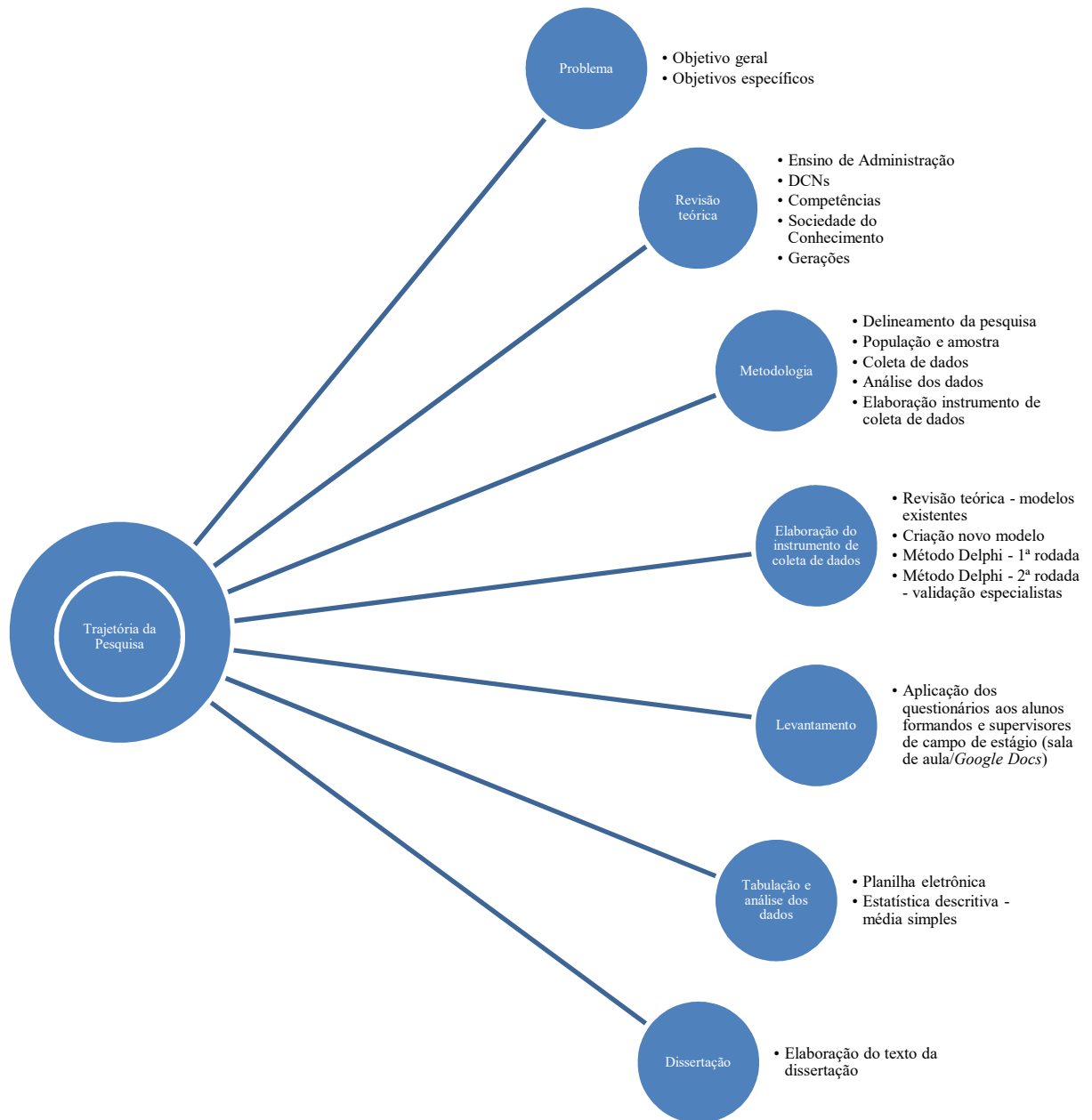
### 3.5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A pesquisa teve os seguintes passos:

1. Definição do problema e objetivos do estudo;
2. Revisão teórica a respeito da temática, envolvendo os temas:
  - Trajetória da formação em Administração no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais: uma nova lógica na formação profissional no ensino superior;
  - Formação por competências: principais conceitos e desdobramentos;
  - Competências requeridas do Administrador no mercado de trabalho;

- Sociedade do Conhecimento: competitividade, inovação e novas exigências para a inserção no mundo do trabalho;
  - A educação superior no contexto da sociedade do conhecimento;
  - Perfil dos jovens que buscam profissional no ensino superior.
3. Delineamento da pesquisa e planejamento do método de trabalho;
  4. Formulação do modelo do instrumento de avaliação das competências a partir dos estudos teóricos e validação dos especialistas, pela utilização do método Delphi;
  5. Realização do levantamento, através da aplicação dos questionários;
  6. Tabulação e análise dos dados;
  7. Elaboração do texto da dissertação.

Figura 1 – Trajetória da pesquisa



Fonte: elaboração da autora (2017).

### 3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitação do estudo tem de se ponderar a dificuldade de contato com alguns supervisores de campo de estágio, assim como o contato com alguns supervisores que não acompanharam, efetivamente, as atividades dos estagiários, tendo em vista que as horas de estágio variam de uma instituição para outra, bem como a forma de controle da presença. Também houve alguns casos em que o supervisor de estágio era parente do estagiário, o que pode vir a distorcer alguns resultados. E casos em que os supervisores de estágio não faziam mais parte do quadro de pessoal da organização.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo contém a análise e a interpretação dos resultados da pesquisa. Na primeira seção, apresentam-se os descritores definidos por meio do método Delphi, bem como, suas distribuições nas oito competências elencadas pelas DCNs do curso de Administração.

Na segunda seção são apresentados os resultados, calculados por intermédio da estatística descritiva, por meio da média aritmética simples das avaliações (APÊNDICES C e D), tanto na percepção dos alunos, quanto na dos supervisores de campo de estágio, consolidado das três instituições e, na sequência, de acordo com cada instituição estudada.

O capítulo é finalizado com a discussão dos principais resultados obtidos com a aplicação do instrumento elaborado e da amostra investigada.

### 4.1 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, conforme descrito no capítulo 3 do presente trabalho, e validado por especialistas utilizando-se do método Delphi.

A técnica Delphi foi selecionada para a validação dos descritores deste estudo, pois consiste numa técnica reconhecida para se obter a avaliação de especialistas e para abordar problemas complexos ou incertos ou quantificar variáveis que ainda são intangíveis, imprecisas (LINSTONE; TUROFF, 2003).

Falar de competências profissionais é bastante subjetivo, por isso a necessidade de elaboração de um instrumento de pesquisa que auxilie a conversão de um assunto qualitativo em quantitativo para melhor mensuração dos resultados advindos do processo.

Dalkey (1967) a define como sendo a técnica por meio da qual se busca obter a opinião mais confiável de um grupo de especialistas.

De acordo com Wanke e Julianelli (2011), o Delphi se baseia na premissa de que o julgamento coletivo, quando bem organizado, apresenta resultados mais acurados do que um julgamento individual.

Para Moreira (2009), sua principal vantagem consiste em permitir a obtenção de dados pessoais sem que haja contato e interação entre as pessoas do grupo, as quais poderiam receber influências e distorcer os resultados.

Dalkey e Helmer (1962) a definem como uma técnica por meio da qual se busca obter a opinião coletiva mais confiável de um grupo de especialistas, aos quais são aplicados

questionários e/ou entrevistas individuais combinados com *feedback* controlado, ao longo de uma série de ciclos ou rodadas. Em assim procedendo, esses autores afirmam que o processo, se não leva obrigatoriamente ao consenso, no mínimo, leva à convergência das respostas ao final de um número relativamente reduzido de ciclos.

Dalkey (1967) explicita as características básicas da Delphi, em sua visão: anonimato, *feedback* controlado e estatísticas associadas às respostas coletivas. O anonimato implica o não conhecimento, por parte de cada um dos participantes, das opiniões individuais dos demais, com vistas a evitar quaisquer tipos de interferências ou influências. O *feedback* controlado significa a divulgação, ao término de cada ciclo, das opiniões dos participantes para os próprios, sob a forma de resumos padronizados elaborados pelos pesquisadores. As estatísticas associadas às respostas coletivas são explicitadas por valores numéricos capazes de representar, de forma adequada, o conjunto de opiniões dos especialistas ao final de cada ciclo.

A utilização do método Delphi pressupõe a seleção de alguns especialistas, profissionais reconhecidos pela sua atuação, com conhecimento relevante para contribuir com o processo e avaliar os descritores mais pertinentes.

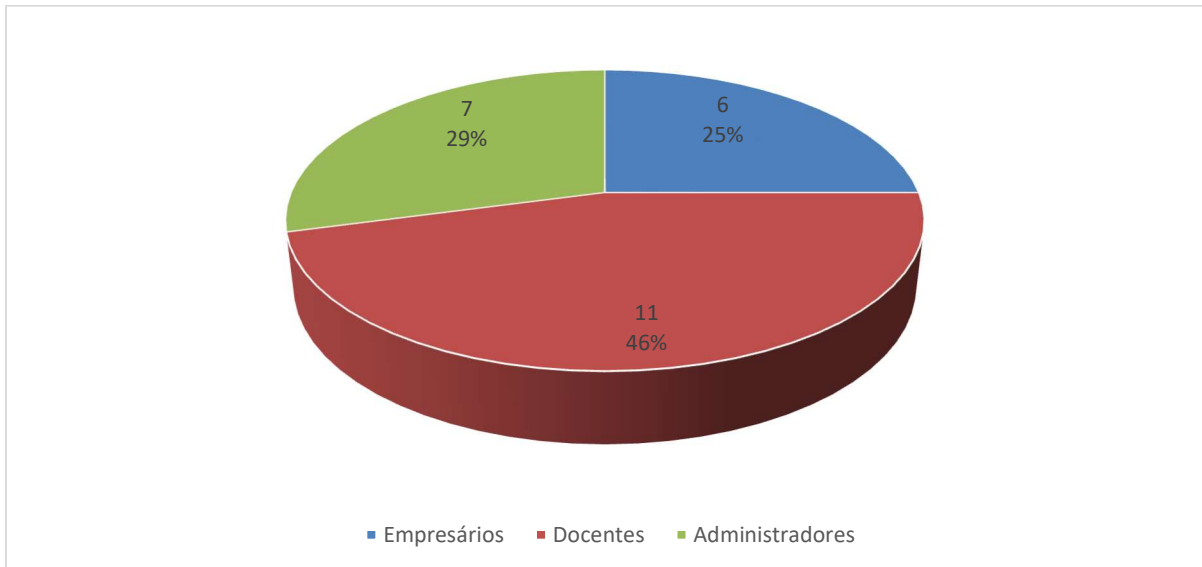
Para este estudo, na seleção dos especialistas foram escolhidos:

- Grupo de profissionais que atuam na área de Administração no mercado. Para representar este segmento, trabalhou-se com a Diretoria Executiva da Câmara de Dirigentes Lojista de Chapecó, órgão representativo do comércio varejista local desde 1969 e que é instituição representativa de classe com o maior número de empresas filiadas, em Chapecó, atualmente 1,8 mil empresas. A diretoria executiva é eleita por um período de três anos e é formada por empresários ou profissionais da área de gestão que atuam, ativamente, no mercado e tem uma representatividade na comunidade. Total de 12 pessoas.
- Grupo de docentes da área de Administração, professores do ensino superior, atuantes no curso de graduação em Administração e com, no mínimo, pós-graduação *lato sensu* na área, sendo dois especialistas, nove mestres e sete doutores. Total de 18 pessoas. Os instrumentos foram encaminhados aos professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado do Curso de Administração de duas das instituições de ensino estudadas (a comunitária e a pública), sendo que para os docentes da instituição privada não foram encaminhados, uma vez que a instituição foi inserida na pesquisa após a validação do instrumento.
- Grupo de administradores, com registro no Conselho Regional de Administração, o qual foram representados pelos delegados das delegacias regionais do estado de Santa Catarina. Cabe ao delegado exercer a representação do Conselho em sua área de atuação, fazendo valer a lei que

regulamenta a profissão junto à sua comunidade, o que os credencia como especialista, pelo conhecimento da profissão que devem possuir. Total de 11 pessoas.

Dessa forma, o grupo de especialistas foi formado por 41 pessoas e a 1ª rodada do método Delphi ocorreu em novembro de 2016, através do encaminhamento de questionário por *e-mail*, via *Google Docs*. Na primeira rodada foram registradas 24 respostas.

Gráfico 1 – Número de especialistas respondentes na 1ª rodada do método Delphi, por segmento



Fonte: dados da pesquisa (2016).

Na primeira rodada foram apresentados no total 31 descritores, conforme Apêndice A, relacionados às oito competências, com base no total de respostas a avaliação dos descritores ficou assim:

Quadro 5 – Respostas da avaliação dos descritores, primeira rodada do método Delphi

<b>Critério avaliação</b>	<b>Pontuação</b>
Nada importante	0,00%
Pouco importante	0,15%
Indiferente	1,12%
Importante	33,95%
Muito importante	64,78%

Fonte: dados da pesquisa (2016).

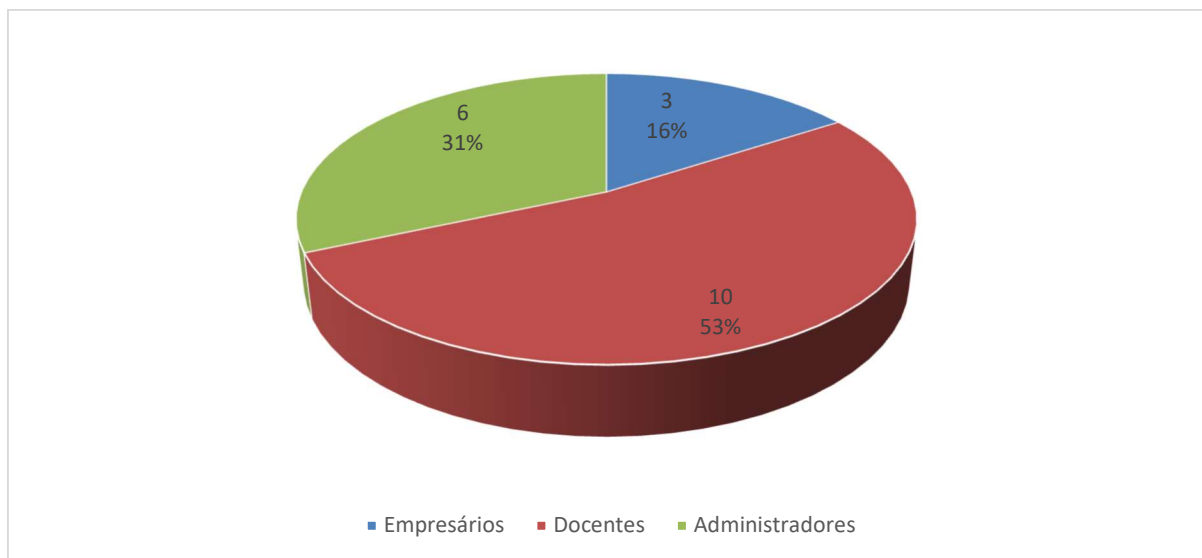
Conforme demonstrado no quadro, a avaliação dos descritores teve uma avaliação positiva de 98,73%, somando-se os descritores considerados como importantes e muito importantes, resultado que assegura a validação dos descritores propostos. Na primeira rodada foram elencadas pelos especialistas quatro sugestões de inclusões de descritores, sendo elas:

1. Saber gerenciar a equipe de trabalho;
2. Postura inovativa;
3. Estar atento a modificações necessárias;
4. Habilidade de liderança.

Após analisar as sugestões recebidas, entendeu-se que a sugestão 3 já estava contemplada no descritor que tratava de “pró-atividade, antecipando-se às possíveis dificuldades”. A sugestão 1 estava também inclusa na sugestão 4, então, incluiu-se no instrumento as sugestões 2 e 4 e passou-se a segunda rodada do método Delphi, para validação destes dois novos descritores, uma vez que os demais já estavam validados, pelo índice de aprovação que obtiveram na primeira rodada.

Na segunda rodada do método Delphi foram encaminhados questionários, via *Google Docs*, aos mesmos 41 especialistas, solicitando para aqueles que responderam na primeira rodada, procedessem a avaliação destes novos descritores. Na segunda rodada participaram 19 especialistas, conforme segmentos a seguir:

Gráfico 2 – Número de especialistas respondentes na 2ª rodada do método Delphi, por segmento



Fonte: dados da pesquisa (2016).

Conforme se verifica no gráfico, a segunda rodada do método Delphi contou com a participação mais efetiva dos docentes. O segmento de empresário foi onde ocorreu a maior diminuição das respostas. No entanto, mesmo havendo cinco respondentes a menos que na primeira rodada, considera-se o resultado válido, pois contemplou a opinião de 19 especialistas, tendo os três segmentos pesquisados representados.



Quanto ao resultado da avaliação dos dois descritores sugeridos, tem-se:

Quadro 6 – Respostas da avaliação dos descritores, segunda rodada do método Delphi

<b>Critério avaliação</b>	<b>Pontuação</b>
Nada importante	0,00%
Pouco importante	0,00%
Indiferente	5,26%
Importante	34,21%
Muito importante	60,53%

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Conforme demonstrado no quadro 6, a avaliação dos descritores teve uma avaliação positiva de 94,74%, somando-se os descritores considerados como importantes e muito importantes, resultado que assegura a validação dos descritores propostos.

Obtido o consenso já na segunda rodada e por não ter recebido mais nenhuma sugestão, encerrou-se o método Delphi com a validação de 33 descritores que compuseram o instrumento de pesquisa.

Após as duas rodadas do método do Delphi e obtendo consenso de mais de 96% dos especialistas, na média das duas rodadas, os 33 descritores ficaram definidos conforme o quadro 7:

Quadro 7 – Descritores validados pelos especialistas, por meio do método Delphi

1	Postura crítica e reflexiva diante das atividades da empresa, sugerindo alterações.
2	Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho.
3	Posicionamento claro diante das situações e capacidade para tomar decisões.
4	Proatividade, antecipando-se às possíveis dificuldades.
5	Foco nos objetivos, tendo o olhar estratégico e considerando todas as dimensões que afetem as decisões a serem tomadas.
6	Habilidade na comunicação verbal e escrita, tanto com colegas e superiores, quanto externamente.
7	Habilidade de comunicar-se nos processos de negociação, demonstrando segurança.
8	Habilidade de comunicar-se para estimular pessoas.
9	Facilidade para estabelecer canais de comunicação com as pessoas.
10	Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista.
11	Compreensão relativa à posição e função do seu cargo dentro de toda a esfera produtiva.
12	Capacidade de raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático.
13	Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais.
14	Capacidade de definir e monitorar indicadores, ligados aos diferentes aspectos da produção.
15	Atitude investigativa e vontade de aprender.
16	Flexibilidade, estimulando mudanças.
17	Consciência e compromisso com os critérios de qualidade aplicados ao seu trabalho.
18	A busca de aperfeiçoamento contínuo dos trabalhos sob sua responsabilidade.
19	Disposição para atender as demandas, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos.
20	Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia.
21	Abertura às constantes mudanças da vida organizacional.
22	Ser profissional adaptável a diferentes demandas da empresa.
23	Habilidade de planejamento e organização dos recursos necessários para resolução dos problemas que compõem o projeto.
24	Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos.
25	Destacado conhecimento técnico na área de administração.
26	Destacada bagagem de conhecimento experiencial, fruto da vivência prática ou conhecimento de <i>cases</i> .
27	Facilidade para buscar, interpretar e utilizar informações.
28	Habilidade de ouvir com atenção e compreender outros pontos de vista.
29	Capacidade para discordar dos encaminhamentos vigentes, propondo alternativas e respeitando outros pontos de vista.
30	Habilidade para interpretar dados e relatórios em diferentes linguagens.
31	Foco e determinação na busca dos objetivos.
32	Postura inovativa.
33	Habilidade de liderança.

Fonte: elaboração da autora (2016).

Os descritores foram validados dentro de cada uma das oito competências estabelecidas nas DCN, conforme quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Relação de descritores com a respectiva competência

Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	X		X	X				
2	X		X				X	X
3	X							
4	X				X			
5	X							
6		X					X	X
7		X						
8		X						X
9		X						
10		X					X	X
11			X					
12				X				
13	X			X			X	X
14				X				
15					X		X	X
16					X	X		X
17					X			
18					X			
19					X			
20	X					X	X	X
21						X		
22						X		
23							X	X
24							X	X
25						X	X	X
26								X
27		X						
28		X						
29			X					
30				X				
31					X			
32	X							
33								

Fonte: elaboração da autora (2016).

Como se pode verificar, o descritor 33, Habilidade de liderança, não está associado a nenhuma competência, pois a redação das competências estabelecidas nas DCNs não contempla esta habilidade. Essa foi sugerida por especialistas, durante a rodada do método Delphi, mas em separado de qualquer uma das competências. Na análise deste estudo, os resultados deste descritor aparecerão isoladamente, sem uma relação direta com as oito competências. Entende-se, inclusive, que esta seja uma fragilidade das competências elencadas nas DCNs. O entendimento é reforçado por diversos autores como Katz (1997), Mussak (2010), Mintzberg (2010), Leboyer (1996), Echevest (1996), Oderich (2005), entre outros, que reforçam a necessidade do profissional administrador de ter habilidades de liderança, formação de equipes e gestão de pessoas.

## 4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

O estudo se desenvolveu em três cursos de Administração presenciais de instituições de ensino do município de Chapecó, sendo uma instituição comunitária, uma privada e uma pública.

Os dados apresentados a seguir foram coletados no período de dezembro a 2016 a abril de 2017, por meio de questionários, sendo que para os alunos formandos da instituição comunitária e privada foram aplicados em sala de aula, para a instituição pública foram encaminhados via *Google Forms*, pois os alunos do último período já haviam colado grau.

Aos supervisores de campo de estágio os questionários foram enviados por *e-mail*, utilizando o *Google Forms*.

### 4.2.1 O desenvolvimento de competências no curso de Administração das três instituições pesquisadas

O total de respondentes do instrumento de coleta de dados, nas três instituições pesquisadas, foi registrado no quadro 9:

Quadro 9 – Total de alunos formandos e supervisores de campo de estágio que responderam à pesquisa

Instituição	Alunos			Supervisores de campo		
	População	Respondentes	%	População	Respondentes	%
Comunitária	32	30	93,75	32	15	46,88
Privada	17	17	100	10	6	60,00
Pública	38	18	47,37	22	8	36,36
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>65</b>	<b>74,71</b>	<b>64</b>	<b>29</b>	<b>45,31</b>

Fonte: elaboração da autora (2017).

O total de formandos do semestre foram 87 alunos e 64 supervisores de campo de estágio, sendo que destes, 65 alunos e 29 supervisores de campo responderam o questionário, totalizando uma amostra de 74,71% dos alunos e de 45,31% dos supervisores de campo.

Cabe salientar que mais de 95% dos alunos formandos são pertencentes a geração Y, que, conforme Oliveira (2010), correspondem as pessoas nascidas entre 1980 e 1999.

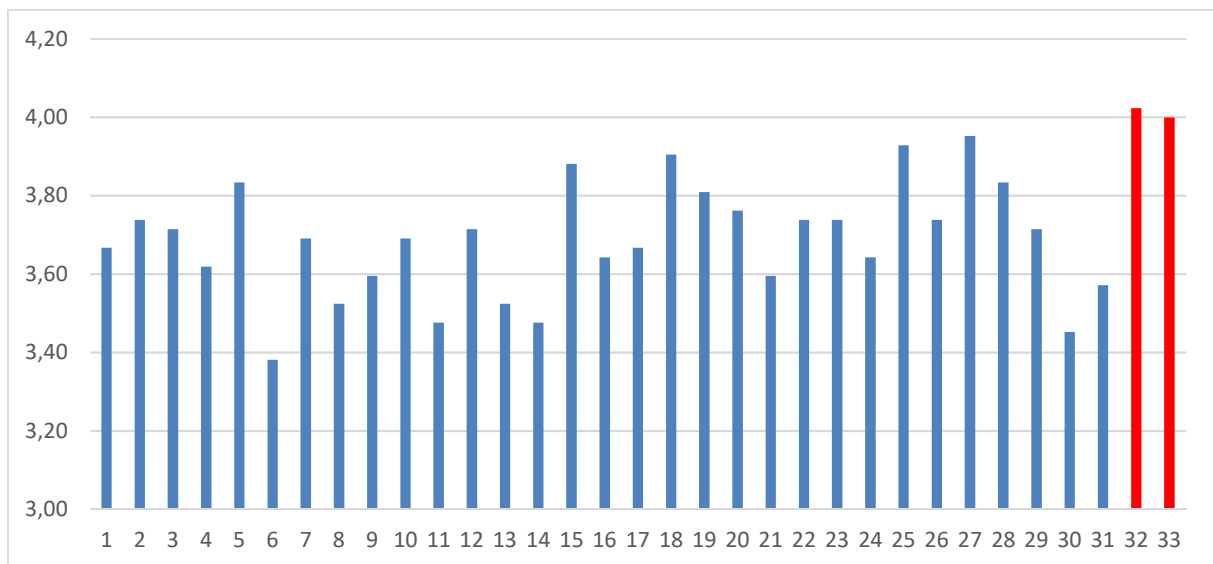
#### 4.2.1.1 O desenvolvimento de competências no curso de Administração, na percepção dos alunos

Dos 33 descritores apresentados, a nota mínima atribuída pelos alunos foi 1 e a máxima 5, a avaliação média dos descritores ficou em 3,71; já a média mínima em 3,38 e a média máxima em 4,02, lembrando que a escala de avaliação era:

1. Descritor não desenvolvido;
2. Descritor pouco desenvolvido;
3. Descritor com desenvolvimento regular;
4. Descritor bem desenvolvido;
5. Descritor muito bem desenvolvido.

O gráfico 3, a seguir, mostra a avaliação dos descritores:

Gráfico 3 – Grau de desenvolvimento dos descritores, na percepção dos alunos, das três instituições pesquisadas



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Na média geral dos três cursos estudados, como se pode observar no gráfico 3, com marcações em vermelho, apenas os descritores 32 e 33, que referem-se à postura inovativa e habilidade de liderança, atingiram a média de desenvolvimento entre 4 e 4,02 (média máxima), que representam descritor bem desenvolvido.

Verifica-se que nenhum descritor ficou com média inferior a 3, o que significa descritor com desenvolvimento regular. A menor média foi de 3,38, do descritor 6 (habilidade de comunicação verbal e escrita, tanto com colegas e superiores, quanto externamente).

Fazendo a relação dos descritores com as suas respectivas competências, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 10 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos

Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	3,67		3,67	3,67				
2	3,74		3,74				3,74	3,74
3	3,71							
4	3,62				3,62			
5	3,83							
6		3,38					3,38	3,38
7		3,69						
8		3,52						3,52
9		3,60						
10		3,69					3,69	3,69
11			3,48					
12				3,71				
13	3,52			3,52			3,52	3,52
14				3,48				
15					3,88		3,88	3,88
16					3,64	3,64		3,64
17					3,67			
18					3,90			
19					3,81			
20	3,76					3,76	3,76	3,76
21						3,60		
22						3,74		
23							3,74	3,74
24							3,64	3,64
25						3,93	3,93	3,93
26								3,74
27		3,95						
28		3,83						
29			3,71					
30				3,45				
31					3,57			
32	4,02							
<b>Média</b>	<b>3,74</b>	<b>3,67</b>	<b>3,65</b>	<b>3,57</b>	<b>3,73</b>	<b>3,73</b>	<b>3,70</b>	<b>3,68</b>

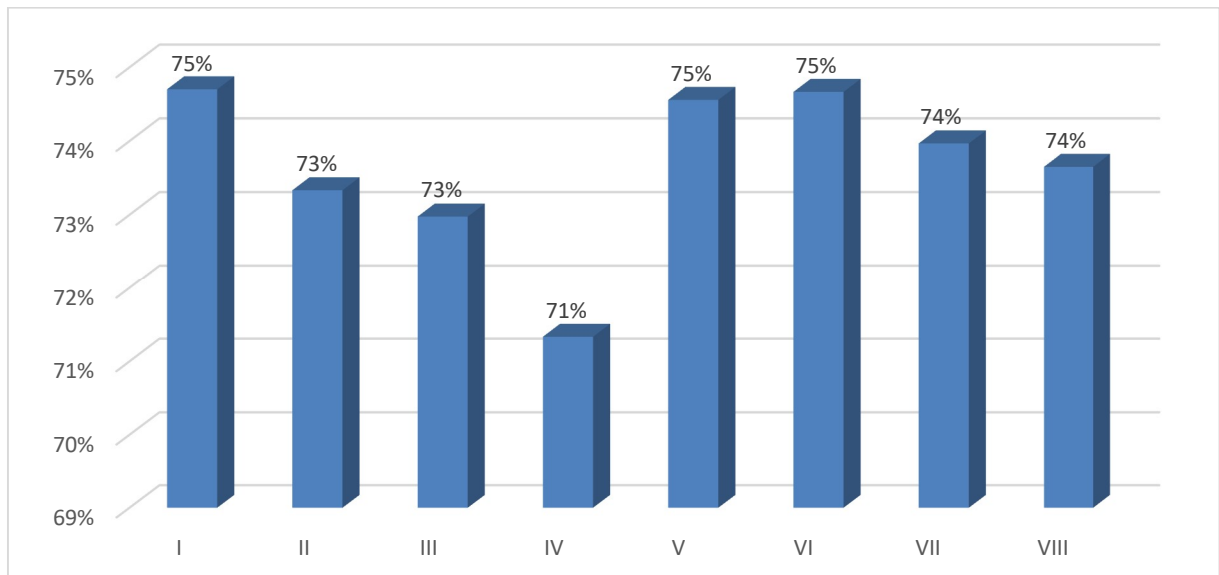
Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se que o grau mínimo de desenvolvimento das competências foi de 3,57 relativo à competência IV das DCNs e o grau máximo foi de 3,74 referente à competência I. Percebe-se uma variação não muito acentuada entre as médias das diferentes competências, na percepção dos alunos. A variação é de até 4%, o que representa que, na visão dos alunos, não há grande diferença de desenvolvimento, pelo curso, das diferentes competências estabelecidas nas DCNs.

Na avaliação geral dos alunos das três instituições, o desenvolvimento de todas as competências obteve grau 3, ou seja, com desenvolvimento regular no curso.

O gráfico 4 apresenta o grau de avaliação do desenvolvimento das competências.

Gráfico 4 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos das três instituições pesquisadas



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme o gráfico 4, pode-se observar que as competências mais desenvolvidas, na percepção dos alunos, são, respectivamente, as I, VI e V, que se referem à:

I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável. (BRASIL, 2005, p. 2).

No entanto, há de se considerar que o desenvolvimento das competências não atingiu o grau 4, que indica que a competência foi bem desenvolvida no curso, representando, então, que as competências tiveram desenvolvimento regular no curso.

A competência IV foi avaliada como a que teve menor desenvolvimento. Esta competência corresponde à:

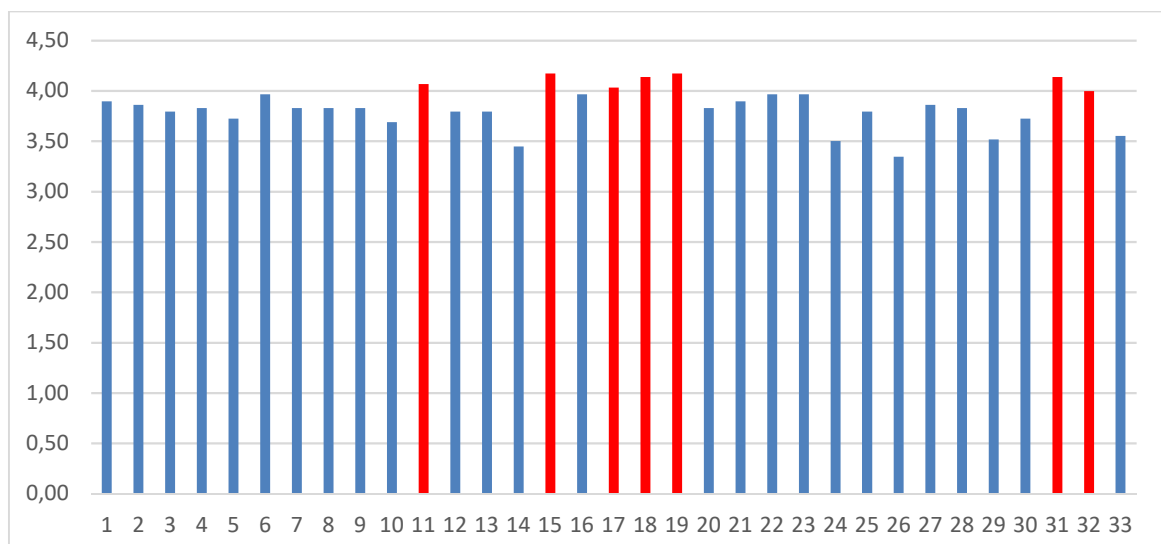
IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

Percebe-se que todas as avaliações do desenvolvimento das competências, em média, ficaram muito próximas, variando da menor para a maior em apenas quatro pontos percentuais.

#### 4.2.1.2 Desenvolvimento de competências no curso de Administração, na percepção dos supervisores de campo de estágio

Quanto à percepção dos supervisores de campo de estágio, dos 64 supervisores, 29 responderam ao questionário. Em relação aos 33 descritores apresentados, os supervisores de campo de estágio atribuíram notas de 1 a 5, conforme a percepção do grau de desenvolvimento de cada descritor. A média das notas atribuídas foi de 3,83, já a média mínima foi de 3,34 e a média máxima foi de 4,17. O gráfico 5 apresenta a avaliação dos descritores:

Gráfico 5 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio das três instituições pesquisadas



Fonte: dados da pesquisa (2017).



De acordo com o gráfico 5, atingiram média de avaliação entre 4 e 4,17 (média máxima), a qual representa descritor bem desenvolvido sete descritores, expostos e relacionados no quadro 11:

Quadro 11 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção dos supervisores de campo de estágio, das três instituições pesquisadas

<b>Descritor</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Avaliação mínima</b>	<b>Avaliação máxima</b>	<b>% desenvolvimento</b>
15	4,17	0,9	2	5	83,40
19	4,17	0,72	3	5	83,40
18	4,14	0,91	2	5	82,80
31	4,14	0,7	3	5	82,80
11	4,07	0,7	3	5	81,40
17	4,03	0,74	3	5	80,60
32	4	0,77	3	5	80,00

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Segundo o quadro 11, verifica-se que os descritores que tiveram maior pontuação foram o 15 e o 19 (atitude investigativa e vontade de aprender/disposição para atender as demandas, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos).

Verifica-se que nenhum descritor ficou com média inferior a 3, o que significa que todos os descritores tiveram desenvolvimento regular. A menor média foi de 3,34, do descritor 26 (destacada bagagem de conhecimento experencial, fruto da vivência prática ou conhecimento de cases). O descritor 33, relativo à Habilidade de liderança, teve como média na percepção dos supervisores de campo de estágio das três instituições o grau 3,55, considerado como descritor com desenvolvimento regular no curso.

Fazendo a relação dos descritores com as suas respectivas competências, tem-se o seguinte quadro 12:

Quadro 12 – Grau de desenvolvimento das competências, no curso de Administração, segundo a percepção dos supervisores de campo

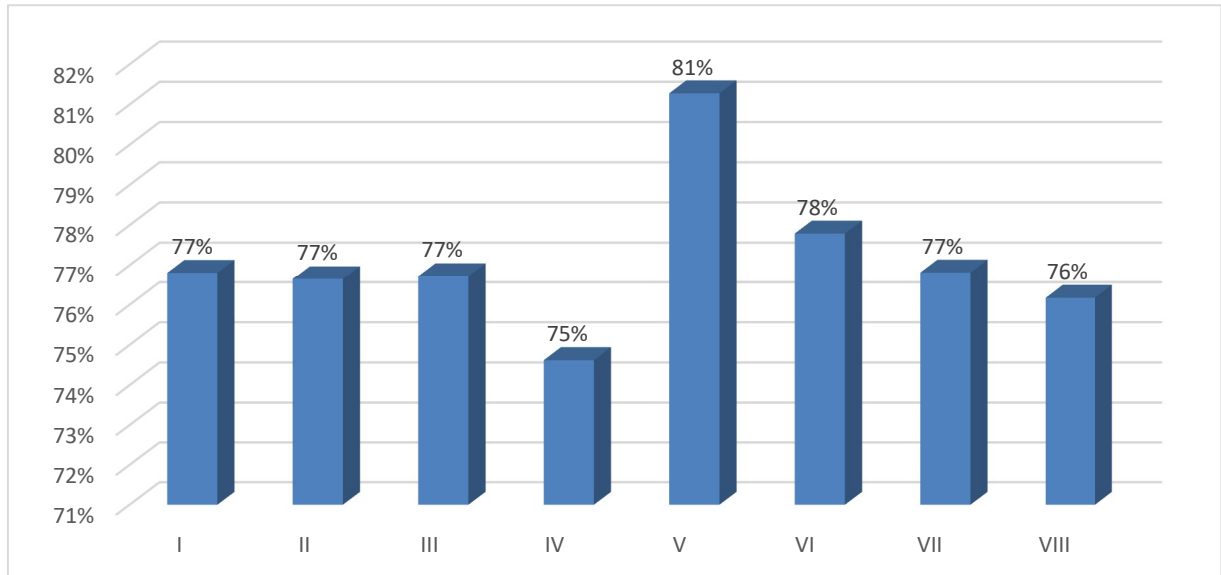
Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	3,90		3,90	3,90				
2	3,86		3,86				3,86	3,86
3	3,79							
4	3,83				3,83			
5	3,72							
6		3,97					3,97	3,97
7		3,83						
8		3,83						3,83
9		3,83						
10		3,69					3,69	3,69
11			4,07					
12				3,79				
13	3,79			3,79			3,79	3,79
14				3,45				
15					4,17		4,17	4,17
16					3,97	3,97		3,97
17					4,03			
18					4,14			
19					4,17			
20	3,83					3,83	3,83	3,83
21						3,90		
22						3,97		
23							3,96	3,96
24							3,50	3,50
25						3,79	3,79	3,79
26								3,34
27		3,86						
28		3,83						
29			3,52					
30				3,72				
31					4,14			
32	4,00							
<b>Média</b>	<b>3,84</b>	<b>3,83</b>	<b>3,84</b>	<b>3,73</b>	<b>4,06</b>	<b>3,89</b>	<b>3,84</b>	<b>3,81</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se que o escore mínimo atingido, relativo ao desenvolvimento de competências, foi de 3,73 referente à competência IV das DCNs e o escore máximo foi de 4,06 referente à competência V. Percebe-se que a variação entre as médias de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio, foi de 8,2%.

O gráfico 6 apresenta o grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio.

Gráfico 6 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio das três instituições pesquisadas



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme gráfico 6, pode-se observar que a competência melhor desenvolvida, na percepção dos supervisores de campo de estágio, é a V, que refere-se à: “V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.” (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência V foi a única a atingir o grau 4 de desenvolvimento, ou seja, competência bem desenvolvida no curso. As médias das demais ficaram no grau 3, que representa competência com desenvolvimento regular no curso.

A competência IV foi a que teve menor avaliação, que corresponde à:

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

Na análise consolidada das três instituições, verifica-se que as percepções dos alunos e dos supervisores de campo de estágio são consoantes, pois indicaram as mesmas competências como melhor e pior desenvolvidas.

#### 4.2.1.3 Comparativo da percepção de alunos e supervisores de campo de estágio: visão geral englobando as três instituições de ensino

Analisando as médias gerais das notas atribuídas ao desenvolvimento de cada competência, avaliadas pelos alunos e supervisores de campo das três instituições de ensino, tem-se os seguintes resultados:

Quadro 13 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, das três instituições de ensino

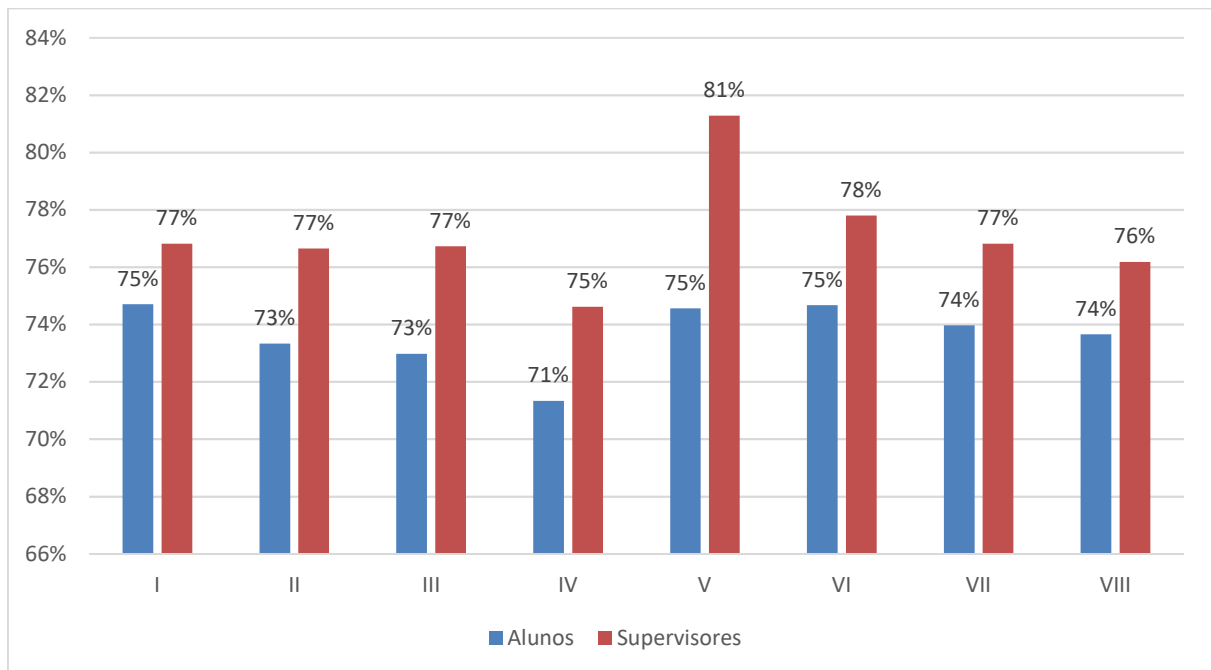
Competências	Alunos		Supervisores de campo		Variação
	Média	%	Média	%	
I	3,74	75%	3,84	77%	2%
II	3,67	73%	3,83	77%	4%
III	3,65	73%	3,84	77%	4%
IV	3,57	71%	3,73	75%	4%
V	3,73	75%	4,06	81%	6%
VI	3,73	75%	3,89	78%	3%
VII	3,70	74%	3,84	77%	3%
VIII	3,68	74%	3,81	76%	2%
<b>Média geral</b>	<b>3,68</b>	<b>74%</b>	<b>3,86</b>	<b>77%</b>	<b>3%</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Como pode-se observar nos dados do quadro 13, a percepção dos alunos, quanto ao grau de desenvolvimento das competências, é inferior à percepção dos supervisores de campo de estágio, em todas as oito competências. No entanto, percebe-se que a variação é pequena, sendo que a competência que tem maior diferença entre a percepção do aluno e do supervisor, registra seis pontos percentuais, ou seja, menos de 10% de variação.

Para melhor visualização, apresenta-se o gráfico 7 com os dados:

Gráfico 7 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, das três instituições de ensino



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando o gráfico 7, percebe-se que a competência melhor desenvolvida nos cursos, sob o olhar dos supervisores de campo, é a competência V, com 81% de aproveitamento, a qual também é uma das mais bem avaliadas pelos alunos, com 75%, grau equivalente ao das competências I e VI.

As competências citadas referem-se à:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável. (BRASIL, 2005, p. 2).

O quadro 14 apresenta o grau de desenvolvimento das competências, em ordem decrescente, de acordo com a percepção de alunos e supervisores de campo de estágio.

Quadro 14 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, das três instituições de ensino, em ordem decrescente

Alunos		Supervisores	
Competências	Aproveitamento	Competências	Aproveitamento
I	75%	V	81%
VI	75%	VI	78%
V	75%	VII	77%
VII	74%	I	77%
VIII	74%	III	77%
II	73%	II	77%
III	73%	VIII	76%
IV	71%	IV	75%

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Pode-se verificar que a competência com menor desenvolvimento, tanto na percepção dos alunos, quanto dos supervisores de campo de estágio é a competência IV das DCNs, que se refere à:

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

Nota-se que apenas uma competência, entre os supervisores de campo, a competência V, atingiu o grau 4 de desenvolvimento, que representa competência bem desenvolvida no curso. Todas as demais competências, na percepção dos dois segmentos, receberam avaliações médias de grau 3, o que equivale a competência com desenvolvimento regular no curso. Nenhuma competência foi avaliada com grau 1 e 2, que significaria não serem desenvolvidas ou serem pouco desenvolvidas no curso.

#### 4.2.2 O desenvolvimento de competências no curso de Administração da instituição comunitária

No curso de Administração da instituição comunitária foram coletados dados de trinta respondentes, no segmento de alunos formandos, e 15 supervisores de campo de estágio.

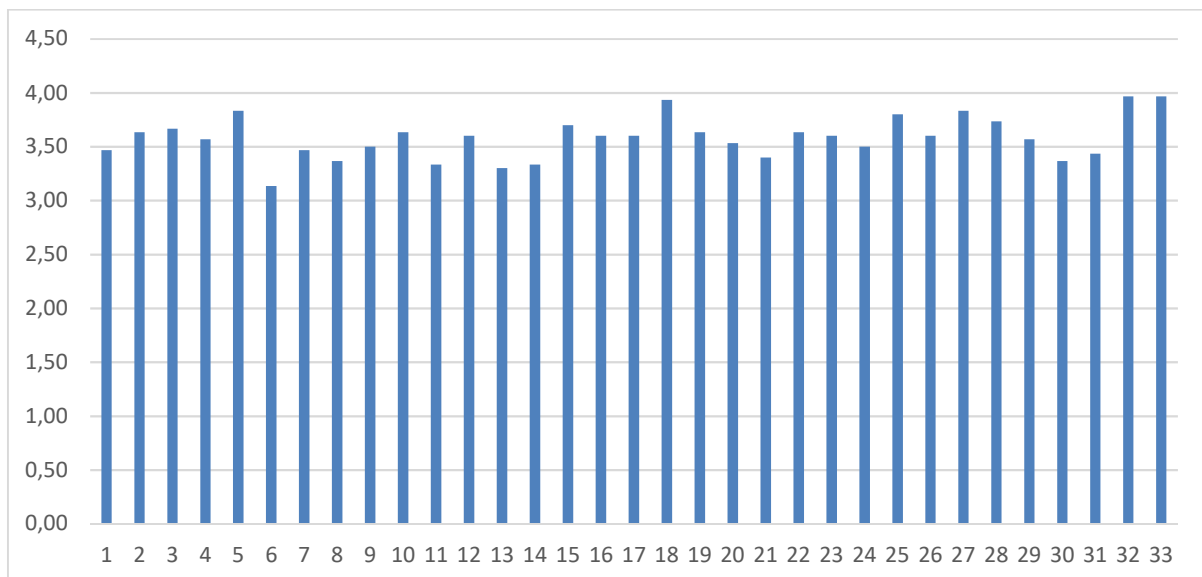
O total de formandos do semestre foram 32 alunos e 32 supervisores de campo de estágio. O questionário foi aplicado aos alunos em sala de aula e aos supervisores de campo foram encaminhados por *e-mail*, através do *Google Forms*.

#### 4.2.2.1 Desenvolvimento de competências no Curso de Administração na percepção dos alunos da instituição comunitária

Dos 33 descritores apresentados, a nota mínima atribuída pelos alunos foi 1 e a máxima 5, a avaliação média dos descritores ficou em 3,60, já a média mínima 3,13 e a média máxima 3,97.

O gráfico 8, a seguir, apresenta a média das notas atribuídas ao desenvolvimento de cada um dos descritores.

Gráfico 8 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos alunos da instituição comunitária



Fonte: dados da pesquisa (2017).

De acordo com o gráfico 8, nenhum descritor atingiu média de avaliação entre 4 e 5, que representariam descritores bem desenvolvidos ou muito bem desenvolvidos no curso.

Verifica-se, também, que nenhum descritor ficou com média de desenvolvimento inferior a 3, o que significa descritor com desenvolvimento regular. A menor média foi de 3,13, do descritor 6 (habilidade de comunicação verbal e escrita, tanto com colegas e superiores, quanto externamente). O descritor 33, relativo à Habilidade de liderança, teve como média, na percepção dos alunos da instituição comunitária, o grau de desenvolvimento de 3,97.

Verifica-se que o grau médio de desenvolvimento dos descritores, na análise geral das três instituições, foi de 3,71, enquanto que na instituição comunitária foi de apenas 3,54,

indicador bem abaixo da média, o que indica que os alunos são bastante críticos em relação a suas formações.

Fazendo a relação dos descritores com as suas respectivas competências, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 15 – Grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos da instituição comunitária

Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	3,47		3,47	3,47				
2	3,63		3,63				3,63	3,63
3	3,67							
4	3,57				3,57			
5	3,83							
6		3,13					3,13	3,13
7		3,47						
8		3,37						3,37
9		3,50						
10		3,63					3,63	3,63
11			3,33					
12				3,60				
13	3,30			3,30			3,30	3,30
14				3,33				
15					3,70		3,70	3,70
16					3,60	3,60		3,60
17					3,60			
18					3,93			
19					3,63			
20	3,53					3,53	3,53	3,53
21						3,40		
22						3,63		
23							3,60	3,60
24							3,50	3,50
25						3,80	3,80	3,80
26								3,60
27		3,83						
28		3,73						
29			3,57					
30				3,37				
31					3,43			
32	3,97							
Média	3,62	3,52	3,50	3,41	3,64	3,59	3,54	3,53

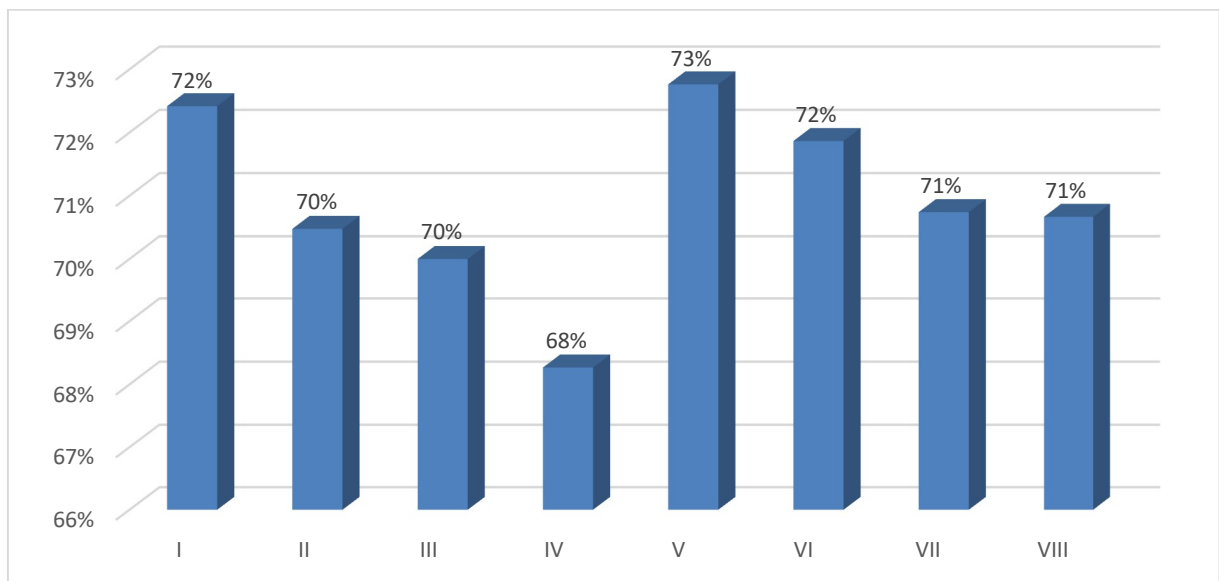
Fonte: dados da pesquisa (2017).



Analisando os dados, verifica-se o grau mínimo de desenvolvimento das competências foi de 3,41 relativo à competência IV das DCNs e o grau máximo foi de 3,64, referente à competência V. Percebe-se uma pequena variação, entre as médias mínimas e máximas do desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos da instituição comunitária, de 3,14%.

O gráfico 9 apresenta o grau de desenvolvimento das competências.

Gráfico 9 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição comunitária



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme gráfico 9, pode-se observar que a competência mais desenvolvida, na percepção dos alunos, é a V, que refere-se à: “V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.” (BRASIL, 2005, p. 2).

No entanto, há de se considerar que a competência não atingiu o grau 4, que indicaria que a competência foi bem desenvolvida no curso, ao contrário, a competência obteve grau 3, que significa que teve desenvolvimento regular no curso. A competência IV foi a que teve menor avaliação (3,41; 68,27%), que corresponde à:

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

Em relação aos resultados da pesquisa com os alunos da instituição comunitária, que apresentaram a competência V como uma das que teve melhor desenvolvimento e a IV com pior desenvolvimento, verifica-se que os resultados coadunam com os obtidos na média geral das três instituições, embora nesta os índices alcançados sejam levemente inferiores.

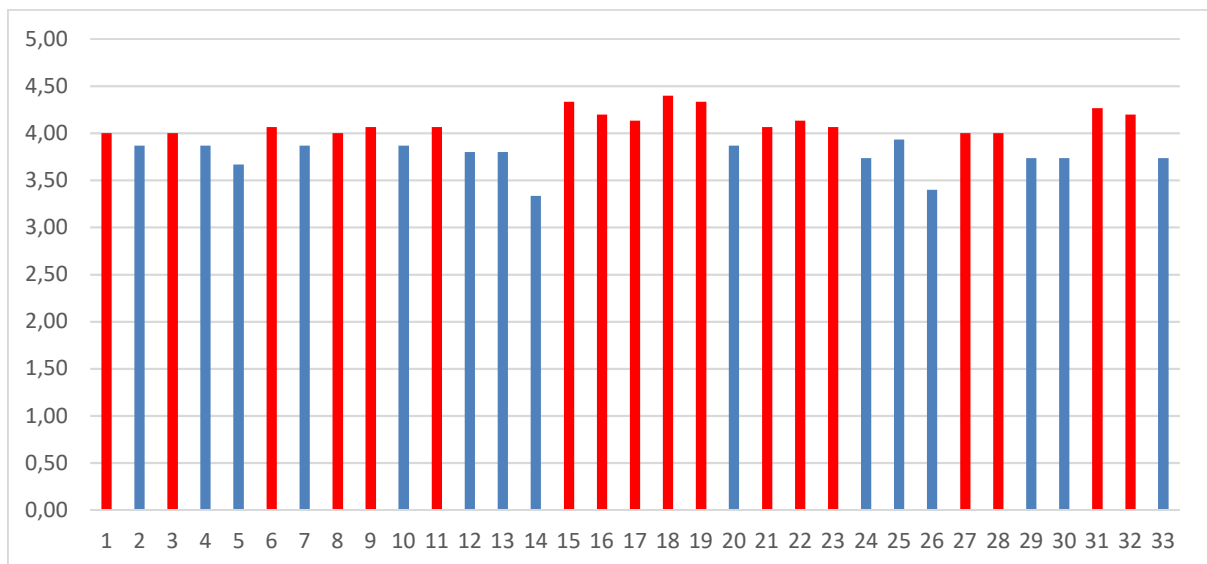
#### 4.2.2.2 Desenvolvimento de competências no curso de Administração na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária

Quanto à percepção dos supervisores de campo de estágio, dos 32 supervisores, 15 responderam ao questionário.

Dos 33 descritores apresentados, a nota mínima avaliada pelos supervisores de campo de estágio foi 1 e a máxima 5, a avaliação média dos descritores ficou em 4, já a média mínima 3,33 e a média máxima 4,40.

O gráfico 10 mostra o grau de desenvolvimento dos descritores:

Gráfico 10 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária



Fonte: dados da pesquisa (2017).

De acordo com o gráfico 10, atingiram média de avaliação entre 4 e 4,40 (média máxima), que representa descritor bem desenvolvido, 18 descritores, os quais foram destacados em vermelho e relacionados no quadro:

Quadro 16 – Descritores com maiores avaliações, conforme a percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária

Descritor	Média	Desvio padrão	Avaliação mínima	Avaliação máxima	% desenvolvimento
18	4,40	0,91	2	5	88,00
15	4,33	0,9	2	5	86,60
19	4,33	0,72	3	5	86,60
31	4,27	0,7	3	5	85,40
16	4,2	0,77	3	5	84,00
32	4,20	0,77	3	5	84,00
17	4,13	0,74	3	5	82,60
22	4,13	0,74	3	5	82,60
6	4,07	0,88	2	5	81,40
9	4,07	0,7	3	5	81,40
11	4,07	0,7	3	5	81,40
21	4,07	0,7	3	5	81,40
23	4,07	0,59	3	5	81,40
1	4,00	0,65	3	5	80,00
3	4	0,53	3	5	80,00
8	4	0,65	3	5	80,00
27	4,00	0,76	3	5	80,00
28	4,00	0,85	2	5	80,00

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Considerando-se a totalidade dos descritores, observa-se que mais de 50% deles (18) obtiveram nota média superior a 4, o que representa que mais da metade dos descritores foram avaliados como bem desenvolvidos, o que demonstra uma avaliação positiva daqueles profissionais que recebem os alunos das instituições comunitárias no mercado de trabalho, tendo em vista que este resultado é bem superior à média de descritores bem desenvolvidos, mostrados na análise geral das três instituições, que apontou para apenas sete descritores com grau de desenvolvimento acima de 4.

Verifica-se que nenhum descritor obteve média inferior a 3, o que significa descritor com desenvolvimento regular. O descritor melhor desenvolvido foi o 18, que corresponde à busca de aperfeiçoamento contínuo dos trabalhos sob sua responsabilidade. A menor média foi de 3,33, do descritor 14 (capacidade de definir e monitorar indicadores, ligados aos diferentes aspectos da produção), enquanto que a avaliação geral dos supervisores das três instituições apresentou média mínima de 3,34 relativa ao descritor 26 (destacada bagagem de conhecimento experiencial, fruto da vivência prática ou do conhecimento de cases).

Na avaliação do grau de desenvolvimento dos descritores, nota-se uma grande diferença de percepção entre alunos e supervisores, uma vez que os alunos não atribuíram grau 4 a nenhum descritor, enquanto os supervisores de campo atribuíram a 18 descritores. Esse dado indica que, mesmo que os alunos revelem uma percepção mais crítica em relação à sua própria formação, a percepção do desenvolvimento das competências pelos representantes do mercado é mais positiva, indicando uma boa aceitação da formação oferecida pelo curso da instituição comunitária.

Na visão dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária, o descritor 33, relativo à Habilidade de liderança, teve como média o grau 3,73, considerado como descritor com desenvolvimento regular no Curso. Fazendo a relação dos descritores com as suas respectivas competências, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 17 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo da instituição comunitária

Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	4,00		4,00	4,00				
2	3,87		3,87				3,87	3,87
3	4,00							
4	3,87				3,87			
5	3,67							
6		4,07					4,07	4,07
7		3,87						
8		4,00						4,00
9		4,07						
10		3,87					3,87	3,87
11			4,07					
12				3,80				
13	3,80			3,80			3,80	3,80
14				3,33				
15					4,33		4,33	4,33
16					4,20	4,20		4,20
17					4,13			
18					4,40			
19					4,33			
20	3,87					3,87	3,87	3,87
21						4,07		
22						4,13		
23							4,07	4,07
24							3,73	3,73
25						3,93	3,93	3,93
26								3,40
27		4,00						
28		4,00						
29			3,73					
30				3,73				
31					4,27			
32	4,20							
<b>Média</b>	<b>3,91</b>	<b>3,98</b>	<b>3,92</b>	<b>3,73</b>	<b>4,22</b>	<b>4,04</b>	<b>3,95</b>	<b>3,93</b>

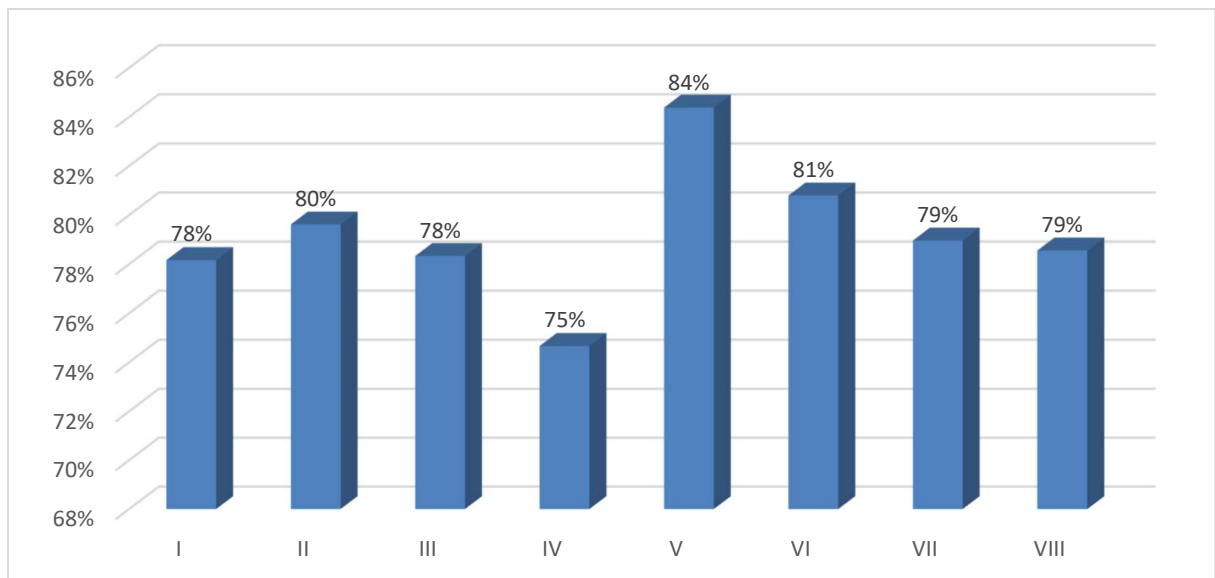
Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se que o grau mínimo de desenvolvimento de competência foi de 3,73 relativo à competência IV das DCNs e o grau máximo foi de 4,22 referente à competência V. Percebe-se que a variação entre as médias das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio, foi de 11,51%.

Os resultados obtidos com os supervisores de campo de estágio, da instituição comunitária, estão alinhados com a percepção do conjunto de supervisores que indicaram a mesma competência mais desenvolvida (V) e a menos desenvolvida (IV). No entanto, nota-se que o grau máximo de desenvolvimento das competências atribuído pelos supervisores da instituição comunitária foi de 4,22, escore superior que o da média geral das três instituições, que foi de 4,06, o que reforça que os supervisores de campo de estágio apresentam uma avaliação bastante positiva quanto ao desenvolvimento das competências estabelecidas nas DCNs dos alunos da instituição comunitária.

O gráfico 11 apresenta o grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária.

Gráfico 11 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme gráfico 11, pode-se observar, claramente, que a competência mais desenvolvida, na percepção dos supervisores de campo de estágio, é a V, que se refere à: “V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de

aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.” (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência V, assim como a II e VI, atingiu o grau 4, ou seja, competência bem desenvolvida no curso; as médias das demais ficaram no grau 3, que representa competência com desenvolvimento regular no curso.

A competência IV foi a que teve menor avaliação, que corresponde à:

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência IV também foi a indicada como a com menor desenvolvimento na análise das três instituições, apresentando a mesma média de 3,73.

#### 4.2.2.3 Comparativo das percepções alunos e supervisores de campo de estágio da instituição comunitária

Analisando as médias gerais de desenvolvimento de cada competência, atribuídas pelos alunos e supervisores de campo da instituição de ensino comunitária, tem-se os seguintes resultados:

Quadro 18 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária

Competências	Alunos		Supervisores de campo		Variação
	Média	%	Média	%	
I	3,62	72%	3,91	78%	6%
II	3,52	70%	3,98	80%	10%
III	3,50	70%	3,92	78%	8%
IV	3,41	68%	3,73	75%	7%
V	3,64	73%	4,22	84%	11%
VI	3,59	72%	4,04	81%	9%
VII	3,54	71%	3,95	79%	8%
VIII	3,53	71%	3,93	79%	8%
<b>Média geral</b>	<b>3,54</b>	<b>71%</b>	<b>3,96</b>	<b>79%</b>	<b>8%</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017).

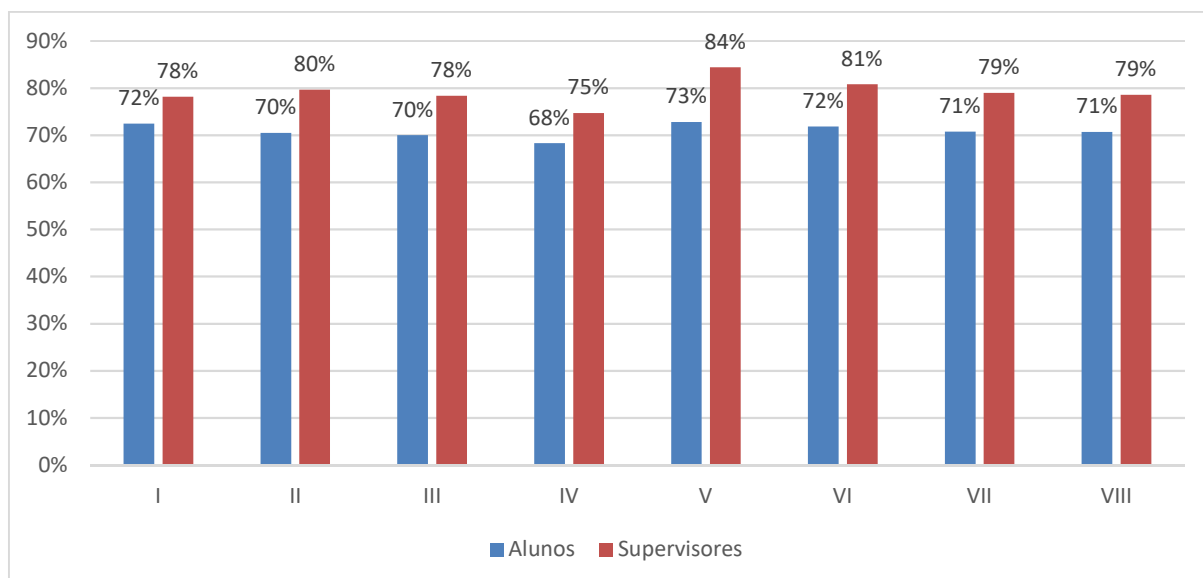
Como pode-se observar nos dados do quadro 18, a percepção dos alunos, quanto ao grau de desenvolvimento das competências, é inferior do que a percepção dos supervisores de campo

de estágio, em todas as oito competências. A competência que tem maior diferença entre a percepção do aluno e do supervisor registra 11 pontos percentuais de diferença, e a variação média das percepções ficou em 8%. Essa variação é bastante superior se comparada à média das três instituições que ficou em 3%.

Salienta-se que, na análise do desenvolvimento das competências, tem-se uma discrepância em relação à média do conjunto das instituições, uma vez que, no segmento de alunos, o grau médio de desenvolvimento das instituições foi de 3,68 e na instituição comunitária, esta média foi menor, de 3,54, o que indica que os alunos da instituição comunitária tem a menor percepção do desenvolvimento das competências, enquanto que, na visão dos supervisores de estágio, que representam o mercado de trabalho essa percepção se inverte, pois a média das três instituições registram um grau de 3,86, enquanto que os dados dos supervisores da instituição comunitária registram um desenvolvimento maior, com a média de 3,96.

Para melhor visualização, apresenta-se o gráfico com os dados:

Gráfico 12 – Grau de desenvolvimento de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, da instituição comunitária



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando o gráfico, percebe-se que a competência melhor desenvolvida no curso, sob o olhar dos supervisores de campo, é a competência V, com 84% de aproveitamento, a qual também é uma das mais bem avaliadas pelos alunos, com 73% de aproveitamento.

Em ordem decrescente de desenvolvimento, na percepção de alunos e supervisores de campo de estágio, tem-se o seguinte resultado:

Quadro 19 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição comunitária, em ordem decrescente de desenvolvimento

Alunos		Supervisores	
Competências	Aproveitamento	Competências	Aproveitamento
V	73%	V	84%
I	72%	VI	81%
VI	72%	II	80%
VII	71%	VII	79%
VIII	71%	VIII	79%
II	70%	III	78%
III	70%	I	78%
IV	68%	IV	75%

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Pode-se verificar que a com melhor desenvolvimento, tanto na percepção dos alunos, quanto dos supervisores de campo de estágio, é a competência V das DCNs, que se refere à “ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional”.

Já a competência com menor desenvolvimento, tanto na percepção dos alunos, quanto dos supervisores de campo de estágio, é a competência IV das DCNs, que se refere à:

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

Nota-se que as competências V, VI e II, entre os supervisores de campo, atingiram o grau 4, que representa competência bem desenvolvida no curso, todas as demais competências, na avaliação dos dois segmentos, atingiram médias de grau 3, o que equivale a competência com desenvolvimento regular no curso. Na avaliação dos alunos, nenhuma competência teve avaliação média igual ou superior a 4. Da mesma forma, nenhuma competência foi avaliada com graus 1 e 2, que representariam não serem desenvolvidas ou pouco desenvolvidas no curso.

O grau de desenvolvimento médio das três instituições apontou que nenhuma competência, no olhar dos alunos, atingiu o grau 4, mesma percepção dos alunos da instituição comunitária. Já para os supervisores de campo, a média geral das instituições indicou uma



competência com desenvolvimento no grau 4, a competência V, e na instituição comunitária foram apontadas três competências como desenvolvidas no grau 4, ou seja, bem desenvolvidas, a II, V e VI, o que demonstra uma melhor avaliação pelos supervisores de campo da instituição comunitária frente ao conjunto de supervisores das três instituições.

Na instituição comunitária, tanto os alunos, quanto os supervisores, indicaram a mesma competência como a mais desenvolvida, competência V, e a menos desenvolvida, a IV, o que reforça os resultados obtidos. Estas também são as competências com maior e menor desenvolvimento, de acordo com os resultados gerais das três instituições.

#### **4.2.3 Desenvolvimento de competências no curso de Administração da instituição privada**

No curso de Administração da instituição privada foram coletados dados de 17 respondentes no segmento de alunos formandos e seis do segmento de supervisores de campo de estágio.

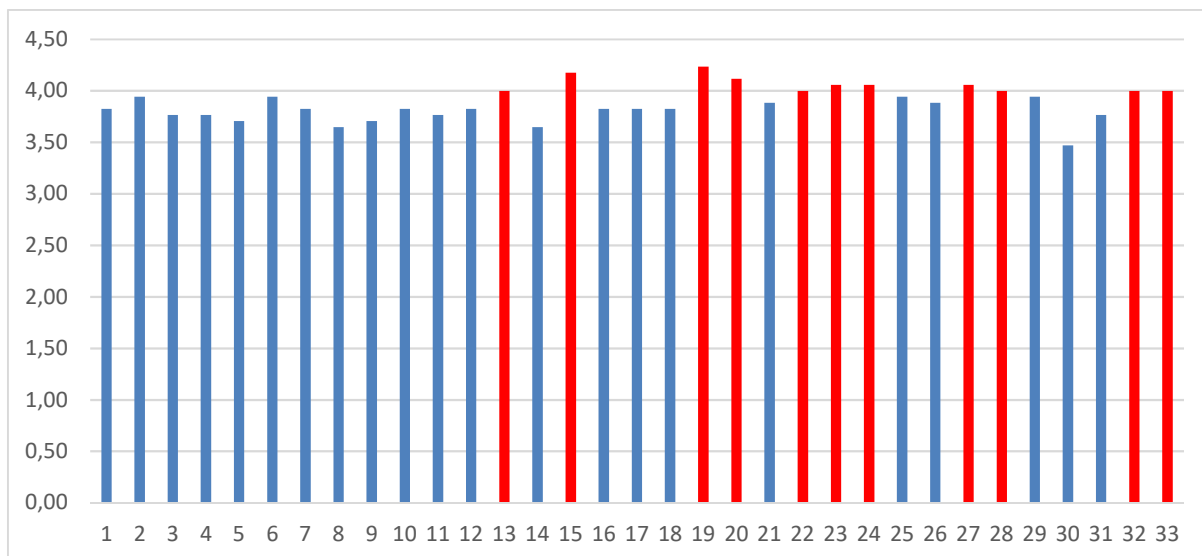
O total de formandos do semestre foi de 12 alunos, junto aos quais atuaram dez supervisores de campo de estágio. No entanto, no dia de aplicação do questionário em sala de aula, estavam presentes 17 alunos, dos quais nem todos iriam se formar naquele semestre, mas todos estavam próximos do final do curso, e este foi o critério para recebimento das respostas.

##### **4.2.3.1 Desenvolvimento de competências na percepção dos alunos da instituição privada**

Dos 33 descritores apresentados, a nota mínima avaliada pelos alunos foi 1 e a máxima 5, a avaliação média dos descritores ficou em 3,88; a média mínima foi de 3,47 e a média máxima de 4,24.

O gráfico 13 mostra a avaliação do desenvolvimento dos descritores:

Gráfico 13 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos alunos da instituição privada



Fonte: dados da pesquisa (2017).

De acordo com o gráfico, atingiram média de avaliação entre 4 e 4,24 (média máxima), que representa descritor bem desenvolvido, 11 descritores, relacionados no quadro 20:

Quadro 20 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção de alunos da instituição privada

Descritor	Média	Desvio padrão	Avaliação mínima	Avaliação máxima	% desenvolvimento
19	4,24	0,66	3	5	84,8
15	4,18	0,53	3	5	83,6
20	4,12	0,86	2	5	82,4
27	4,06	0,66	2	5	81,2
24	4,06	0,66	3	5	81,2
23	4,06	0,75	2	5	81,2
33	4	0,71	3	5	80
32	4	0,87	2	5	80
28	4	0,79	3	5	80
22	4	0,61	3	5	80
13	4	0,79	3	5	80

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Verifica-se que nenhum descritor ficou com média inferior a 3, o que significa descritor com desenvolvimento regular. O descritor melhor desenvolvido foi o 19, que corresponde à Disposição para atender as demandas, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos. A menor média foi de 3,47, do descritor 30 (habilidade para interpretar dados e relatórios em diferentes linguagens).

Os alunos da instituição privada apontaram 11 descritores com avaliação de grau 4 ou superior, dado bastante superior à média dos graus atribuídos pelas três instituições que registrou apenas dois descritores nestes graus e mais superior ainda, se comparado aos alunos da instituição comunitária, que não apontaram nenhum descritor com grau de desenvolvimento 4 ou mais.

O Quadro 21 apresenta a relação dos descritores com suas respectivas competências.

Quadro 21 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição privada

Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	3,82		3,82	3,82				
2	3,94		3,94				3,94	3,94
3	3,76							
4	3,76				3,76			
5	3,71							
6		3,94					3,94	3,94
7		3,82						
8		3,65						3,65
9		3,71						
10		3,82					3,82	3,82
11			3,76					
12				3,82				
13	4,00			4,00			4,00	4,00
14				3,65				
15					4,18		4,18	4,18
16					3,82	3,82		3,82
17					3,82			
18					3,82			
19					4,24			
20	4,12					4,12	4,12	4,12
21						3,88		
22						4,00		
23							4,06	4,06
24							4,06	4,06
25						3,94	3,94	3,94
26								3,88
27		4,06						
28		4,00						
29			3,94					
30				3,47				
31					3,76			
32	4,00							
Média	3,89	3,86	3,87	3,75	3,92	3,95	4,01	3,95

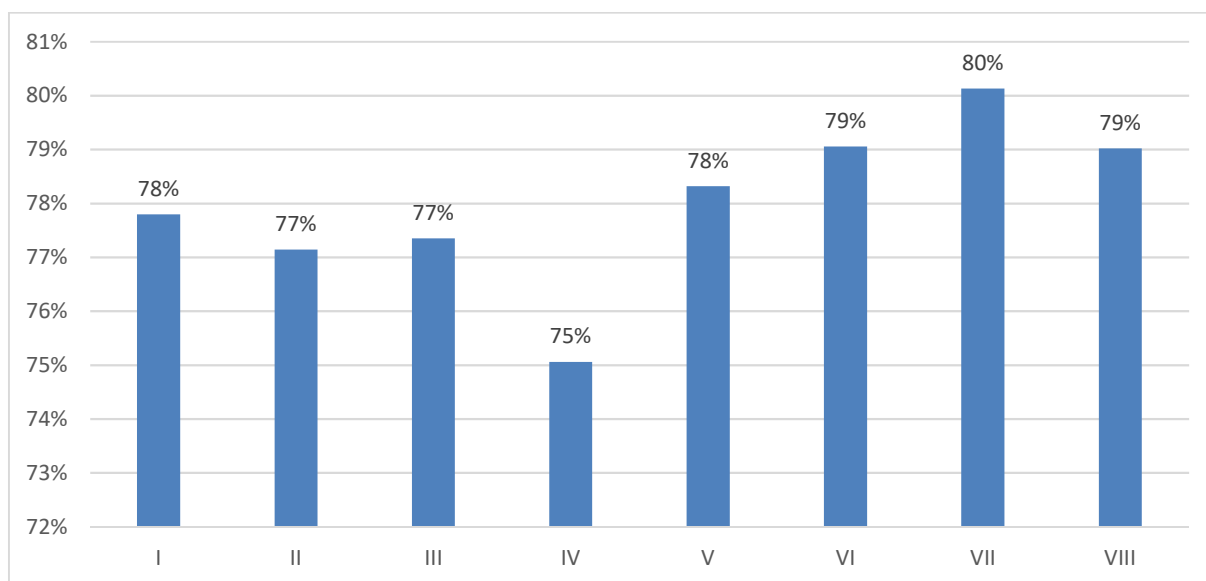
Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se que o grau mínimo de desenvolvimento de competência foi de 3,75 relativo à competência IV das DCNs, e o grau máximo foi de 4,01

referente a competência VII. Percebe-se que a variação entre as médias das competências, na percepção dos alunos, foi pequena, correspondendo a 6,33%.

O gráfico 14 apresenta o grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos da instituição privada.

Gráfico 14 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição privada



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme gráfico 14, pode-se observar que a competência melhor desenvolvida, na percepção dos alunos, é a VII, que se refere à: “VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.” (BRASIL, 2005, p. 2). A competência VII foi a única que atingiu o grau 4, ou seja, competência bem desenvolvida no curso, as demais ficaram no grau 3, que representa competência com desenvolvimento regular no curso. A competência IV foi a que teve menor desenvolvimento:

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005, p. 2).

Analisando os resultados da instituição privada, constata-se que a competência com menor desenvolvimento é a IV, também apontada como sendo a menos desenvolvida na análise geral das três instituições e na instituição comunitária. Já a competência melhor desenvolvida

foi a VII, que ainda não havia registrado este escore, nem na análise geral, nem na instituição comunitária.

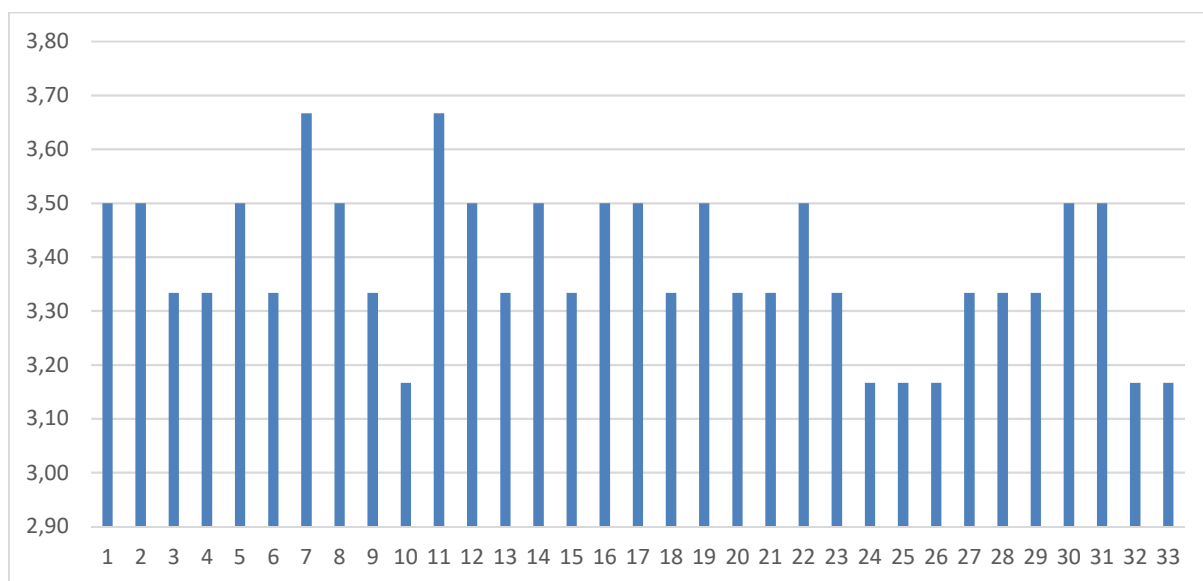
#### 4.2.3.2 Desenvolvimento de competências na percepção dos supervisores de campo da instituição privada

Em relação às avaliações dos supervisores de campo, dos dez supervisores que atuaram na supervisão dos estágios da turma de formandos, seis responderam ao instrumento de pesquisa.

Dos 33 descritores apresentados, a nota média mínima atribuída pelos supervisores de campo de estágio foi 2 e a máxima 5. A avaliação média dos descritores ficou em 3,33; já a média mínima foi de 3,17 e a média máxima de 3,67.

O gráfico 15 mostra a avaliação dos descritores:

Gráfico 15 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada



Fonte: dados da pesquisa (2017).

De acordo com o gráfico, verifica-se que nenhum descritor atingiu avaliação média acima de 4, o que representaria descritor bem desenvolvido ou muito bem desenvolvido.

Verifica-se que nenhum descritor ficou com média inferior a 3, que significa descritor com desenvolvimento regular. A menor média foi de 3,17, dos descritores 10, 24, 25, 26, 32 e 33, sendo: 10 - Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista; 24 - Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos; 25 - Destacado conhecimento técnico na área de administração; 26 - Destacada bagagem de conhecimento

experiential, fruto da vivência prática ou conhecimento de cases; 32 - Postura inovativa; 33 - Habilidade de liderança.

Em relação à percepção dos supervisores de campo de estágio dos alunos da instituição privada, verifica-se uma acentuada diminuição nos graus de desenvolvimento dos descritores das competências. Enquanto a média das três instituições, neste segmento, ficou em 3,83, a da IES privada ficou em 3,17; a média geral ficou em 3,83 e da IES privada em 3,33, grau inferior, inclusive, do que a média mínima das três instituições, que ficou com 3,34.

Fazendo a relação dos descritores com suas respectivas competências, tem-se o quadro 22:

Quadro 22 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada

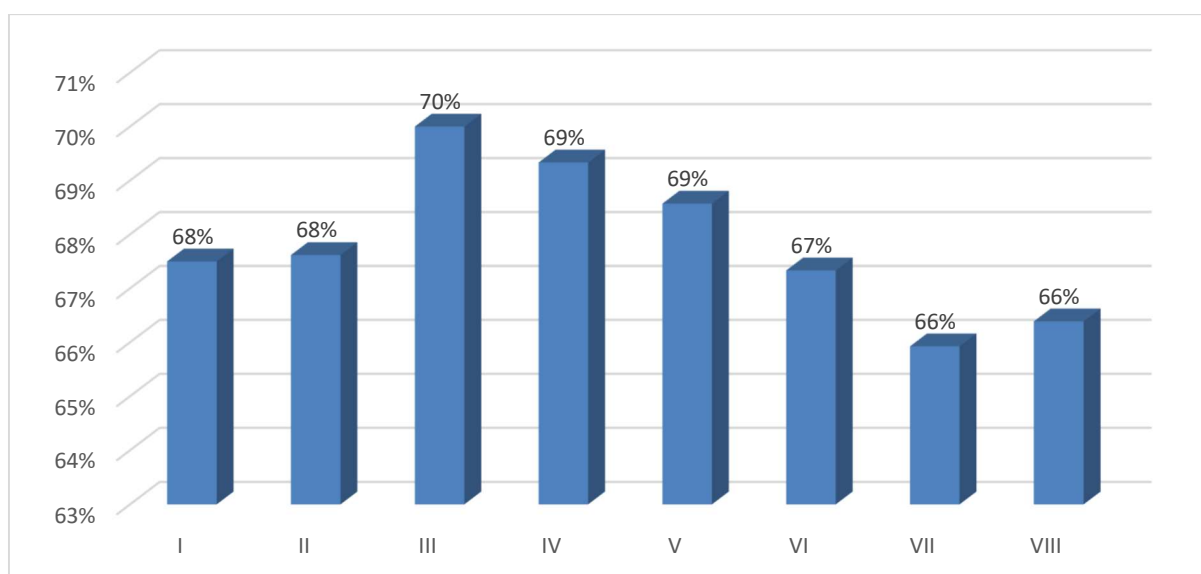
Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	3,50		3,50	3,50				
2	3,50		3,50				3,50	3,50
3	3,33							
4	3,33				3,33			
5	3,50							
6		3,33					3,33	3,33
7		3,67						
8		3,50						3,50
9		3,33						
10		3,17					3,17	3,17
11			3,67					
12				3,50				
13	3,33			3,33			3,33	3,33
14				3,50				
15					3,33		3,33	3,33
16					3,50	3,50		3,50
17					3,50			
18					3,33			
19					3,50			
20	3,33					3,33	3,33	3,33
21						3,33		
22						3,50		
23							3,33	3,33
24							3,17	3,17
25						3,17	3,17	3,17
26								3,17
27		3,33						
28		3,33						
29			3,33					
30				3,50				
31					3,50			
32	3,17							
<b>Média</b>	<b>3,38</b>	<b>3,38</b>	<b>3,50</b>	<b>3,47</b>	<b>3,43</b>	<b>3,37</b>	<b>3,30</b>	<b>3,32</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se que o grau mínimo de desenvolvimento de competências foi de 3,30 relativo à competência VII das DCNs, e o grau máximo atribuído foi de 3,50 referente à competência III. Percebe-se que a variação entre as médias do desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo, foi pequena, correspondendo a 5,82%.

O gráfico 16 apresenta o grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada.

Gráfico 16 – Grau do desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição privada



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme gráfico 16, pode-se observar que a competência mais desenvolvida, na percepção dos supervisores de campo de estágio, é a III, que se refere à: “III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.” (BRASIL, 2005, p. 2).

Há de se salientar que, na percepção dos supervisores de campo de estágio, nenhuma competência atingiu o grau 4 de desenvolvimento, ou seja, competência bem desenvolvida no curso, que corresponderia a um aproveitamento de 80%. A competência VII foi a que teve menor avaliação: “VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.” (BRASIL, 2005, p. 2).

Comparativamente à análise das três instituições, verifica-se acentuada diminuição da pontuação obtida, uma vez que a média de desenvolvimento das competências, no olhar dos supervisores de campo das três instituições, foi de 3,86, enquanto nesta IES privada é de 3,50,

o que demonstra uma percepção menos positiva da formação oferecida pelo curso, no olhar dos representantes do mercado de trabalho.

#### 4.2.3.3 Comparativo das percepções do desenvolvimento de competências entre alunos e supervisores de campo de estágio da instituição privada

Analisando as médias gerais obtidas, no desenvolvimento de cada uma das competências, atribuídas pelos alunos e supervisores de campo da instituição de ensino privada, têm-se os seguintes resultados:

Quadro 23 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição privada

Competências	Alunos		Supervisores de campo		Variação
	Média	%	Média	%	
I	3,89	78%	3,38	68%	10%
II	3,86	77%	3,38	68%	11%
III	3,87	77%	3,50	70%	7%
IV	3,75	75%	3,47	69%	6%
V	3,92	78%	3,43	69%	11%
VI	3,95	79%	3,37	67%	12%
VII	4,01	80%	3,30	66%	14%
VIII	3,95	79%	3,32	66%	13%
<b>Média geral</b>	<b>3,90</b>	<b>78%</b>	<b>3,39</b>	<b>68%</b>	<b>10%</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Como pode-se observar nos dados do quadro 23, a percepção dos alunos, quanto ao grau de desenvolvimento das competências, é superior à percepção dos supervisores de campo de estágio, em todas as oito competências, sendo que a competência que tem maior diferença entre a percepção do aluno e do supervisor registra 14 pontos percentuais, sendo que a variação média das percepções ficou em 10%, variação bastante superior que a média geral das três instituições, que ficou em 3%.

Cabe destacar que a avaliação dos supervisores de campo de estágio é menos positiva do que a dos alunos do curso da IES privada, uma vez que o grau mínimo obtido no desenvolvimento das competências (3,75), na visão do aluno, é superior ao grau máximo (3,50) na percepção dos supervisores de campo.

Essa situação é inversa em relação ao que ocorre tanto nos resultados gerais, quanto na instituição comunitária, nos quais a percepção dos alunos é menos positiva do que a dos

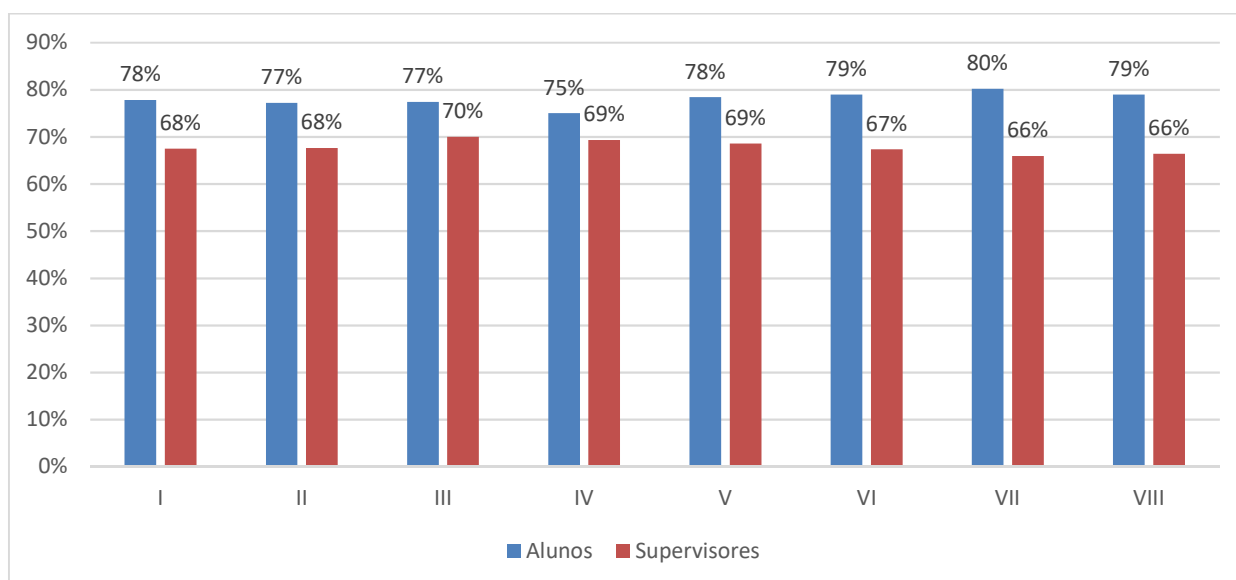


supervisores de campo de estágio. Na análise geral, na percepção dos alunos, o grau de desenvolvimento das competências obteve escore de 3,68, enquanto dos supervisores de 3,86, a mesma tendência ocorreu na IES comunitária, que teve 3,54 e 3,88, respectivamente; já a privada apresentou 3,90 e 3,39.

Cabe frisar que, mesmo que os alunos revelem uma percepção positiva em relação à formação recebida, a avaliação pelos representantes do mercado de trabalho não acompanha essa mesma percepção, conforme demonstram os dados.

Para melhor visualização, apresenta-se o gráfico com os dados:

Gráfico 17 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição privada



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Verifica-se no gráfico 17 que os graus de desenvolvimento atribuídos pelos alunos são superiores em todas as oito competências, uma tendência oposta aos demais gráficos relacionados a estes dados, tanto o da análise geral das instituições, quanto o da instituição comunitária.

Analisando o gráfico 17, percebe-se que a competência melhor desenvolvida no curso, sob o olhar dos supervisores de campo, é a III, com 70% de aproveitamento. Para os alunos, a competência melhor desenvolvida é a VII, a avaliação desta competência apresenta uma grande discrepância se comparada à avaliação dos supervisores de campo, considerada a menos desenvolvida. Estes dados devem servir de alerta, pois evidencia que há uma grande divergência entre as percepções dos alunos e a do mercado, bem como sinaliza que a percepção do mercado de trabalho é menos positiva que a percepção dos alunos, o que merece uma análise por parte da instituição formadora.

Em ordem decrescente de avaliação, tem-se:

Quadro 24 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição privada, em ordem decrescente de desenvolvimento

Alunos		Supervisores	
Competências	Aproveitamento	Competências	Aproveitamento
VII	80%	III	70%
VI	79%	IV	69%
VIII	79%	V	69%
V	78%	II	68%
I	78%	I	68%
III	77%	VI	67%
II	77%	VIII	66%
IV	75%	VII	66%

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Pode-se verificar que a competência com maior desenvolvimento, na percepção dos alunos, é a competência VII das DCNs. Já na avaliação dos supervisores de campo de estágio, a competência VII é a que tem menor avaliação, o que denota uma grande discrepância entre as avaliações dos dois segmentos pesquisados. Nota-se que a competência III foi a que teve maior desenvolvimento na percepção dos supervisores de campo.

Na visão dos supervisores de campo de estágio, nenhuma competência atingiu o grau 4, o que representaria competência bem desenvolvida no curso. Todas as competências, nas avaliações dos dois segmentos receberam avaliações médias de grau 3, o que equivale a competência com desenvolvimento regular no curso.

Comparativamente à avaliação geral das instituições, na percepção dos supervisores de campo das três instituições, foi indicada uma competência com grau de desenvolvimento superior a 4 e, na instituição comunitária, duas competências, o que reforça a conclusão de que a avaliação do mercado de trabalho, no que tange ao desenvolvimento das competências, apresenta-se menos positiva frente às demais IES estudadas.

Na avaliação dos alunos, apenas a competência VII teve avaliação média de 4,01. Nenhuma competência foi avaliada com graus 1 e 2, que representariam não serem desenvolvidas ou pouco desenvolvidas no curso. Cabe destacar que mesmo que os alunos tiveram um olhar mais otimista a respeito de sua própria formação, em relação à percepção do mercado de trabalho, ainda assim, a percepção deste segmento não chega a ser muito elevada.

#### 4.2.4 Desenvolvimento de competências no curso de Administração da instituição pública

No curso de Administração da instituição pública foram coletados dados de 18 respondentes do segmento dos alunos formandos, e seis de supervisores de campo de estágio.

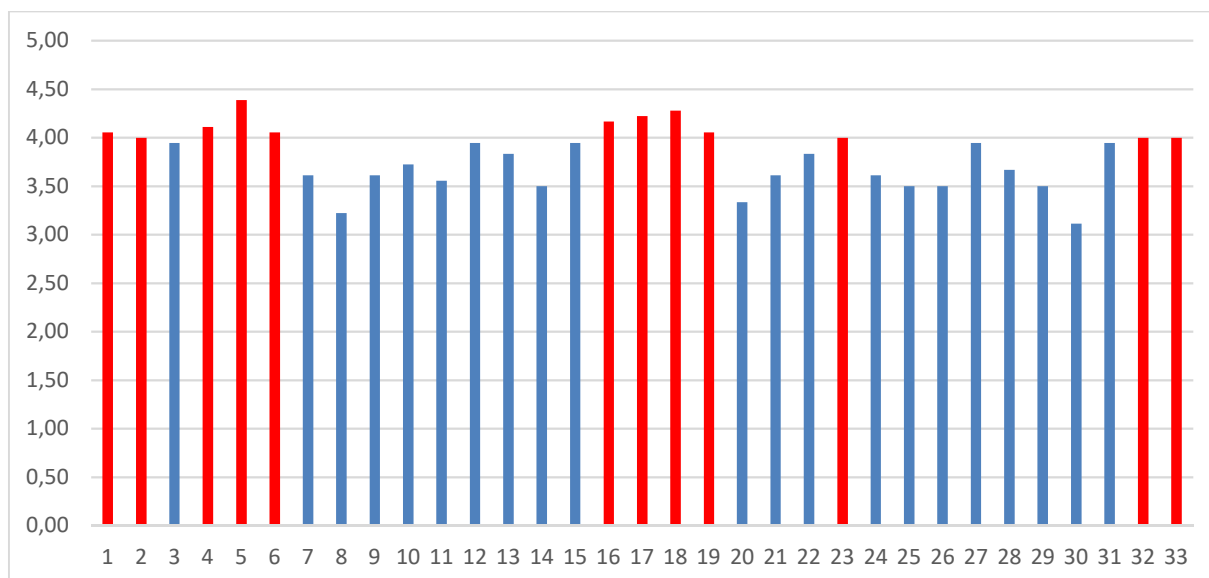
O total de formandos do semestre foram 38 alunos, junto aos quais atuaram 22 supervisores de campo de estágio. Este grupo de alunos concluiu a graduação no primeiro semestre de 2016 e todos os questionários foram encaminhados por *e-mail*, através do *Google Forms*, o que justifica o menor índice de retornos frente as demais instituições. Os questionários dos supervisores de campo de estágio também foram encaminhados via *e-mail*, por meio do *Google Forms*.

##### 4.2.4.1 Desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição pública

Dos 33 descritores apresentados, a nota mínima atribuída pelos alunos foi 1 e a máxima 5. A nota média atribuída ao desenvolvimento dos descritores ficou em 3,94, sendo que a média mínima ficou em 3,11 e a média máxima em 4,39.

O gráfico 17 a seguir mostra a avaliação do desenvolvimento dos descritores:

Gráfico 18 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos alunos da instituição pública



Fonte: dados da pesquisa (2017).

De acordo com o gráfico, atingiram média de avaliação entre 4 e 4,39 (média máxima), que representa descritor bem desenvolvido, 12 descritores, os quais foram destacados em vermelho e relacionados no quadro:

Quadro 25 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção de alunos da instituição pública

Descritor	Média	Desvio padrão	Avaliação mínima	Avaliação máxima	% desenvolvimento
5	4,39	0,7	3	5	87,80
18	4,28	0,75	2	5	85,60
17	4,22	0,73	3	5	84,40
16	4,17	0,79	3	5	83,40
4	4,11	1,02	2	5	82,20
6	4,06	0,94	2	5	81,20
19	4,06	0,94	2	5	81,20
1	4,06	1,06	1	5	81,11
2	4	0,97	2	5	80,00
23	4	1,08	2	5	80,00
32	4	0,97	2	5	80,00
33	4	0,91	3	5	80,00

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Verifica-se que nenhum descritor ficou com média inferior a 3, o que significa descritor com desenvolvimento regular. O descritor melhor desenvolvido foi o 5, que corresponde a Foco nos objetivos, tendo o olhar estratégico e considerando todas as dimensões que afetem as decisões a serem tomadas. A menor média foi de 3,11, do descritor 30 (Habilidade para interpretar dados e relatórios em diferentes linguagens).

Nota-se que o grau de desenvolvimento dos descritores, na percepção dos alunos da instituição pública, é o mais positivo dentre as instituições, enquanto na avaliação das três instituições o indicador ficou em 3,81, na instituição comunitária em 3,60, na privada em 3,88 e na pública em 3,94.

Fazendo a relação dos descritores com as suas respectivas competências, tem-se o seguinte quadro:

O quadro 26 apresenta a relação dos descritores com as suas respectivas competências.

Quadro 26 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição pública

Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	4,06		4,06	4,06				
2	4,00		4,00				4,00	4,00
3	3,94							
4	4,11				4,11			
5	4,39							
6		4,06					4,06	4,06
7		3,61						
8		3,22						3,22
9		3,61						
10		3,72					3,72	3,72
11			3,56					
12				3,94				
13	3,83			3,83			3,83	3,83
14				3,50				
15					3,94		3,94	3,94
16					4,17	4,17		4,17
17					4,22			
18					4,28			
19					4,06			
20	3,33					3,33	3,33	3,33
21						3,61		
22						3,83		
23							4,00	4,00
24							3,61	3,61
25						3,50	3,50	3,50
26								3,50
27		3,94						
28		3,67						
29			3,50					
30				3,11				
31					3,94			
32	4,00							
<b>Média</b>	<b>3,96</b>	<b>3,69</b>	<b>3,78</b>	<b>3,69</b>	<b>4,10</b>	<b>3,69</b>	<b>3,78</b>	<b>3,74</b>

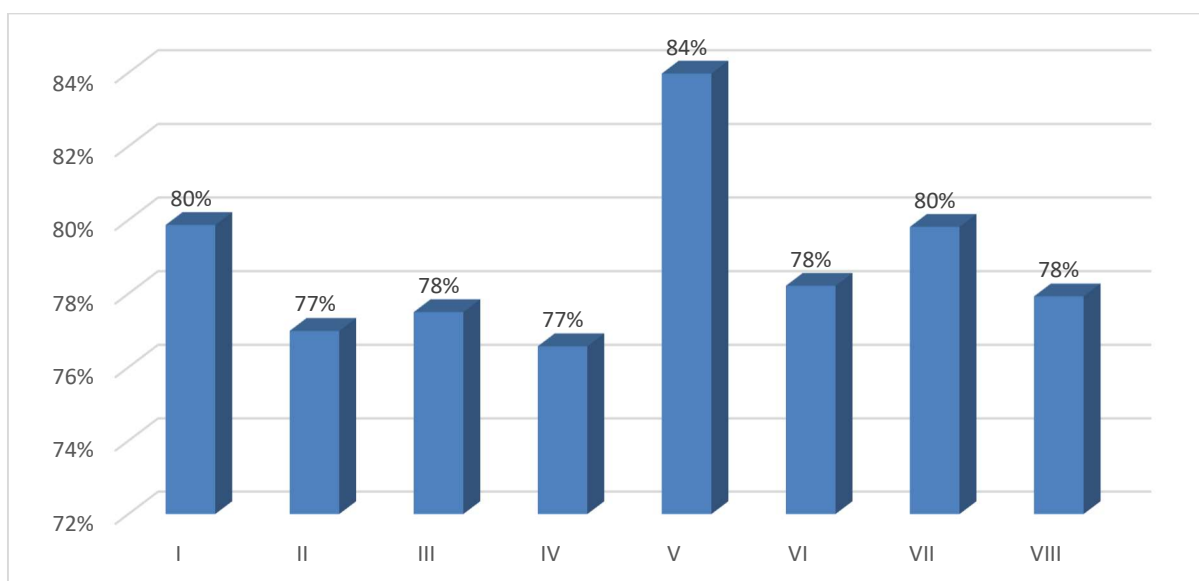
Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se o grau mínimo de desenvolvimento de competências foi de 3,69 relativo às competências II, IV e VI das DCNs e o grau máximo foi de 4,10 referente a competência V. Percebe-se que a variação entre as médias de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos, foi de 10%.

Percebe-se que o grau máximo de desenvolvimento das competências é superior ao geral das três instituições que é de 3,74, superior também ao da comunitária que ficou em 3,64 e da privada, de 4,01.

O gráfico 19 apresenta o grau de desenvolvimento das competências, na percepção dos alunos da instituição pública.

Gráfico 19 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos da instituição pública



Fonte: dados da pesquisa (2017)

Conforme gráfico 19, pode-se observar que a competência melhor desenvolvida, na percepção dos alunos, é a competência V, que se refere à: “V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.” (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência V foi a única que atingiu o grau 4, ou seja, competência bem desenvolvida no curso, seguida das competências I e VII, muito próximas deste escore. As médias das demais ficaram no grau 3, que representa competência com desenvolvimento regular no curso.

As competências II, IV e VI foram as que tiveram menor avaliação, que correspondem à:

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável. (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência IV já foi apontada como a de menor desenvolvimento, tanto pelos alunos da instituição comunitária, quanto pelos da privada. Assim como, a competência V foi indicada na análise geral das três instituições e para os alunos da instituição comunitária como a melhor desenvolvida.

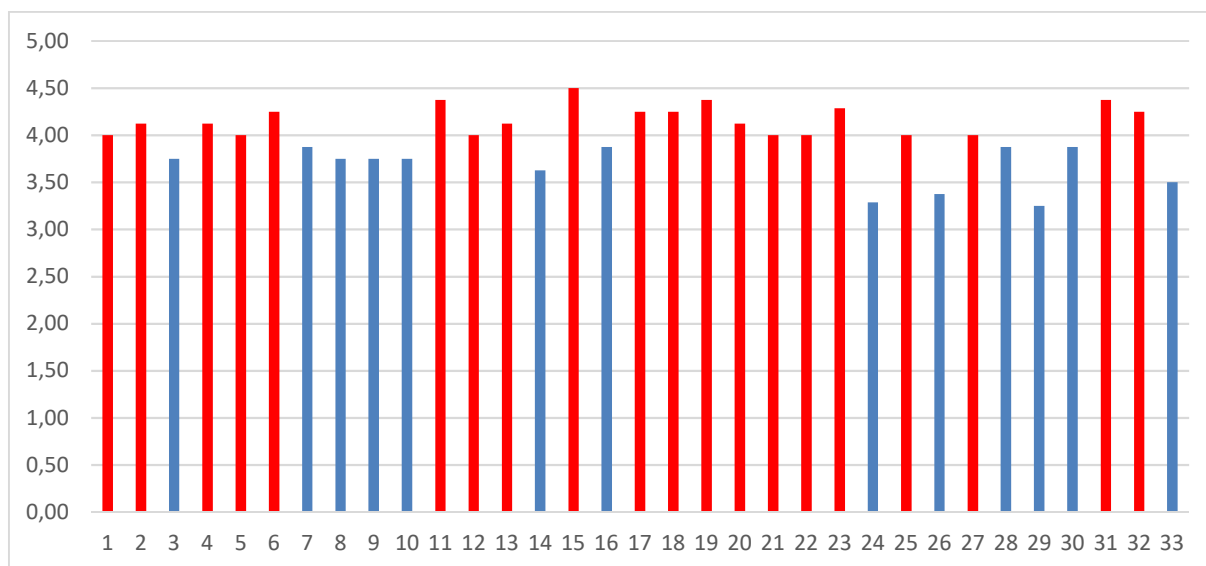
#### 4.2.4.2 Desenvolvimento da competência na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública

Quanto à percepção dos supervisores de campo de estágio, dos 22 supervisores, seis responderam ao questionário.

Dos 33 descritores apresentados, a nota mínima avaliada pelos supervisores de campo de estágio foi 1 e a máxima 5, a avaliação média do desenvolvimento dos descritores ficou em 4, já a média mínima 3,25 e a média máxima 4,50.

O gráfico 20 mostra a avaliação dos descritores:

Gráfico 20 – Grau de desenvolvimento dos descritores na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública



Fonte: dados da pesquisa (2017).

De acordo com o gráfico, atingiram média de avaliação entre 4 e 4,50 (média máxima), que representa descritor bem desenvolvido, vinte descritores, relacionados no quadro 17:

Quadro 27 – Descritores com maiores avaliações, segundo percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública

Descritor	Média	Desvio padrão	Avaliação mínima	Avaliação máxima	% desenvolvimento
15	4,50	0,93	3	5	90,00
11	4,38	0,92	3	5	87,60
19	4,38	0,92	3	5	87,60
31	4,38	0,92	3	5	87,60
23	4,29	0,95	3	5	85,80
6	4,25	0,89	3	5	85,00
17	4,25	0,89	3	5	85,00
18	4,25	0,89	3	5	85,00
32	4,25	0,89	3	5	85,00
2	4,13	1,25	2	5	82,60
4	4,13	0,83	3	5	82,60
13	4,13	0,99	3	5	82,60
20	4,13	0,83	3	5	82,60
1	4,00	1,06	1	5	80,00
5	4,00	0,93	3	5	80,00
12	4,00	1,07	2	5	80,00
21	4,00	1,2	2	5	80,00
22	4,00	1,2	2	5	80,00
25	4,00	0,76	3	5	80,00
27	4,00	1,2	2	5	80,00

Fonte: dados da pesquisa (2017).

A Instituição, na percepção dos supervisores de campo, apontou que vinte dos 33 descritores obtiveram grau 4 ou superior. Este dado representa que 61% dos descritores demonstrados pelos alunos, quando da realização do estágio, são considerados bem desenvolvidos no curso de Administração. A média das três instituições apontou sete descritores neste grau; a instituição comunitária, 18; e a privada, nenhum descritor. Tais resultados dão indicativos de que os supervisores de campo de estágio têm uma percepção similar frente ao desenvolvimento das competências na instituição pública e na comunitária.

Verifica-se que nenhum descritor ficou com média inferior a 3, o que significa descritor com desenvolvimento regular. O descritor com melhor desenvolvimento foi o 15, que corresponde à Atitude investigativa e vontade de aprender. A menor média foi de 3,25, referente ao descritor 29. O descritor 33, Habilidade de liderança, teve avaliação de grau 3,50 por parte dos supervisores de campo de estágio.

Fazendo a relação dos descritores com as suas respectivas competências, tem-se o seguinte quadro:



Quadro 28 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo da instituição pública

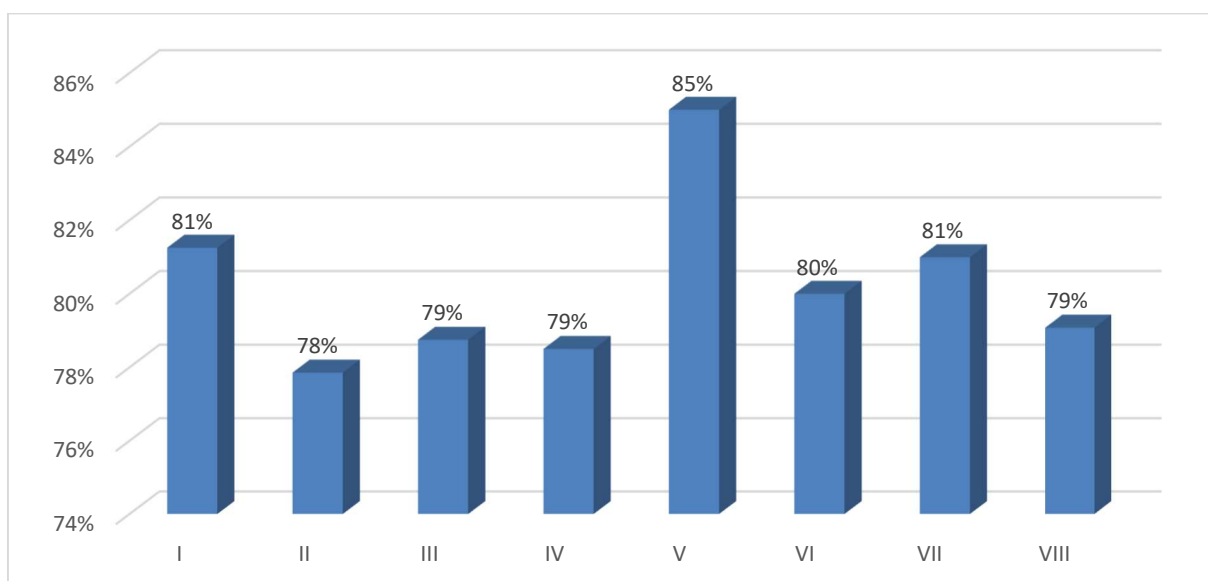
Descritor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	4,00		4,00	4,00				
2	4,13		4,13				4,13	4,13
3	3,75							
4	4,13				4,13			
5	4,00							
6		4,25					4,25	4,25
7		3,88						
8		3,75						3,75
9		3,75						
10		3,75					3,75	3,75
11			4,38					
12				4,00				
13	4,13			4,13			4,13	4,13
14				3,63				
15					4,50		4,50	4,50
16					3,88	3,88		3,88
17					4,25			
18					4,25			
19					4,38			
20	4,13					4,13	4,13	4,13
21						4,00		
22						4,00		
23							4,29	4,29
24							3,29	3,29
25						4,00	4,00	4,00
26								3,38
27		4,00						
28		3,88						
29			3,25					
30				3,88				
31					4,38			
32	4,25							
Média	4,06	3,89	3,94	3,93	4,25	4,00	4,05	3,95

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando os dados, verifica-se que o grau mínimo de desenvolvimento das competências foi de 3,89 relativo à competência II das DCNs e o grau máximo foi de 4,25 referente à competência V. Percebe-se que a variação entre as médias das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio, foi de 7,65%.

O gráfico 21 apresenta o grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública.

Gráfico 21 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos supervisores de campo de estágio da instituição pública



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme gráfico 21, pode-se observar que a competência mais desenvolvida, na percepção dos supervisores de campo de estágio, é a competência V, que se refere à: “V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.” (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência V, assim como a I, VI e VII, atingiu o grau 4, ou seja, competência bem desenvolvida no curso, as médias das demais ficaram no grau 3, que representa competência com desenvolvimento regular no curso.

Comparando-se às médias das outras instituições e à média geral, tem-se que, na análise geral, os supervisores atribuíram nota superior a 4 a uma competência; já na instituição comunitária, há três competências e, na privada, nenhuma competência atingiu esse escore na percepção dos supervisores de campo. O dado demonstra uma avaliação bastante positiva dos pesquisados, que atribuíram nota 4 ou superior, à quatro competências desenvolvidas pela instituição pública. A competência com melhor desenvolvimento foi a competência V, resultado que coincide com a análise geral e com a instituição comunitária.

A competência II foi a que teve menor avaliação, que corresponde à: “II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.” (BRASIL, 2005, p. 2).

#### 4.2.4.3 Comparativo da percepção dos alunos e supervisores de campo de estágio da instituição pública

Analisando as médias gerais do desenvolvimento de cada competência atribuídas pelos alunos e supervisores de campo da instituição de ensino pública, têm-se os seguintes resultados:

Quadro 29 – Comparativo do grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição pública

Competências	Alunos		Supervisores de campo		Variação
	Média	%	Média	%	
I	3,96	79%	4,06	81%	2%
II	3,69	74%	3,89	78%	4%
III	3,78	76%	3,94	79%	3%
IV	3,69	74%	3,93	79%	5%
V	4,10	82%	4,25	85%	3%
VI	3,69	74%	4,00	80%	6%
VII	3,78	76%	4,05	81%	5%
VIII	3,74	75%	3,95	79%	4%
<b>Média geral</b>	<b>3,80</b>	<b>76%</b>	<b>4,01</b>	<b>80%</b>	<b>4%</b>

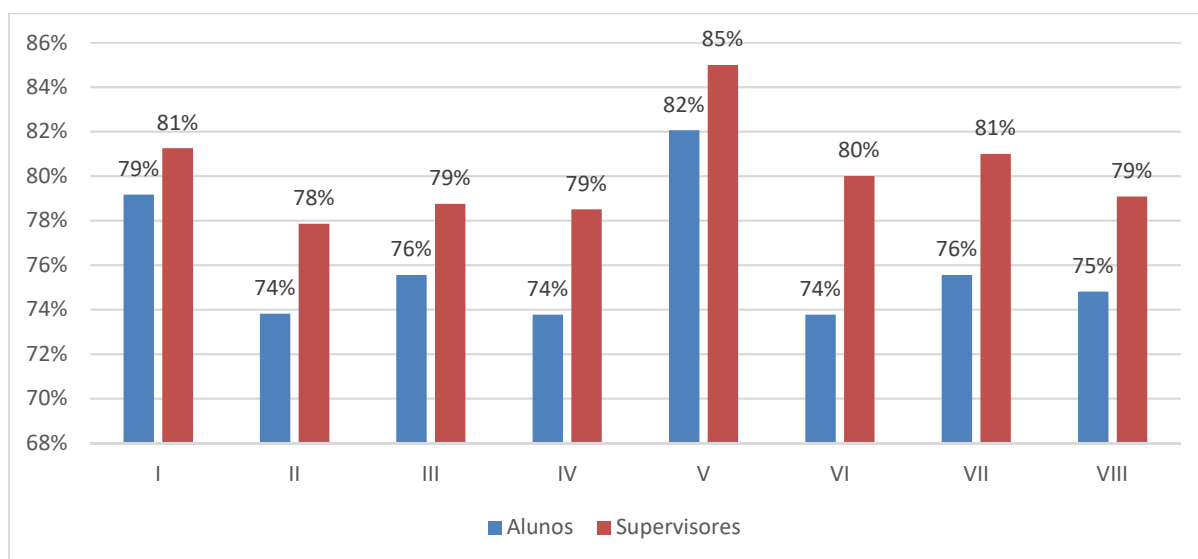
Fonte: dados da pesquisa (2017).

Como pode-se observar nos dados do quadro 29, a percepção dos alunos, quanto ao grau de desenvolvimento das competências, é inferior à percepção dos supervisores de campo de estágio, em todas as oito competências. No entanto, a competência que tem maior diferença entre a percepção do aluno e do supervisor, registra seis pontos percentuais, sendo que a variação média das percepções ficou em 4%, variação muito próxima da média geral das três instituições que ficou em 3%.

O fato do desenvolvimento das competências ter recebido notas menores dos alunos do que dos supervisores de campo indica que a percepção do mercado é melhor do que dos próprios alunos. Esta situação acompanha os dados da análise geral e da instituição comunitária, diferindo apenas da situação da instituição privada.

Para melhor visualização, apresenta-se o gráfico com os dados:

Gráfico 22 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição pública



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Analisando o gráfico, percebe-se que a competência melhor desenvolvida no Curso, sob o olhar dos supervisores de campo, é a competência V, com 85% de aproveitamento. Para os alunos, também é esta a competência melhor desenvolvida com 82% de aproveitamento. Verifica-se que estes dados são similares as competências melhores desenvolvidas na instituição comunitária e na análise geral das três instituições, diferindo do desenvolvimento das competências elencadas pelos segmentos da instituição privada.

Já quanto às competências menos desenvolvidas, na percepção dos alunos foram a II, IV e VI e na percepção dos supervisores a II, seguida da III, IV, VI e VIII, o que demonstra um alinhamento das percepções dos dois segmentos.

Em ordem decrescente de avaliação tem-se:

Quadro 30 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio da instituição pública, em ordem decrescente

Alunos		Supervisores	
Competências	Aproveitamento	Competências	Aproveitamento
V	82%	V	85%
I	79%	I	81%
III	76%	VII	81%
VII	76%	VI	80%
VIII	75%	VIII	79%
II	74%	III	79%
IV	74%	IV	79%
VI	74%	II	78%

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Com o olhar no quadro, verifica-se uma proximidade muito grande na avaliação do desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de campo de estágio. Também ganha destaque a proximidade nas avaliações dos representantes do mercado quanto ao desenvolvimento das competências da instituição pública e da instituição privada, ambos atribuíram as melhores notas para o desenvolvimento da competência V, sendo que na IES pública é registrado 85% de desenvolvimento e este mesmo segmento da instituição comunitária atribuiu 84% de desenvolvimento. A média geral de desenvolvimento das competências, deste segmento, em relação à IES pública ficou em 4,01, enquanto que na comunitária ficou em 3,98, já na privada ficou com 3,39.

Salienta-se que, na percepção dos supervisores de campo de estágio, as competências I, V, VI e VII atingiram grau 4, que equivale a competência bem desenvolvida no curso. Na percepção dos alunos apenas a competência V atingiu esse nível, as demais receberam avaliações médias de grau 3, o que equivale a competência com desenvolvimento regular no curso.

As competências II, IV e VI tiveram empate de avaliações, na percepção dos alunos, como as menos desenvolvidas, já para os supervisores de campo de estágio a menos desenvolvida foi a competência II.

#### 4.3 COMPARATIVO DOS RESULTADOS

Em relação ao descritor 33, que tratava da Habilidade de liderança e que não foi alocado em nenhuma competência, por entender que a redação das DCNs não contempla esta habilidade, esse apresentou os seguintes resultados:

Quadro 31 – Grau de desenvolvimento do descritor 33, Habilidade de liderança, por instituição

Comunitária			Privada			Pública			Geral		
Aluno	Supervisor	Média	Aluno	Supervisor	Média	Aluno	Supervisor	Média	Aluno	Supervisor	Média
3,97	3,73	3,85	4,00	3,17	3,59	4,00	3,50	3,75	3,99	3,47	3,73

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Na média geral, verifica-se que o descritor tem desenvolvimento regular no curso, ficando com o grau 3,73. Pelos dados, a instituição comunitária é a que tem maior efetividade no desenvolvimento deste descritor, apresentando grau 3,85, seguida da pública com 3,73 e da privada com 3,59. No entanto, percebe-se que as diferenças nas avaliações dos níveis de

desenvolvimento são tênues. A percepção dos alunos frente a este descritor é mais positiva do que a dos supervisores de campo de estágio.

Cabe salientar o entendimento de que a não indicação explícita das habilidades de liderança ou de coordenação de equipes, ou outros termos sinônimos, são consideradas uma fragilidade das competências elencadas nas DCNs, conforme, inclusive, indicado pelos especialistas, por meio do método Delphi.

Com a finalidade de ter resultados mais objetivos quanto ao desenvolvimento das oito competências, calculou-se a média entre as percepções dos alunos e dos supervisores de campo de estágio e obtiveram-se os seguintes dados:

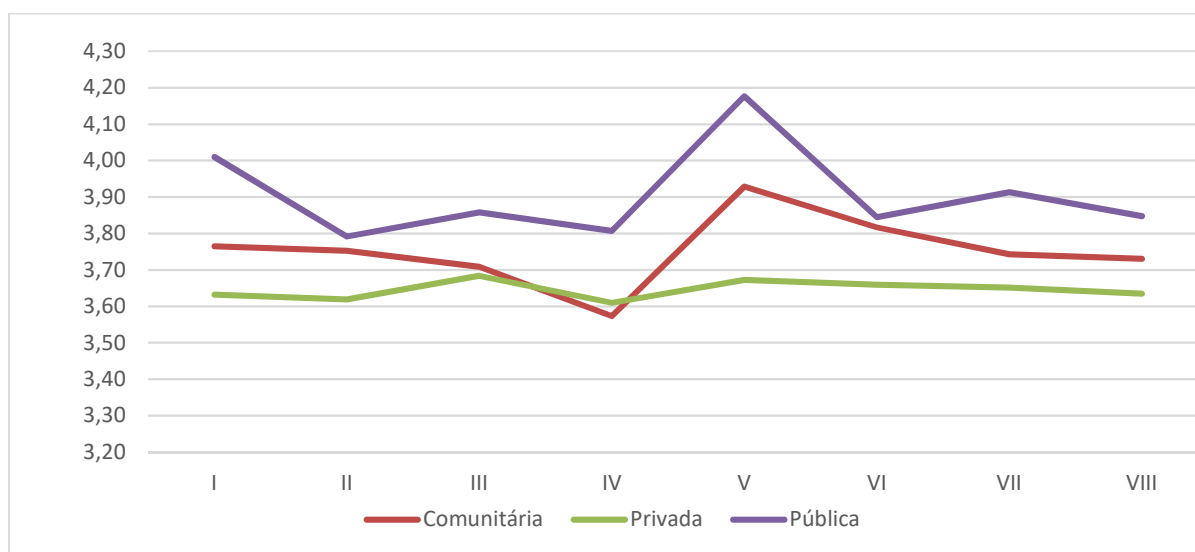
Quadro 32 – Grau médio de desenvolvimento das competências, nas percepções dos alunos e dos supervisores de campo de estágio, geral e por IES

<b>Competência</b>	<b>Média geral 3 IES</b>	<b>Comunitária</b>	<b>Privada</b>	<b>Pública</b>
I	3,79	3,76	3,63	4,01
II	3,75	3,75	3,62	3,79
III	3,74	3,71	3,68	3,86
IV	3,65	3,57	3,61	3,81
V	3,90	3,93	3,67	4,18
VI	3,81	3,82	3,66	3,84
VII	3,77	3,74	3,65	3,91
VIII	3,75	3,73	3,64	3,85
Média da IES	3,77	3,75	3,65	3,91
Mínimo	3,65	3,57	3,61	3,79
Máximo	3,90	3,93	3,68	4,18
% variação	6%	9%	2%	9%

Fonte: dados da Pesquisa (2017).

Conforme os dados quadro 32, pôde-se calcular que a média das percepções dos alunos e dos supervisores de campo fica em 3,77, ou seja, obtém-se um percentual de 75% do desenvolvimento das competências na média das três instituições pesquisadas, o que dá subsídios para afirmar que, mesmo que parcialmente, os cursos estão obtendo êxito no desenvolvimento das competências.

Gráfico 23 – Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de estágio, por instituição



Fonte: dados da pesquisa (2017).

No gráfico 23, é fácil visualizar que, se consideradas conjuntamente a percepção de formandos e dos supervisores de campo de estágio, a instituição pública é a que está obtendo maior efetividade no desenvolvimento das oito competências, com 78% de aproveitamento, seguida da instituição comunitária, com 75%, e da instituição privada, com 73% de aproveitamento. Verifica-se que a diferença de resultados não é muito significativa, em que o percentual de variação entre a mais efetiva no desenvolvimento de competências e a menos efetiva ficou em apenas 5%.

Na instituição comunitária, a competência mais desenvolvida foi a V e a menos desenvolvida a IV. Já na instituição privada a competência mais desenvolvida foi a III e a menos desenvolvida a IV, e na instituição pública a competência mais desenvolvida foi a V e a menos desenvolvida foi a II. As competências citadas referem-se à:

- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional. (BRASIL, 2005, p. 2).

Há de se considerar que duas, das três instituições estudadas, a comunitária e a privada, tiveram a competência IV como a menos desenvolvida, a qual se refere à capacidade de raciocínio

lógico e matemático. Este fato pode ser influenciado pela conhecida dificuldade trazida pelos alunos do ensino fundamental e médio na disciplina de matemática, no País, e que acaba prejudicando o desenvolvimento desta competência no ensino superior. Em *ranking* divulgado pela OCDE, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), o País ficou em 66º lugar, dentre setenta países participantes, no ensino de matemática e 70,25% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico de proficiência nessa disciplina.

Dois dos cursos ora estudados, o da instituição comunitária e da pública, têm como competência mais desenvolvida a V, que se refere à iniciativa, criatividade, abertura às mudanças e ética profissional, requisitos importantes para o administrador que atua num contexto premente de inovações constantes. Tais competências são reforçadas por Mussak (2010), que cita a flexibilidade, a inovação e a criatividade como competências a serem buscadas pelas organizações. Leboyer (1996) também aponta criatividade, adaptabilidade e ética, assim como Oderich (2005), que enfatiza também a flexibilidade, a capacidade de inovação, além do comportamento ético.

Os dados indicam que o percentual de variação entre a média mínima e a máxima de cada competência teve pouca amplitude, o que identifica uma proximidade no desenvolvimento das competências, não tendo nenhuma com um grande destaque frente às outras. Verificou-se que as percepções dos alunos são consoantes a dos supervisores de campo de estágio, uma vez que a variação geral entre os dois segmentos foi de apenas 3%. A instituição pública foi que a mais se aproximou na percepção dos dois segmentos, com 4% de variação entre as médias. Nas instituições comunitária e pública, a percepção dos alunos foi menor que a dos supervisores de campo de estágio, o que pode ser devido à insegurança dos mesmos frente às demandas do mercado de trabalho. Já a instituição privada foi onde houve a maior variação entre a percepção dos dois segmentos, 10%, sendo que o segmento dos alunos considera melhor o desenvolvimento das competências do que os representantes do mercado de trabalho.

Cabe reforçar a importância de considerar a percepção dos supervisores de campo de estágio, que representam, no contexto do estudo, o olhar do mercado de trabalho sobre os alunos formandos. Zarifian (2001), por sua vez, nos lembra que a competência é realmente de um indivíduo e não de um cargo e que ela só se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional, na relação prática do indivíduo com a situação profissional.

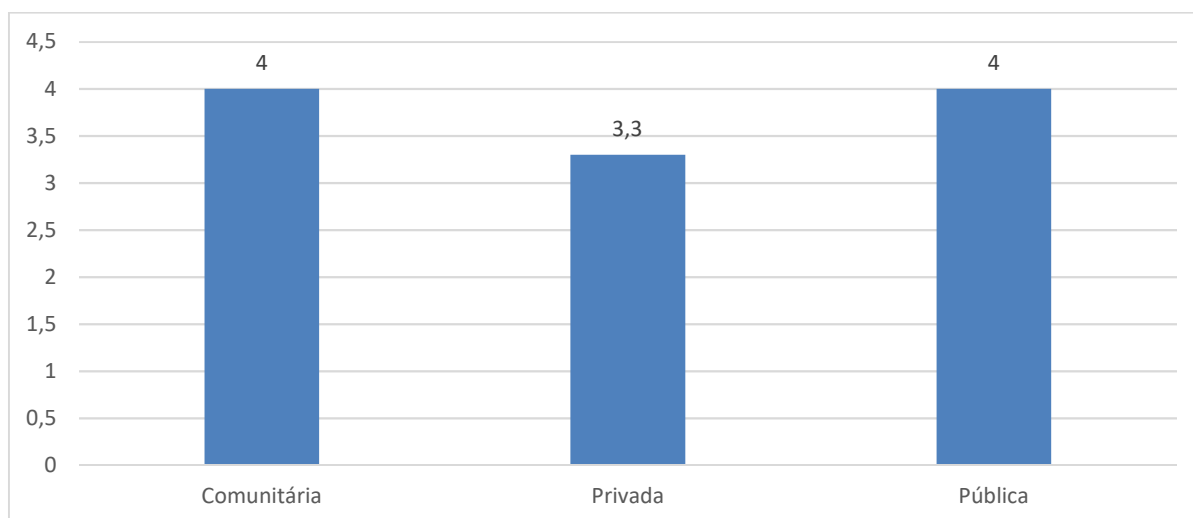
As DCNs (Resolução n. 004/2005) já trazem em seu artigo 7º que: “O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando [...]”. A experiência que o aluno obtém através do estágio aproxima esse da realidade organizacional e vai em direção à abordagem Zarifian (2001), que entende que nas instituições de ensino são desenvolvidos importantes ingredientes da



competência, como a base conceitual, atitudes, valores, dentre outros. O encontro com a experiência prática, em situações reais de produção, é indispensável ao desenvolvimento/aprimoramento das competências. Afirmar que a competência é a colocação de recursos em ação em uma situação prática. Na mesma linha, Ropé e Tanguy (1997) conceituam-se competência como um *savoir-faire* operacional validado, sendo que validado, na concepção dos autores, refere-se ao domínio das funções exercidas, e Perrenoud (1991), que aborda competência como a capacidade de agir, eficazmente, em determinada situação, ou seja diante de um contexto prático.

Neste sentido, cabe uma comparação da percepção dos representantes do mercado de trabalho, neste caso, os supervisores de campo de estágio, das três instituições:

Gráfico 24 – Grau médio de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo de estágio, por instituição

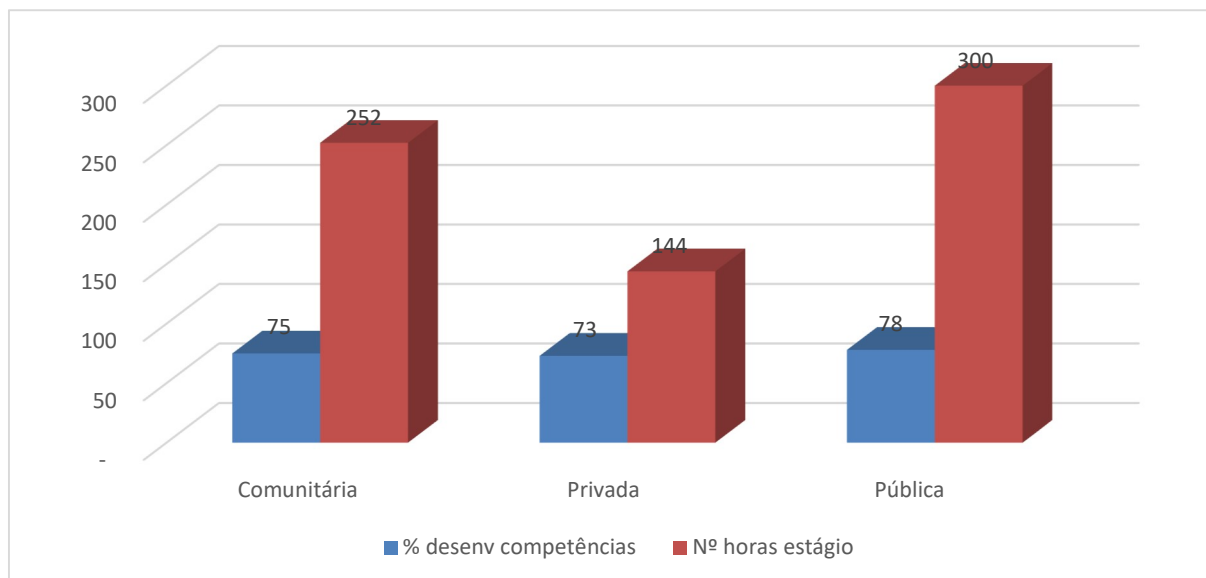


Fonte: dados da pesquisa (2017).

O gráfico 24 reforça a proximidade de percepções, pelo mercado, do desenvolvimento das competências nas instituições, pública e comunitária, sendo menos positiva quanto ao desenvolvimento dessas, na instituição privada. A opinião do mercado traz a percepção da competência frente a uma situação real, que exige a necessidade de mobilização dos conhecimentos para a resolução de problemas complexos. Conforme os autores Zarifian (2001), Ropé e Tanguy (1997), Perrenoud (1991), ente outros, só nestas situações pode-se verificar o real desenvolvimento das competências. Na mesma perspectiva de que o estágio é a possibilidade que o aluno tem de demonstrar o desenvolvimento das suas competências, cabe um resgate da forma como é trabalhado o componente curricular “estágio” nos três cursos estudados. Na instituição comunitária, tem-se três semestres destinados ao estágio, totalizando 252 horas, na instituição privada ele se desenvolve em um semestre, com 144 horas e na instituição pública, são destinados quatro semestres e trezentas horas

de estágios. Fazendo uma relação do número de horas do componente curricular específico com o resultado geral de desenvolvimento das competências tem-se:

Gráfico 25 – Comparativo de desenvolvimento de competências e número de horas do componente curricular estágio, por IES



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Diante dos dados apresentados e considerando que a instituição que tem o maior número de horas de estágio apresenta o melhor desempenho no desenvolvimento das competências, entende-se salutar observar estes resultados a fim de provocar futuras reflexões. Outro aspecto a ser considerado, frente aos resultados da pesquisa, é o fato de que o currículo dos cursos avaliados, assim como boa parte dos cursos de Administração do País, mesmo acolhendo a proposição de competências pelas DCNs, não adotou uma concepção de ensino com foco em competências. Mesmo tendo as competências propostas pelas DCNs como referência, os cursos continuam trabalhando na lógica de ensino focado em objetivos e conteúdos. A adoção do currículo por competências, de modo integral, traria mudanças significativas no funcionamento do curso e favoreceria mais o desenvolvimento das competências definidas para o curso de Administração.

Visando facilitar a compreensão dos principais resultados deste estudo, e potencializar a utilidade das informações pelos gestores acadêmicos dos cursos envolvidos na pesquisa, apresenta-se no Apêndice F, uma síntese dos resultados por meio de infográficos.

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo objetivou analisar o grau de desenvolvimento das competências, estabelecidas nas DCNs, pela Resolução n. 004/2005, na formação acadêmica realizada pelos Cursos de Administração, das instituições de ensino superior, públicas, privadas e comunitárias de Chapecó.

O assunto ganha relevância quando é analisado o mercado competitivo no qual as organizações estão inseridas e que demandam profissionais empreendedores, que criem diferenciais em ambientes dinâmicos e complexos, contribuindo com a qualidade de vida das pessoas e com o desenvolvimento econômico e social.

O profissional administrador tem um importante papel nas organizações. Ele recebe formação superior para estar à frente das organizações, liderando os seus processos e imprimindo inovações nas estratégias organizacionais. O Curso de Administração é o segundo curso mais procurado pelos estudantes no ensino superior no Brasil, representando 9,54% de matrículas.

As competências profissionais a serem desenvolvidas pelo curso estão estabelecidas na Resolução nº 004/2005, que define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração, definindo um processo de formação por meio do desenvolvimento de competências, substituindo a normativa anterior que trabalhava com um rol de conteúdos.

Competência, conforme Fleury; Fleury (2001, p.35) “[...] é a capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Já a Comissão Europeia (2002) define competência como um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes transferíveis que toda pessoa necessita para seu desenvolvimento e satisfação pessoal, para sua empregabilidade e que deveriam estar desenvolvidos ao final da escolarização e assim atuar como base para a aprendizagem ao longo da vida.

Verifica-se que o objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais vai muito além da definição dos conteúdos a serem ensinados ao longo do curso. Se assim fosse, abordariam apenas um dos elementos do tripé da competência, o conhecimento. Ao contrário disto, requerem um processo efetivo de aprendizagem, com o desenvolvimento de habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer), além do conhecimento (saber). As competências elencadas na Resolução nº 004/2005, são amplas, estratégicas e ressaltam um profissional administrador com olhar crítico, aberto a mudanças, com capacidade de aprendizagem contínua, o que demonstram estarem alinhadas ao contexto mercadológico atual.

No Brasil, as IES podem apresentar três diferentes tipos de constituição jurídico/administrativa. As instituições públicas, que são financiadas pelo Estado, as instituições privadas, mantidas por mensalidades dos alunos e que visam lucro e as comunitárias, também mantidas pela cobrança de mensalidades, mas sem fins lucrativos. Todas as IES seguem a resolução que define as diretrizes curriculares nacionais. No entanto, cada uma tem autonomia para definir os seus objetivos, currículos e estratégias de atuação, tanto para captação e retenção, como para o desenvolvimento dos processos de formação dos estudantes. Essa realidade suscita o questionamento se há diferenças no êxito de desenvolvimento das competências entre as diferentes configurações jurídico/administrativa.

Há que se considerar que o planejamento e execução de um curso superior, envolve toda uma estrutura, tanto física quanto humana. Conhecer a percepção das pessoas envolvidas neste processo em relação ao desenvolvimento das competências, possibilita um importante *feedback* a todo o processo desenvolvido pelas IES, o qual poderá servir à gestão acadêmica, como instrumento de retroalimentação do sistema, promovendo melhorias.

Em estudo bibliométrico preliminar (ZAMBARDA et al, 2016) verificou que o tema desenvolvimento de competências no ensino de administração é muito pouco explorado e, até o momento, as publicações, bem como os autores, ainda são muito dispersos, o que veio a reforçar a necessidade de estudos na área, dada a importância do desempenho dos gestores nas organizações, em diferentes cadeias produtivas.

As DCNs estabelecidas na Resolução nº 004/2005, trazem oito competências a serem desenvolvidas nos futuros administradores durante a formação superior. Este estudo priorizou mensurar o desenvolvimento destas oito competências nos alunos formandos no Curso das três instituições que participaram da amostra da pesquisa. As instituições foram definidas por ofertarem o Curso de Administração, na modalidade presencial e contar com o maior número de alunos matriculados em sua respectiva configuração jurídico-administrativa, a saber: comunitária, privada e pública. Participaram da pesquisa, além dos alunos formandos, os supervisores de campo de estágio, profissionais que acolheram esses estudantes nas organizações, ao acompanhar a realização do seu estágio curricular.

Para mensuração das competências, fez-se necessário mapear um rol de descritores, que evidenciassem, de modo concreto, a manifestação, pelos estudantes, das competências previstas para o curso de administração durante a realização do estágio curricular. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa bibliográfica, na qual foram encontrados alguns modelos de instrumentos de avaliação já existentes, os quais, contudo, não contemplavam, plenamente, as competências previstas pelas DCNs para o curso de administração. Sentiu-se, assim, a

necessidade de complementá-los, resultando na criação de um novo instrumento de avaliação das competências desenvolvidas pelo Curso de Administração, o qual foi validado por especialistas através do método Delphi. Atingiu-se, assim, o primeiro objetivo específico deste estudo.

Nesta etapa da pesquisa participaram como especialistas, a diretoria executiva da Câmara de Dirigentes Lojistas, representando os empresários que atuam no mercado de trabalho, os delegados estaduais do Conselho Regional de Administração, representando os profissionais administradores e os docentes de duas instituições de ensino, com titulação de mínima de especialistas, mestres e doutores, que atuam diretamente nos núcleos docentes estruturantes do curso de Administração.

Entende-se que a elaboração desse instrumento de pesquisa, que contou com mais de 94% de aprovação, pelos especialistas, por meio do método Delphi, configura um importante instrumento de coleta de dados, em vista da mensuração do desenvolvimento das competências em Administração. Esse instrumento de pesquisa servirá, sem dúvida, como contribuição teórica deste estudo aos gestores acadêmicos dos cursos de Administração.

Há de se salientar que os especialistas, que participaram do método Delphi, consideraram as competências elencadas pelas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Administração como adequadas às exigências de profissionais do mercado de trabalho, o que reafirma que as mesmas estão atualizadas e em sintonia com o mercado.

O segundo objetivo específico deste estudo buscava comparar a percepção dos formandos e dos gestores de organizações que atuam como supervisores de estágio das IES (representantes do mercado de trabalho), em relação à efetividade do desenvolvimento das competências profissionais estabelecidas pelas DCNs do Curso de Administração. Neste tocante, verificou-se que as percepções entre supervisores e alunos estão alinhadas. A variação mais expressiva entre os dois segmentos ocorreu na IES privada, com 14% de variação, na IES Comunitária, ficou com 11% e na instituição pública o escore máximo foi de 6%. Os dados demonstram que não há grande diferença nas percepções entre estudantes e supervisores. No entanto, verificou-se que os alunos das instituições comunitária e pública tem percepções menos positivas quanto ao desenvolvimento das competências do que a dos supervisores de campo, demonstrando que os alunos tem um olhar mais crítico sobre o seu processo de formação. Já na instituição privada ocorreu o inverso, visto que os alunos apresentam uma percepção mais positiva do que os supervisores de campo de estágio.

Considera-se muito salutar a análise, em separado, da percepção dos supervisores de campo de estágio, uma vez que são estes que acompanham o estudante em uma situação real

de trabalho, a qual, conforme Zarifian (2001) e Ropé; Tanguy (1997) é a única forma efetiva de verificar ou não uma competência. Neste sentido, em uma escala de 0 a 5, as universidades, comunitária e pública, receberam um escore de 4 na percepção dos supervisores de campo, representando que as competências foram bem desenvolvidas, já a instituição de ensino privada, recebeu o escore de 3,3, que representa competências com desenvolvimento regular.

No que se refere às principais virtudes e lacunas na formação realizada pelos Cursos de Administração das IES estudadas, terceiro objetivo específico deste estudo, os dados demonstram que, quanto às virtudes, nas instituições comunitária e pública, a competência melhor desenvolvida é a V, a qual se refere à iniciativa, criatividade, abertura às mudanças e ética profissional, requisitos importantes para o administrador que atua num contexto premente de inovações constantes. Já na instituição privada a competência melhor desenvolvida foi a III, que refere-se à capacidade de refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.

Quanto às lacunas, as instituições comunitária e privada apresentaram como competência menos desenvolvida a IV, a qual se refere à capacidade de desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. Já na instituição pública a competência menos desenvolvida foi a II, que refere-se à capacidade de desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.

Em relação às virtudes e lacunas, o estudo apresenta o grau de desenvolvimento de todas oito as competências, trazendo um importante mapeamento para a gestão universitária em relação aos cursos de Administração, apontando o que está sendo bem trabalhado e o que necessita de uma revisão nas estratégias de ensino, na capacitação docente e em outros fatores que influenciam diretamente a aprendizagem.

Após a análise de dados das instituições, individualmente, de acordo com a sua configuração jurídica/administrativa, procedeu-se a um comparativo dos resultados, no qual a instituição pública apresentou maior êxito no desenvolvimento das competências ficando com um escore de 78%, seguida da instituição comunitária com 75% de desenvolvimento das competências e da instituição privada com 73%.

Os números acima confirmam que os cursos ora analisados estão desenvolvendo as competências estabelecidas nas DCNs, mesmo que parcialmente, uma vez que nenhuma

avaliação do desenvolvimento das competências teve mensuração média inferior a 3, que representava, na escala definida, desenvolvimento regular.

Há de se considerar que os cursos envolvidos neste estudo não adotam uma concepção de ensino com foco em competências, adotando, ainda, a lógica de ensino focado em objetivos e conteúdos e que a adoção do currículo por competências, poderia trazer mudanças significativas no funcionamento dos cursos em tela e, provavelmente, favoreceria ainda mais o desenvolvimento das competências definidas para o curso de Administração.

A partir deste estudo surgem outros diversos questionamentos que complementariam a temática e acredita-se ser de relevância para estudos futuros.

Primeiramente, a discussão das diferentes características das novas gerações (y e z) e a tendência pela aplicação de metodologias ativas em sala de aula trazem o questionamento de quais as estratégias de ensino os docentes estão utilizando nas suas aulas para desenvolvimento das competências? As estratégias de ensino propiciam um ensino ativo ou passivo?

Outro ponto a ser investigado seria uma pesquisa semelhante, com a aplicação do instrumento de pesquisa, com egressos dos cursos que já atuam no mercado de trabalho, seguindo o preceito de alguns autores, como Zarifian (2001) e Perrenoud (1997), de que a competência só se manifesta, efetivamente, em situação real.

O estudo também sugere um aprofundamento da investigação nas causas que levam as diferenças nos graus de desenvolvimento das competências das três configurações de IES, comparando matriz curricular, atividades propostas durante o curso, bem como formação e qualificação dos docentes.

Finalmente, recomenda-se que o estudo poderia ser replicado comparando-se os resultados das instituições na modalidade presencial com instituições que ofertam o curso na modalidade à distância.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.
- ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Gestão de Cursos de Administração**: metodologias e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- BACHILLER, P.; BACHILLER, A. Teaching experience in bu siness management and administration: An empirical analysis with finance. **Innovar**, v. 25, n. 55, p. 185-194, 2015.
- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.
- BENCKE, F. F.; GILIOLI, R. M. **Ensino de Administração no Brasil, inovação ou não e Anísio Teixeira**: em busca do vazio. 2013. 15 f.
- BERGAMINI, C. W. **Competência**: a chave do desempenho. São Paulo: Atlas, 2012.
- BERGER, R. Currículo e Competências. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília, 2000.
- BESSANT, J.; PAVITT, K.; TIDD, J. **Gestão da Inovação**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- BIAGI, M. C. **Pesquisa científica**. 1. ed. 3. reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 307/66**: Currículos mínimos de administração. Brasília, 1966. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/html/c\\_gestor/Par307\\_66.pdf](http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2013.



\_\_\_\_\_. Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1965. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12881-12-novembro-2013-777421-norma-pl.html>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n. 2, de 4 de outubro de 1993**: fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Graduação em Administração. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/download/Resn2\\_93.pdf](http://www.cfa.org.br/download/Resn2_93.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9 394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n. 1, de 02 de fevereiro de 2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://s187246.gridserver.com/materia/diretrizes-curriculares-e-cursos-de-graduacao-resolucao-cnec-0012004-institui-as-diretrizes-curriculares-nacionais-do-curso-de-graduacao-em-administracao-bacharelado-e-da-outras-providencias/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

BRAGA, G. B. et al. Análise da formação curricular dos cursos de Administração oferecidos por instituições federais na Zona da Mata Mineira à luz da Resolução CNE/CES n. 4 - de 13 de julho de 2005. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 56-68, set./dez. 2011.

BOTERF, G. Construire La competence collective de lámtreprise. **Gestion**, v. 22, n. 3, automm, 1997.

CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, jul./set. 2008.

CARVALHO, R. de Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CASTANHA, D.; CASTRO, M. B. A necessidade de refletir sobre as estratégias pedagógicas para atender à aprendizagem da Geração Y. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 27-38, 2010.

CFA – Conselho Federal de Administração. **Sítio oficial**. 2017. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. 654 p.

COUTINHO, L. A terceira revolução industrial e tecnológica: as grandes tendências de mudança. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 1, p. 69-88, ago. 1992.

COVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALKEY, N. C. **Delphi**. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1967. Disponível em: <<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2006/P3704.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

\_\_\_\_\_; HELMER, O. **An experimental application of the Delphi method to the use of experts**. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1962. Disponível em: <[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_memoranda/2009/RM727.1.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2009/RM727.1.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

DEMO, P. Ensino Superior no século XXI: direito de aprender. In: REFLEXÕES PUC-RS, 2005, Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves: PUC, 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2005-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

DIAS JUNIOR, C. M. et al. Desenvolvimento de competências do administrador: um estudo em ambiente simulado. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 38, p. 172-182, 2014.

DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. 2015. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/zapear>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DOZ, Y. L. **Managing core competency for corporate renewal: towards a managerial theory of core competencies**. London, UK: Thompson Business Press, 1994.

DRUCKER, P. F. **A profissão do administrador**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DUDERSTADT, J. J. **A University for the 21st Millennium**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

ECHEVEST, S. et al. Perfil do executivo no mercado globalizado. **RAC**, v. 3, n. 2, maio/ago. 1999.

ENGELMANN, D. C. **O futuro da gestão de pessoas: como lidaremos com a geração Y?** 2007. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4696/o-futuro-da-gestao-depessoas-como-lidaremos-com-a-geracao-y.html>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

ETZKOWITZ, H. Hélice **Tríplice: universidade-indústria-governo – inovação em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. Incubation of incubators: innovation as a triple helix of university government networks. **Science and Public Policy**, v. 29, n. 2, p. 115-128, 2002.

\_\_\_\_\_; LEYDESDORFF, L. Introduction: Universities in the global knowledge economy. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Eds.). **Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations**. New York: Continuum, 1997.

EUROPEAN COMISSION. **Las competencias clave en una economia basada en el conocimiento: un primer paso hacia la selección, definición y descripción.** 2002. Disponível em: <<http://www.euskalcurriculum.a.eus/eu/node/46>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

FÁVERO, L. P. et al. **Análise de dados: modelagem multivariada para a tomada de decisões.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FIALHO, F. A. P. et al. **Gestão do conhecimento e aprendizagem: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial.** Florianópolis: Visual Books, 2006.

FINK, A. **The survey handbook.** Thousand Oask: Sage, 1995.

FLEURY, A. C.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. L. S. de. **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREUND, J. E.; SIMON, G. A. **Estatística aplicada.** 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Método e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 23, p. 157-191, 2009.

GUEDES, G. G. **O profissional docente da administração como organizador e gestor do trabalho pedagógico no ensino: um estudo de caso.** 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HENGEMÜHLE, A. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

HINLOOPEN, J. Innovation performance across Europe. **Economics of Innovation and New Technology**, v. 12, n. 2, p. 145-161, 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

KATZ, R. **The human side of managing technological innovation**. New York: Oxford University Press, 1997.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KHOURY, K. **Liderança é uma questão de atitude**. São Paulo: Senac, 2009.

KILIMNIK, Z. M. et al. Seriam as âncoras de carreiras estáveis ou mutantes?: um estudo com profissionais de Administração em transição de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 43-60, 2008.

KOSCHATZKY, K. Innovation networks of industry and business-related services: relations between innovation intensity of firms and regional inter-firm cooperation. **European Planning Studies**, v. 7, n. 6, p. 737-757, 1999. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09654319908720551>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LANCASTER, L.; STILLMAN, D. **O y da questão: como a geração y está transformando o mercado de trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2011.

LANG, J.; MARINHO, V.; BOFF, L. Aprendizagem em ação no desenvolvimento de competências e a aprendizagem gerencial. **Revista Pretexto**, v. 15, n. 1, p. 67-83, 2014.

LEBOYER, L. **La gestión dès compétences**. Paris: Editions a Organization, 1996.

LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualymark, 2005.

LOMBARDI, M. S.; NODARI, L. D. T. Competências adquiridas no Curso de Graduação em Administração de Empresas sob a ótica dos alunos formandos. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 7, n. 2, p. 117-130, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, S. B. P. de. **Avaliação da satisfação das empresas empregadoras e dos egressos com as competências desenvolvidas no curso de administração da Instituição Educacional Superior**: um estudo de caso. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LINO JUNIOR, F.; ROLIM, A. T.; CARVALHO, S. F. de. Dispositivos digitais no ensino superior: percepções de alunos de Administração. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 5, p. 483-491, 2015. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/3863/3216>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. **The Delphi Method: Techniques and applications**. 2003. Disponível em: <<http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MACHADO, N. Eixos temáticos que estruturam o ENEM. Conceitos principais. Interdisciplinaridade e Contextualização. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1., Brasília. **Anais...** Brasília: INEP, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2011. 353 p.

MERCADOEDU. **Censo da Educação Superior 2015**. 2017. Disponível em: <<https://www.mercadoedu.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MERTENS, L. **Sistemas de Competencia laboral**: surgimento y modelos. México: Cinterfor; OIT, 1996.

MEYER JR., V.; MEYER, B.; ROCHA, R. A. Empreendedorismo na Gestão Universitária: um estudo de caso. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009.

MEZZOMO KEINERT, T. M. **Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento**. São Paulo: FGV, 1996. (Série Relatórios de Pesquisa).

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

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. II). Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MOREIRA, D. A. **Administração da produção e operações**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MUSSAK, E. **Gestão humanística das pessoas**: o fator humano como diferencial competitivo. São Paulo: Elsevier, 2010.

NASCIMENTO, N. M. et al. O estudo das gerações e a inteligência competitiva em ambientes organizacionais. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 6, n. especial, p. 16-28, 2016.

NONAKA, I. The Knowledge-creating company. **Harvard Business Review**, New York, v. 69, n. 6, p. 96-104, Nov./Dec. 1991.

\_\_\_\_\_; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, S. C.; FERRAZ, D. M.; BARBOSA, A. C. Q. Organização curricular e acadêmica dos cursos de graduação em administração: uma investigação da adoção do conceito de competências em faculdades de Belo Horizonte, Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economiques. Comité de L'éducation. **Definitions and selection des compétences (DESECO): fondements théoriques et conceptuels.** Neuchâtel, Suisse, 2002. Disponível em: <<http://www.euskalcurriculum.a.eus/eu/node/46>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Manual de Oslo:** proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados de inovação tecnológica. 2005. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/4639.html>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, A. **Os novos horizontes da gestão:** aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Boockmann, 2005. p. 88-115.

OLIVEIRA, A. C. C. de. O Curso de Administração à luz das diretrizes curriculares nacionais. **Sicientibus**, Feira de Santana, n. 32, p. 29-42, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, S. **Geração y:** o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare, 2010.

PARRY, S. Just What is a Competency? **Training**, v. 35, n. 6, p. 58-64, 1998.

PENA, F. G. et al. “Hoje, líder de turma. amanhã, líder organizacional”: um estudo sobre a oportunidade de desenvolvimento de competências aos graduandos em Administração. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 1, p. 204-238, 2015.

PEREIRA, R. S. et al. Ensino de inovação na formação do administrador brasileiro: contribuições para gestores de curso. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 101-139, 2015.

PÉREZ, F. J. P.; SANTA CRUZ, F. G.; LÓPEZ-GUZMÁN, T. An approximation to the managerial skills. Perspective from the regional administration in the province of Cordoba (Spain). **Revista de Estudios Regionales**, n. 102, p. 65-89, 1 Jan. 2015.



PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assesment. **Journal of Management Information System**, v. 10, n. 2, autumn, p. 75-105, 1993.

PINTO, H. F. et al. Conversão do conhecimento: uma intervenção na gestão universitária. **Tecnologias de Administração e Contabilidade**, v. 2, n. 2, p. 113-126, 2012.

PNG – Plano Nacional de Graduação. Um projeto em construção. In: FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Conferência ForGRAD**. Ilhéus, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

POLI, O. L. **Introdução geral aos estudos sobre trabalho e educação no Brasil**. Chapecó, SC: Unochapecó Virtual, 2014.

\_\_\_\_\_; JACOSKI, C. A. Universidade Comunitária Regional de Chapecó: a experiência do público comunitário. In: SCHIMDT, J. P. (Org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

PORTER, M. E. **A vantagem competitiva das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1991. 897 p.

PRAHALAD, C. K. A atividade dos gerentes da nova era no emergente programa competitivo. In: HESSELBEIN, F. et al. **A organização do futuro**. São Paulo: Futura, 1997. p. 176-186.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, J. A. F.; RAMOS, S. C. Cognição do sucesso profissional: um estudo sobre os construtos mentais da geração Y. In: ENCONTRO ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2015.

REIS, P. N. C. et al. O alcance da harmonia entre as gerações Baby Boomers, X E Y na busca da competitividade empresarial no século XXI. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 10., 2013. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: AEBD, 2013. Disponível em: <<http://www.cpge.aedb.br/seget/artigos13/9418322.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

RIBEIRO, A. de L. **Teorias da administração**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. 176 p.

RICHARSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T.; SOBRAL, F. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

ROCHA, M. Impacientes, infiéis e insubordinados. **Revista Exame**, São Paulo, ed. 914, 2008.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de Pesquisa em Administração: guias para estágio, trabalho de conclusão, dissertações e estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2006.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROQUE, R. F. **Estudo comparativo de metodologias de desenvolvimento de sistemas de informação utilizando a técnica Delphi**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

RUAS, R. **Competências gerenciais e aprendizagem nas organizações: uma relação de futuro?** São Paulo: Seminário Internacional de Competitividade Baseada no Conhecimento, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **ERA**, v. 43, n. 2, abr./jun. 2003.

\_\_\_\_\_; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALERMO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada flexível. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANGIORGIO, J. M. P. et al. Geração Y: a motivação para construção do conhecimento. **Revista da ABENO**, v. 11, n. 2, p. 14-18, 2011.

SANT'ANNA, A. S.; KILIMNIK, Z. M. Nova Carreira. **GV Executivo**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 32-35, ago./dez. 2009.

SANTOS, N. **O conhecimento organizacional**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

SCHEIN, E. **Identidade Profissional**: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. Tradução de Margarida D. Black. São Paulo: Nobel, 1996.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

\_\_\_\_\_. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. 14. ed. São Paulo: Best Seller, 2003.

SILVA, E. M., et al. **Estatística**: para os cursos de economia, administração e ciências contábeis. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUSA, A. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Competências gerenciais no contexto internacional: possíveis contribuições de cursos superiores brasileiros de Administração. **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 381-402, 2013.

TAKAHASHI, L. B. R. Gestão universitária frente à inovação: estudo empírico no HU/UFSC. **Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**, 2014.

TAPSCOTT, D. **Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation**. New York: McGraw-Hill, 2008.

TIDD, J.; BESSANT, J. **Gestão da Inovação**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VALLE, R. **O modelo de competências e as segmentações sociais**. Belo Horizonte: UNESCO/TEM/UFMG, 1999. (Oficina de trabalhos estudos conceituais e metodológicos para a implantação do projeto Centros Públicos de Educação Profissional).

VIANNA, N. W. H. **Subjetividade no processo de previsão**. 1989. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

WACHOWICZ, L. A. **A interdisciplinaridade na Universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

WANKE, P.; JULIANELLI, L. **Previsão de vendas: processos organizacionais & métodos quantitativos e qualitativos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

WONGLIMPIYARAT, J. The use of strategies in managing technological innovation. **European Journal of Innovation Management**, v. 7 n. 3, p. 229-250, 2004.

WOOD JR., T.; PICARELLI, F. **Remuneração por habilidades e por competências**. São Paulo: Atlas, 1999.

ZAMBARDA, A. B. et al. Desenvolvimento de competências no ensino superior de administração: um estudo bibliométrico. In: CONGRESSO DE GESTÃO E CONTROLADORIA, 2016, Chapecó. **Anais...** Chapecó: Argos, 2016. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/galerias/arquivos/2612/1019.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário sobre descritores – primeira rodada método delphi

Prezados:

Abaixo segue questionário abordando as oito competências elencadas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, estabelecidas pelo MEC, que deverão ser desenvolvidas durante a formação dos estudantes nos cursos superiores de graduação em Administração.

O objetivo deste instrumento de pesquisa é identificar os descritores que melhor caracterizam cada uma das oito competências, no cotidiano do exercício profissional.

Diante do exposto, solicitamos que leia com atenção cada competência e avalie o grau de importância de cada um dos descritores a ela relacionados. Após esta avaliação, assinale o nível de importância de cada descritor, assinalando na coluna 1 se nada importante e na coluna 5 se muito importante, e nas avaliações intermediárias progressivamente.

No caso de identificar a ausência de descritores importantes para caracterizar a competência, pedimos que a mesma seja indicada no campo “Outros”.

Sua participação contribuirá para a qualificação do Curso e dos futuros profissionais administradores. Muito obrigada por sua disponibilidade.

Competência número I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.

Em relação à primeira competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1 Nada importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
1 Postura crítica e reflexiva diante das atividades da empresa, sugerindo alterações					
2 Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho					
3 Posicionamento claro diante das situações e capacidade para tomar decisões					
13 Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais					

4 Pró atividade, antecipando-se às possíveis dificuldades					
5 Foco nos objetivos, tendo o olhar estratégico e considerando todas as dimensões que afetem as decisões a serem tomadas					
20 Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

Competência número II - **desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.**

Em relação à segunda competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1	2	3	4	5
	Nada importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante



6 Habilidade na comunicação verbal e escrita tanto com colegas e superiores, quanto externamente					
7 Habilidade de comunicar-se nos processos de negociação, demonstrando segurança					
8 Habilidade de comunicar-se para estimular pessoas					
9 Facilidade para estabelecer canais de comunicação com as pessoas					
10 Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista					
27 Habilidade para buscar, interpretar e utilizar informações					
28 Habilidade de ouvir com atenção e compreender outros pontos de vista					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

--	--	--	--	--	--

Competência número III - **refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.**

Em relação à terceira competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1 Nada importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
11 Compreensão relativa a posição e função do seu cargo dentro de toda a esfera produtiva					
1 Postura crítica e reflexiva diante das atividades da empresa, sugerindo alterações					

2 Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho					
29 Capacidade para discordar dos encaminhamentos vigentes, propondo alternativas e respeitando outros pontos de vista					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

Competência número IV - **desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.**

Em relação à quarta competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

	Nada importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
12 Capacidade de raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático					
1 Ter uma postura crítica e reflexiva diante das atividades da empresa, sugerindo alterações					
13 Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais					
30 Habilidade para interpretar dados e relatórios em diferentes linguagens					
31 Capacidade de definir e monitorar indicadores, ligados aos diferentes aspectos da produção					

Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					
---	--	--	--	--	--

Competência número V - **ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;**

Em relação à quinta competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1 Nada importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
4 Pro atividade, antecipando-se às possíveis dificuldades					
15 Atitude investigativa e vontade de aprender					
16 Flexibilidade, estimulando e aceitando mudanças					

17 Consciência e compromisso com os critérios de qualidade aplicados ao seu trabalho					
18 A busca de aperfeiçoamento contínuo dos trabalhos sob sua responsabilidade					
19 Disposição para atender os objetivos, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos					
32 Foco e determinação na busca dos objetivos					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

Competência número VI - **desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.**

Em relação à sexta competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1 Nada importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
20 Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia					
21 Estar aberto às constantes mudanças da vida organizacional					
22 Ser profissional adaptável a diferentes demandas da empresa					
16 Flexibilidade, estimulando e aceitando mudanças					
25 Destacado conhecimento técnico na área de administração					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

--	--	--	--	--	--

Competência número VII - **desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.**

Em relação à sétima competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1 Nada importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
2 Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho					
13 Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais					
20 Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia					



6 Habilidade na comunicação verbal e escrita tanto com colegas e superiores, quanto externamente					
10 Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista					
15 Atitude investigativa e vontade de aprender					
23 Habilidade de planejamento e organização dos recursos necessários para resolução dos problemas que compõem o projeto					
24 Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos					
25 Destacado conhecimento técnico na área de administração					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

Competência número VIII - **desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais**

Em relação à oitava competência, o Administrador deve demonstrar:

Descritor	1 Nada importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
2 Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho					
13 Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais					
20 Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia					

6 Habilidade na comunicação verbal e escrita tanto com colegas e superiores, quanto externamente					
10 Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista					
8 Habilidade de comunicar-se para estimular pessoas					
15 Atitude investigativa e vontade de aprender					
23 Habilidade de planejamento e organização dos recursos necessários para resolução dos problemas que compõem o projeto					
24 Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos					
25 Destacado conhecimento técnico na área de administração					
16 Flexibilidade, estimulando mudanças					

26 Destacada bagagem de conhecimento experiencial, fruto da vivência prática ou conhecimento de <i>cases</i>					
Outros: (incluir descritor relativo a esta competência que considere importante e que não conste nesta relação)					

No caso de identificar a falta de alguma competência no rol das 8 competências das Diretrizes Curriculares, dê as suas sugestões de inclusões a seguir:



10/04/2017	Questionário Sobre Descritores				
2 Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Posicionamento claro diante das situações e capacidade para tomar decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Pro atividade, antecipando-se às possíveis dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Foco nos objetivos, tendo o olhar estratégico e considerando todas as dimensões que afetem as decisões a serem tomadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Habilidade na comunicação verbal e escrita tanto com colegas e superiores, quanto externamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Habilidade de comunicar-se nos processos de negociação, demonstrando segurança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Habilidade de comunicar-se para estimular pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Facilidade para estabelecer canais de comunicação com as pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Compreensão relativa a posição e função do seu cargo dentro de toda a esfera produtiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Capacidade de raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Capacidade de definir e monitorar indicadores, ligados aos diferentes aspectos da produção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

?

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOySRC4TIRLE2r2cGmXvJU9a5uGEX4wk85sc--zFV2Jordg/viewform>

2/4

10/04/2017	Questionário Sobre Descritores				
15 Atitude investigativa e vontade de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Flexibilidade, estimulando mudanças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Consciência e compromisso com os critérios de qualidade aplicados ao seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 A busca de aperfeiçoamento contínuo dos trabalhos sob sua responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Disposição para atender as demandas, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Abertura às constantes mudanças da vida organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Ser profissional adaptável a diferentes demandas da empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Habilidade de planejamento e organização dos recursos necessários para resolução dos problemas que comporão o projeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Destacado conhecimento técnico na área de administração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Destacada bagagem de conhecimento experiencial, fruto da vivência prática ou conhecimento de cases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Facilidade para buscar, interpretar e utilizar informações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Habilidade de ouvir com atenção e compreender outros pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Capacidade para discórdia dos encaminhamentos vigentes, propondo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1004/2017

Questionário Sobre Descritores

alternativas e respeitando  
outros pontos de vista

30 Habilidade para  
interpretar dados e  
relatórios em diferentes  
linguagens

31 Foco e determinação na  
busca dos objetivos

32 Postura Inovativa (em  
busca de inovações)

33 Habilidade de Liderança

ENVIAR

Este formulário foi criado em UNOCHAPECO. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários





## APÊNDICE C – Questionário sobre descritores para supervisor de campo de estágio

10/04/2017 Questionário Sobre Descritores

## Questionário Sobre Descritores


Prezado supervisor de campo de estágio,

A seguir está apresentado um rol de atitudes, as quais solicitamos que avalie qual o nível de desenvolvimento que o estagiário do Curso de Administração, que estagiou na sua empresa no ano de 2016, demonstrou durante a execução das atividades. Pedimos que atribua uma nota de 1 a 5, considerando que:

- 1 – não desenvolvida
- 2 – pouco desenvolvida
- 3 – desenvolvimento regular
- 4 – bem desenvolvida
- 5 – muito bem desenvolvida

**\*Obrigatório**

\*

	1	2	3	4	5
 1 Postura crítica e reflexiva diante das atividades da empresa, sugerindo alterações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/a/unochapeco.edu.br/forms/d/e/1FAIpQLSc2rLC5dLPz7zcYqj3zfvKEnLm6oQ5HC0IFB-0TASwsRYgA/viewform> 1/4

10/04/2017	Questionário Sobre Descritores					
2 Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3 Posicionamento claro diante das situações e capacidade para tomar decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4 Pro atividade, antecipando-se às possíveis dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5 Foco nos objetivos, tendo o olhar estratégico e considerando todas as dimensões que afetem as decisões a serem tomadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6 Habilidade na comunicação verbal e escrita tanto com colegas e superiores, quanto externamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7 Habilidade de comunicar-se nos processos de negociação, demonstrando segurança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8 Habilidade de comunicar-se para estimular pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9 Facilidade para estabelecer canais de comunicação com as pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10 Habilidade para argumentar e defender seus projetos e/ou pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11 Compreensão relativa a posição e função do seu cargo dentro de toda a esfera produtiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12 Capacidade de raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13 Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14 Capacidade de definir e monitorar indicadores, ligados aos diferentes aspectos da produção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

10/04/2017	Questionário Sobre Descritores				
15 Atitude investigativa e vontade de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Flexibilidade, estimulando mudanças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Consciência e compromisso com os critérios de qualidade aplicados ao seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 A busca de aperfeiçoamento contínuo dos trabalhos sob sua responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Disposição para atender as demandas, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Abertura às constantes mudanças da vida organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Ser profissional adaptável a diferentes demandas da empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Habilidade de planejamento e organização dos recursos necessários para resolução dos problemas que compõem o projeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Destacado conhecimento técnico na área de administração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Destacada bagagem de conhecimento experiencial, fruto da vivência prática ou conhecimento de cases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Facilidade para buscar, interpretar e utilizar informações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Habilidade de ouvir com atenção e compreender outros pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Capacidade para discordar dos encaminhamentos vigentes, propondo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10/04/2017

Questionário Sobre Descritores

alternativas e respeitando  
outros pontos de vista

30 Habilidade para  
interpretar dados e  
relatórios em diferentes  
linguagens

31 Foco e determinação na  
busca dos objetivos

32 Postura Inovativa (em  
busca de inovações)

33 Habilidade de Liderança

**Deixe aqui mais algum aspecto que considere importante  
relativo as atitudes demonstradas pelo estagiário no período do  
estágio.**

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

---

Este formulário foi criado em UNOCHAPECO. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários





40	3	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	3	4	3	
41	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	4	4	4	
42	5	5	5	4	5	4	4	4	3	5	3	3	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	5	3	4	4	4	3	3	3	3	5	4	
43	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4	4	4		
44	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	4	4	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3	2	3	4	5	
45	3	3	4	4	4	4	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	2	3	2	3	3	3	4	2	3	2	3	3	2	3	3		
46	4	3	3	4	3	3	2	3	4	5	4	2	5	4	4	4	3	3	5	4	2	4	4	5	3	3	4	5	3	3	4	3	4	
47	3	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
48	3	2	3	4	4	5	1	1	4	2	3	4	3	2	2	4	5	5	2	1	1	3	4	2	1	2	2	3	1	2	3	3	4	
49	5	5	4	5	5	5	3	3	3	3	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	3	3	3	2	5	3	4	5	4	2	5	5	3	
50	5	5	4	4	5	3	3	3	3	4	4	5	5	3	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	3	4	5	4	
51	5	5	4	4	4	3	3	3	4	3	5	4	4	3	5	4	5	5	4	3	3	4	4	4	3	4	3	2	3	3	5	4	5	
52	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	3	4	4	3	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	
53	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	
54	3	4	3	3	5	4	3	2	3	3	2	2	2	3	3	4	4	4	4	1	4	4	3	3	3	2	4	4	3	4	4	2	3	
55	3	3	3	2	4	2	2	2	2	3	3	3	4	2	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	
56	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	
57	1	3	2	2	3	5	5	3	3	3	4	4	3	2	3	3	3	4	4	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	5	2	2	3	3
58	4	4	4	4	4	5	3	3	2	3	2	5	3	3	3	3	4	4	3	2	3	3	2	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	
59	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	3	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	4	
60	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	
61	4	3	4	5	4	3	4	3	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	2	5	4	4	3	3	3	4	2	3	2	4	4	5	
62	4	5	4	5	5	3	3	3	4	4	3	4	5	4	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	5	5	5	
63	4	3	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	
64	5	5	5	5	4	5	4	3	4	4	3	5	3	3	4	4	4	5	5	4	4	4	5	3	5	5	5	4	4	5	4	3	3	
65	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	
Total	154	157	156	152	161	142	155	148	151	155	146	156	148	146	163	153	154	164	160	158	151	157	157	153	165	157	166	161	156	145	150	169	168	
Média	3,67	3,74	3,71	3,62	3,83	3,38	3,69	3,52	3,60	3,69	3,48	3,71	3,52	3,48	3,88	3,64	3,67	3,90	3,81	3,76	3,60	3,74	3,74	3,64	3,93	3,74	3,95	3,83	3,71	3,45	3,57	4,02	4,00	
Desv	0,93	0,96	0,83	0,85	0,93	0,99	0,92	0,99	1,04	0,81	0,86	0,89	0,80	0,80	0,77	0,79	0,82	0,88	0,74	0,98	0,96	0,86	0,89	0,82	0,81	0,94	0,85	0,88	0,94	1,06	0,91	0,95	0,86	
Mín	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00		
Máx	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
% máx	73,3	74,7	74,2	72,3	76,6	67,6	73,8	70,4	71,9	73,8	69,5	74,2	70,4	69,5	77,6	72,8	73,3	78,1	76,1	75,2	71,9	74,7	74,7	72,8	78,5	74,7	79,0	76,6	74,2	69,0	71,4	80,4	80,0	
	3	6	9	8	7	2	1	8	0	1	2	9	8	2	2	6	3	0	9	4	0	6	6	6	7	6	5	7	9	5	3	8	0	



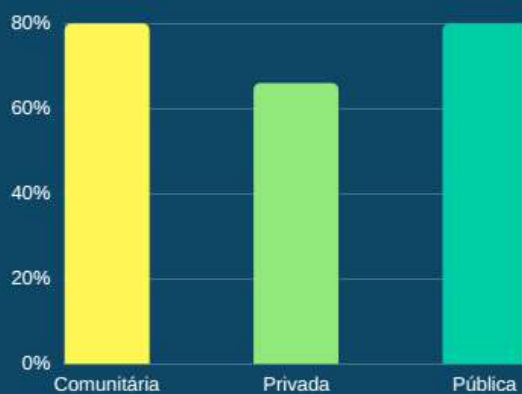




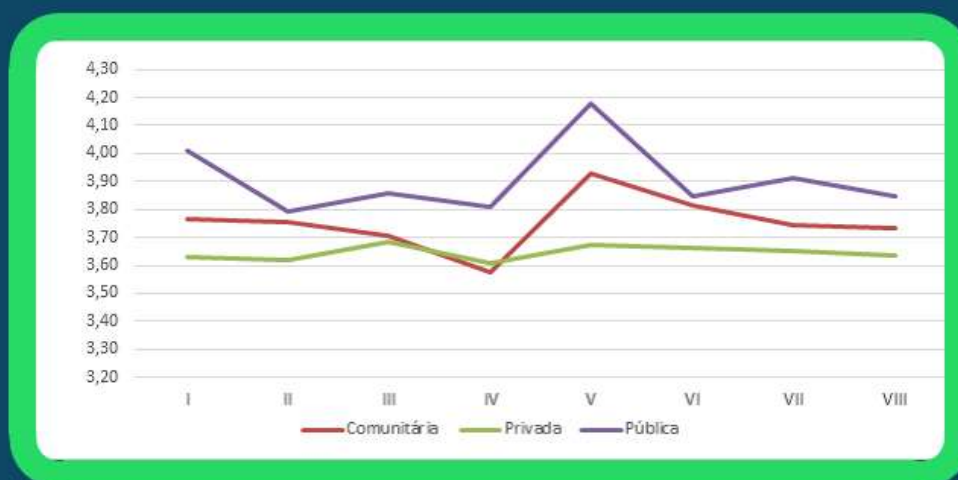
APÊNDICE F – Infográficos com a síntese dos resultados geral e por IES



### Grau médio de desenvolvimento das competências, na percepção dos supervisores de campo por instituição



### Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores de estágio, por instituição



# DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS, PRIVADAS E COMUNITÁRIAS DE CHAPECÓ (SC)

## Resultado IES Comunitária



30 formandos 93,75% população



15 supervisores de estágio -46,88%  
da população

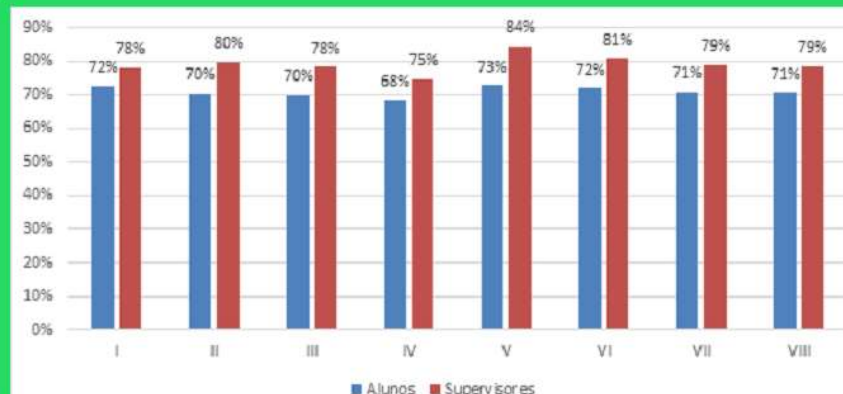


período: dezembro/2016 a abril/2017



instrumento de avaliação com 33 descritores  
validado pelo método delphi

Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores



Percepções dos  
alunos e  
supervisores  
alinhadas. 11%  
variação

Percepções dos  
supervisores  
mais positiva do  
que dos alunos



# DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS, PRIVADAS E COMUNITÁRIAS DE CHAPECÓ (SC)

## Resultado IES Privada



17 formandos 100% população



6 supervisores de estágio - 60% da população

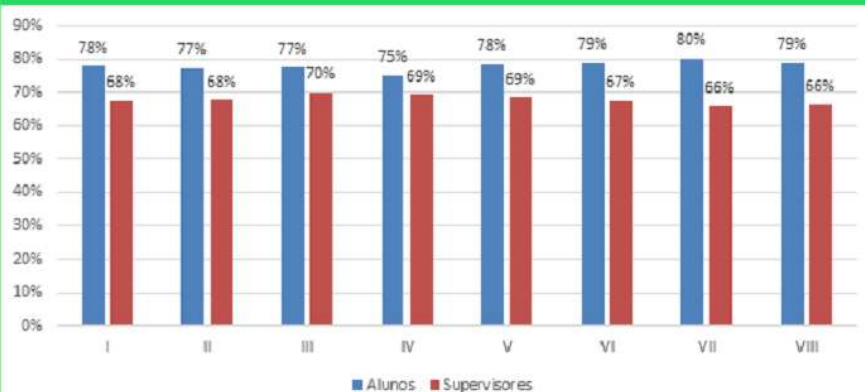


período: dezembro/2016 a abril/2017



instrumento de avaliação com 33 descritores validado pelo método delphi

Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores



Percepções dos alunos e supervisores alinhadas. 14% variação

Percepções dos alunos mais positiva do que dos supervisores





# DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS, PRIVADAS E COMUNITÁRIAS DE CHAPECÓ (SC)

## Resultado IES Pública



18 formandos 47,37% população



8 supervisores de estágio -36,36%  
da população

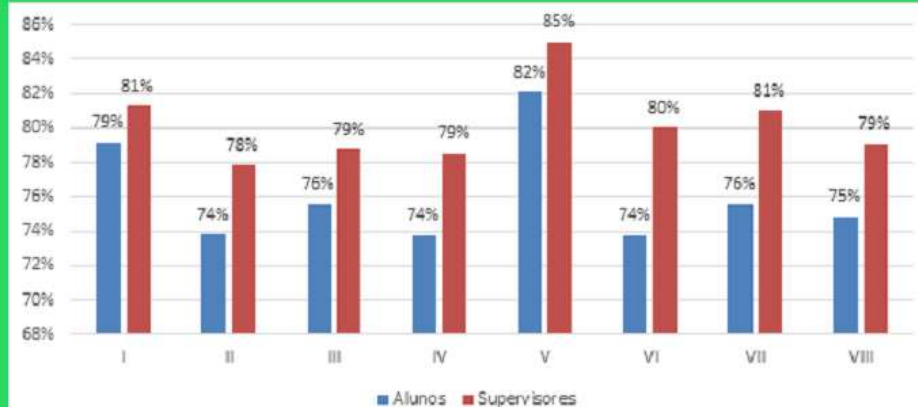


período: dezembro/2016 a abril/2017



instrumento de avaliação com 33 descritores  
validado pelo método delphi

Grau de desenvolvimento das competências na percepção dos alunos e dos supervisores



Percepções dos  
alunos e  
supervisores  
alinçadas. 6%  
variação

Percepções dos  
supervisores  
mais positiva do  
que dos alunos

