

FABÍOLA MACIEL SARUBBI MARANGONI

**OS PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO: ENTRE AS COMPETÊNCIAS
DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS
REQUERIDAS PELO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Departamento de
Administração da Faculdade de
Economia, Administração e
Contabilidade da Universidade de São
Paulo como requisito para a obtenção do
título de Doutora em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Hamilton Luiz Corrêa

Versão corrigida

SÃO PAULO

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Marangoni, Fabíola Maciel Sarubbi

Os profissionais de administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho / Fabíola Maciel Sarubbi Marangoni. -- São Paulo, 2014.

349 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2014.

Orientador: Hamilton Luiz Corrêa.

1. Administração - Estudo e Ensino 2. Ensino superior – Administração 3. Competência profissional – Educação 4. Competência organizacional I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 658.007

FABÍOLA MACIEL SARUBBI MARANGONI

**OS PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO: ENTRE AS COMPETÊNCIAS
DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS
REQUERIDAS PELO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Departamento de
Administração da Faculdade de
Economia, Administração e
Contabilidade da Universidade de São
Paulo como requisito para a obtenção do
título de Doutora em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Hamilton Luiz Corrêa

Versão corrigida

SÃO PAULO

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Marangoni, Fabíola Maciel Sarubbi

Os profissionais de administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho / Fabíola Maciel Sarubbi Marangoni. -- São Paulo, 2014.

349 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2014.

Orientador: Hamilton Luiz Corrêa.

1. Administração - Estudo e Ensino 2. Ensino superior – Administração 3. Competência profissional – Educação 4. Competência organizacional I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 658.007

**A meu pai, quem me ensinou o valor da educação,
a meu amado marido, a meu filho maravilhoso
e a meus irmãos queridos.**

Muitas são as pessoas que participaram desta longa jornada do doutorado, em minha vida. Sem dúvida, todas estas pessoas merecem aqui um espaço. Perdoem-me caso algum nome fique para trás, não é por mal, mas algumas vezes sou traída por minha memória.

Inicialmente, gostaria de agradecer a meu primo, Vicente Sarubbi Júnior, que me acolheu em sua moradia, na cidade de São Paulo, me fornecendo mais que um lugar para morar, me disponibilizando um lar, o seu lar, lugar de acolhimento intenso. Sem seu amor e carinho, talvez não tivesse sido possível aguentar a distância de casa, do meu pai, meus irmãos e amigos queridos de Florianópolis.

Agradeço ao meu pai pela educação oferecida durante toda minha vida, amor e apoio à minha decisão de vir estudar em São Paulo e me distanciar dele. Não foi fácil cortar o ‘cordão umbilical’, mas hoje sei que sou uma mulher muito mais forte, madura e segura de mim mesma por ter tido esta experiência. Obrigada Pai! Agradeço aos meus irmãos queridos, Rodrigo e Virgínia, que apesar da distância, estiveram sempre presentes. Eu os amo muito! Um agradecimento especial à minha linda irmã que teve o cuidado e carinho de corrigir a presente tese.

Agradeço ao meu marido, também Rodrigo, também amado, que conheci no percurso deste doutoramento. O homem mais incrível, amoroso, carinhoso, romântico, inteligente, companheiro, que sempre se fez presente, paciente e amigo, nas horas mais difíceis deste processo. Estar contigo faz com que a vida seja mais suave, mais doce e mais segura. Ainda neste processo realizamos juntos o meu maior sonho, nosso filhote lindo, Matteo.

Agradeço ao meu orientador, Hamilton Luiz Corrêa, que me permitiu viver o doutorado à minha maneira, pois permitiu e me ajudou a entender e pensar nas minhas próprias questões, relacionadas ao tema proposto por esta pesquisa. Sem jamais impor, mas pensando conjuntamente, fazendo os questionamentos necessários para alcançar as respostas direcionadoras do estudo. Soube se fazer presente e compreender as trajetórias que a vida me impôs. Mais que um orientador acadêmico, um orientador da minha vida.

Um agradecimento especial às minhas amigas queridas, Carol Shinoda, Talita Cordeiro e Carol Dias, que fizeram com que o doutorado tivesse um gostinho todo especial, regido pelo companheirismo, pela amizade verdadeira, pelas trocas sinceras. Em geral, as pessoas em São Paulo não têm muito tempo para fazer novas amizades, mas vocês abriram seus corações e me receberam de uma forma muito

linda, amo nossa amizade e serei eternamente grata por tudo que vocês fizeram nestes anos. Além desta linda amizade, também me auxiliaram de veras na elaboração da tese, com questionamentos e posicionamentos indispensáveis para a consecução da mesma.

Agradeço também aos demais colegas que fizeram parte desta jornada, Fábio, Alcides, Bruno, Cleonir, Luciana, Ângela, entre tantos outros, que compartilharam os momentos difíceis e as alegrias.

Agradeço aos funcionários da Secretaria do FEA 5, especialmente ao Francisco, que sempre esteve disposto a conversar e ajudar, sempre muito atencioso e amigo; sem vocês esta jornada teria sido muito mais pesada.

Agradeço aos membros da banca da entrevista do doutorado da FEA/USP, dentre eles meu orientador, que confiaram em mim e me permitiram ingressar no curso.

Sou grata também à Capes, que com a bolsa de estudos, juntamente com meu pai, financiou meu doutorado. Desta forma, pude me dedicar integralmente aos estudos.

RESUMO

A presente pesquisa buscou ‘investigar a interação das competências desenvolvidas pelos cursos de administração em seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho’. Para alcançar este objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração; determinar quais competências os formandos de administração acreditam possuir; reconhecer o grau de cada competência que os estudantes acreditam que foram desenvolvidas durante a graduação de administração; reconhecer quais competências os programas de *trainee* exigem dos candidatos em seus processos seletivos; verificar quais as principais diferenças, em termos de competências, dos administradores e das demais formações universitárias que competem para uma mesma vaga nos programas de *trainee*; e comparar as competências exigidas pelas empresas que possuem programa de *trainee* com as competências que os formandos acreditam possuir. Para a condução da pesquisa, adotou-se a abordagem quali-quantitativa. Na abordagem quantitativa ocorreu a realização de *survey* com 377 estudantes formandos de cursos de administração de excelência e 25 empresas detentoras de programas de *trainee*, por meio de aplicação de questionários, analisados por meio do *software* SPSS. Já na abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 coordenadores de cursos de administração de excelência e analisadas as questões abertas presentes nos questionários dos estudantes e das empresas. As entrevistas foram gravadas e o conteúdo das falas foi transcrito na íntegra e submetido à análise temático-categorial proposta por Bardin. As categorias foram transformadas em variáveis e processadas pelo *software* NVivo10 ®. Os fatores que os coordenadores consideram importantes no desenvolvimento destas competências são: ética, empreendedorismo, características do curso, projeto pedagógico, currículo, competência, carreira, expectativa do mercado, perfil, teoria e prática, estágio, intercâmbio, interdisciplinaridade, professores, estudantes, importância dos coordenadores e autonomia dos estudantes. Em linhas gerais, os estudantes se autoavaliaram bem em todas as competências e foram identificados 3 *clusters*. Dentre as competências que as empresas relataram que os administradores se destacam está a visão sistêmica e houve consenso em três competências exigidas nos processos seletivos: ‘possuir iniciativa’, ‘trabalhar em equipe’ e ‘construir relacionamento e colaboração’. As empresas constituíram 3 *clusters* distintos, com exigências diferentes de competências para ingresso em seus programas de *trainee*. Competências identificadas na literatura como fundamentais ao administrador figuraram entre as menos valorizadas pelas empresas, como ‘pensamento crítico’ e ‘criatividade’, apontando que as competências que as empresas exigem devem ser estudadas, porém não devem, apenas elas, orientar a elaboração e consecução dos PPP’s nos cursos de administração.

ABSTRACT

The present work sought to “investigate the interaction between the competences developed in the students by the administration courses and the need of the market”. To reach this general objective, the following specific objectives have been established: to analyze the factors that influence the competence development in business administration students; to determine which of the competences the under-graduated administration students believe to have; to recognize the level of development of each competence the students believe to achieve during the graduation; to recognize which competences the trainee programs demand from their applicants in the selection processes; to verify, in terms of competences, the main differences between under-graduated students of administration and other majors that compete for the same job opening in the trainee programs; and to compare the competences demanded by the companies that have trainee programs and the competences the administration under-graduated students believe to have. To conduct this research, it was adopted the quali-quantitative approach. In the quantitative approach, a survey was realized, through questionnaire application, with 377 under-graduating students from first class administration colleges and 25 companies that have a trainee program. In the qualitative approach, 10 first class administration colleges’ coordinators have been interviewed, and the open questions from the students and companies’ questionnaires have been analyzed. The interviews were recorded and the content was transcript and submitted to the thematic-categorical analysis proposed by Bardin. The categories were transformed into variables and processed by the software NVivo10TM. The factors that the coordinators consider important in the development of the competences are: ethics, entrepreneurship, courses characteristics, pedagogic project, curriculum, competence, career, market expectation, profile, theory and practice, internship, exchange studies, interdisciplinary, professors, students, coordinators importance and students autonomy. In general, the students self-evaluated themselves well in all competences and 3 clusters have been identified. Among the competences that the companies consider that the administrators have an outstanding performance, is systemic view. In the selection processes there were 3 competences that were consensus: ‘to have initiative’, ‘teamwork’ and ‘to build relationship and collaboration’. The companies were grouped in 3 different clusters, demanding different competences to their trainee program. Some competences that are listed in the literature as fundamental to the administrator, such as ‘critical thinking’ and ‘creativity’, were among the least valuable to the companies, suggesting that the competences that companies demand should be developed, but they should not be the only to guide the administration courses.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização do Tema	14
1.2 Tema e Problema da Pesquisa	16
1.3 Objetivos do Estudo	16
1.3.1 Objetivo Geral.....	16
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
1.4 Justificativa	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 O Profissionalismo	21
2.2 Competências	31
2.2.1 Entendendo o Conceito de Competência	32
2.2.2 Competências Individuais/Profissionais	46
2.2.3 As Competências Profissionais dos Administradores	55
2.3 Fatores para o Desenvolvimento das Competências nos Cursos de Graduação em Administração	64
2.3.1 Paradigma da Redução.....	64
2.3.2 Distanciamento Sujeito-Objeto	67
2.3.3 O Projeto Pedagógico	78
2.3.4 Currículo	82
2.3.4.1 O Currículo de Administração	87
2.3.5 Conceito de Disciplina e a Interdisciplinaridade.....	93
2.3.6 Práticas Pedagógicas.....	103
2.4 Programa <i>Trainee</i>	113
2.4.1 Perfil almejado dos <i>Trainees</i>	115
2.4.2 Atração, Seleção e Retenção dos Jovens Talentos	119
3 METODOLOGIA	125
3.1 Problema de Pesquisa.....	125
3.2 Abordagem de Pesquisa	129
3.3 Preparando o Terreno da Pesquisa	131
3.4 Pesquisa de Campo: Etapas da Pesquisa	132
3.4.1 Etapa 1: Cursos de Administração	133
3.4.1.1 Método de Coleta de Dados da Etapa 1 da Pesquisa	137
3.4.1.2 Tratamento e Interpretação de Dados da Etapa 1 da Pesquisa	140
3.4.1.3 Apresentação dos Dados da Análise Temático-Categorial.....	144
3.4.2 Etapa 2: Empresas com Programas de <i>Trainee</i>	145
3.4.2.1 Método de Coleta de Dados da Etapa 2 da Pesquisa	145
3.4.2.2 Tratamento de Dados da Etapa 2 da Pesquisa	146
3.5 Limitações da Pesquisa	149
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	151
4.1 <i>Survey</i> com Estudantes e Empresas.....	151
4.1.1 Os Estudantes de Administração e suas Competências.....	151
4.1.2 Análise de Agrupamentos dos Estudantes	169
4.1.3 As Competências exigidas pelas empresas com Programas de <i>Trainee</i>	174
4.1.4 Análise de Agrupamentos das Empresas	181
4.1.5 Comparação entre as Competências percebidas pelos Estudantes e as Competências exigidas pelas empresas com Programas de <i>Trainee</i>	189
4.2 Entrevistas com os Coordenadores.....	196
4.2.1 Análises Temático-Categoriais dos Fatores para o Desenvolvimento das Competências..	199
4.2.1.1 Ética	201
4.2.1.2 Estágio.....	202

4.2.1.3	Intercâmbio	209
4.2.1.4	Empreendedorismo.....	212
4.2.1.5	Carreira.....	214
4.2.1.6	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho.....	215
4.2.1.7	Interdisciplinaridade.....	218
4.2.1.8	Importância da Participação do Coordenador	222
4.2.1.9	Autonomia do Estudante	223
4.2.1.10	Teoria e Prática	225
4.2.1.11	Projeto Político Pedagógico	234
4.2.1.12	Competências	242
4.2.1.13	Professores	248
4.2.1.14	Estudante	254
4.2.1.15	Perfil.....	260
4.2.2	Análise de Similaridade	274
5	CONCLUSÕES.....	280
5.1	Uma Via de Mão-Dupla: do Perfil Requerido ao Desenvolvimento Necessário.....	300
5.2	Sugestões para estudos futuros.....	301
	REFERÊNCIAS	302
	APÊNDICES	317
	APÊNDICE 1	318
	APÊNDICE 2	319
	APÊNDICE 3	325
	APÊNDICE 4	331
	APÊNDICE 5	341
	ANEXOS.....	345
	ANEXO 1	346

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES/CNE	Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE/CNB	Conselho Nacional de Educação
CRA	Conselho Regional de Administração
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Provão – Exame Nacional de Cursos
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NVQ	<i>National Vocational Qualifications</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Programas de <i>Trainee</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Profissionais do Administrador.....	61
Quadro 2 – Perfil do Estagiário e <i>Trainee</i> ideal	116
Quadro 3 – Universidades da Região Sul e Sudeste com conceito 5 no ENADE e no Guia do Estudante da Abril	135
Quadro 4 – Cursos de Administração pesquisados	137
Quadro 5 – Empresas participantes da pesquisa.....	145
Quadro 6 – Modelo Teórico Conceitual da Pesquisa	148
Quadro 7 – Métodos pedagógicos utilizados no decorrer do curso.....	162
Quadro 8 – Análise temático-categorial	199
Quadro 9 – Máxima similaridade pelo Coeficiente de Jaccard	275
Quadro 10 – Os Fatores vistos pelas três frentes de estudo.....	277
Quadro 11 – Confluência das Competências mais e menos valorizadas pelas empresas com a auto avaliação dos estudantes	278

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metodologias de Ensino utilizadas por Coordenadores/Professores	111
Tabela 2 – Experiências adquiridas durante o curso	154
Tabela 3 – Áreas de afinidade dos estudantes de administração	155
Tabela 4 – Planos para o futuro dos estudantes	155
Tabela 5 – Participação em processo seletivo para programas de <i>trainee</i>	156
Tabela 6 – Relação estudantes que se inscreveram em processo seletivo para programa de <i>trainee</i> x expectativa de futuro x área de interesse	158
Tabela 7 – Notas atribuídas às atividades acadêmicas pelos estudantes	160
Tabela 8 – Cargas das seis primeiras componentes principais	164
Tabela 9 – Competências desenvolvidas segundo a percepção dos estudantes	165
Tabela 10 – Número de estudantes por <i>clusters</i> k-médias	170
Tabela 11 – Descrição dos <i>clusters</i>	171
Tabela 12 – Razão entre a distribuição nos <i>clusters</i> e a distribuição geral	173
Tabela 13 – Setor e nacionalidade das empresas respondentes	176
Tabela 14 – Preenchimento das vagas de <i>trainee</i> de acordo com o perfil desejado.....	177
Tabela 15 – Número de empresas por <i>clusters</i> k-médias	182
Tabela 16 – Tipo de empresa, tipo de programa de <i>trainee</i> e vagas por <i>cluster</i>	183
Tabela 17 – Razão entre <i>ranking</i> médio dos <i>clusters</i> e <i>ranking</i> médio geral.....	184
Tabela 18 – Variância Total Explicada: Análise Fatorial de macrocompetências dos estudantes	191
Tabela 19 – Variância Total Explicada: Análise Fatorial de macrocompetências das empresas	193
Tabela 20 – Contagem de palavras das entrevistas com os coordenadores.....	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes pelo curso de administração pesquisado.....	152
Gráfico 2 – Idade dos estudantes dos cursos pesquisados.....	152
Gráfico 3 – Experiência profissional dos estudantes.....	153
Gráfico 4 – Realidade laboral por idade e sexo.....	154
Gráfico 5 – Autonomia dos estudantes de administração e seus responsáveis	159
Gráfico 6 – Responsáveis pelo desenvolvimento das competências.....	160
Gráfico 7 – Atividades acadêmicas não realizadas no decorrer do curso	162
Gráfico 8 – Percentual da variabilidade explicada pelos componentes principais.....	163
Gráfico 9 – Comunalidades acumuladas para as seis primeiras componentes principais	163
Gráfico 10 – Melhores e piores valores atribuídos às competências.....	167
Gráfico 11 – Análise hierárquica de <i>cluster</i> (Ward) para estudantes	169
Gráfico 12 – <i>Clusters</i> de competências dos estudantes.....	170
Gráfico 13 – Comparativo de <i>clusters</i> por inscrição em programa de <i>trainee</i>	172
Gráfico 14 – Experiências dos estudantes por cluster	173
Gráfico 15 – Número de empresas respondentes	175
Gráfico 16 – Cursos concorrentes com Administração nos processos seletivos à <i>trainee</i>	176
Gráfico 17 – Espaços ocupacionais destinados aos trainees no fim do programa	178
Gráfico 18 – Universidades com cursos de Administração mais aceitos pelas empresas	178
Gráfico 19 – Vagas para <i>trainee</i> nos processos seletivos das empresas	179
Gráfico 20 – Razão administradores aprovados x número de vagas para <i>trainee</i>	180
Gráfico 21 – Importância das experiências dos egressos de administração	181
Gráfico 22 – Análise hierárquica de cluster (Ward) para as empresas.....	182
Gráfico 23 – Clusters por macrocompetências das empresas.....	183
Gráfico 24 – Comparativo das experiências dos estudantes x empresas.....	190
Gráfico 25 – <i>Screeplot</i> para análise fatorial das macrocompetências dos estudantes..	191
Gráfico 26 – Coordenadas das macrocompetências na análise fatorial dos estudantes	192
Gráfico 27 – <i>Screeplot</i> para análise fatorial das macrocompetências das empresas	193
Gráfico 28 – Coordenadas das macrocompetências da análise fatorial das empresas .	194
Gráfico 29 – Coordenadas das macrocompetências das empresas categorizadas por <i>clusters</i>	195

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Conceitos sobre Competência.....	45
Ilustração 2 – Relações entre estratégia, competências organizacionais e individuais ..	47
Ilustração 3 – As três dimensões da Competência	48
Ilustração 4 – Modelo de Competências Profissionais.....	54
Ilustração 5 – Fronteiras dos Atributos do Colaborar	59
Ilustração 6 – Modelo de Competências da Pesquisa.....	61
Ilustração 7 – Interação das frentes de pesquisa.....	125
Ilustração 8 – Refinamento das escolhas metodológicas.....	127
Ilustração 9 – Questionamentos à cada frente de pesquisa.....	128
Ilustração 10 – Etapas da Pesquisa de Campo.....	133
Ilustração 11 – Etapa 1 da Pesquisa de Campo	140
Ilustração 12 – Etapa 2 da Pesquisa de Campo	146
Ilustração 13 – Esquema Sintético da Pesquisa de Campo	147
Ilustração 14 – Frequência de palavras expectativa dos programas de <i>trainee</i>	157
Ilustração 15 – Frequência de palavras para análise positiva à entrada no mercado de trabalho	168
Ilustração 16 – Frequência de palavras para análises intermediárias à entrada no mercado de trabalho.....	168
Ilustração 17 – Frequência de palavras para análise negativa à entrada no mercado de trabalho	169
Ilustração 18 – Frequência de Palavras das Entrevistas com os Coordenadores.....	196
Ilustração 19 – Mapa de árvore da frequência de palavras.....	199
Ilustração 20 – Nós em cluster por similaridade de codificação	274
Ilustração 21 – A interação das três frentes estudadas	299

1 INTRODUÇÃO

Christensen (2010), em seu artigo *'How will you measure your life?'* da *Harvard Business Review*, faz uma reflexão sobre como auxiliar o estudante de administração a aplicar os princípios e pensamentos de sua futura profissão para encontrar um significado em sua própria vida. O autor sugere que os estudantes façam-se questionamentos do tipo: como posso ter certeza que serei feliz na minha carreira? Uma das teorias que pode lançar luz à questão vem de Frederick Herzberg, que afirma ser um poderoso motivador nas nossas vidas não o dinheiro, mas a oportunidade de aprender, crescer nas responsabilidades, contribuir com os outros e ser reconhecido por seus feitos.

Christensen (2010) conta aos seus estudantes sobre uma infinidade de visões que teve quando estava gerenciando uma empresa antes de se tornar um acadêmico. Em sua mente, viu uma de suas gerentes seguir para o trabalho, pela manhã, com um nível relativamente alto de autoestima. Então, ele a imaginou dirigindo para casa, ao encontro da família, depois de 10 horas de trabalho, sentindo-se desvalorizada, frustrada, mal alocada e humilhada. E quão profundamente sua baixa autoestima afetou a forma que ela interagiu com seu filho (CHRISTENSEN, 2010).

Logo a visão do autor se encaminhou para outro dia, quando ela dirigiu para casa com uma elevada autoestima, sentindo que havia aprendido bastante, que foi reconhecida por realizar tarefas valiosas e desempenhou um significativo papel no sucesso de iniciativas importantes. Então, ele percebeu quão positivamente aquilo a afetou como esposa e mãe. Sua conclusão foi que **a administração é uma das mais nobres profissões, se bem praticada. Nenhuma outra ocupação oferece tantas formas de ajudar outras pessoas a crescerem, aprenderem, responsabilizarem-se, serem reconhecidas e contribuir para o sucesso de uma equipe.** Diversos estudantes de administração vão à Faculdade pensando que sua carreira significa comprar, vender, e investir nas empresas. Isso é lamentável. Fazer acordos não rende a profunda recompensa que advém da edificação de pessoas (CHRISTENSEN, 2010, Tradução livre, grifo meu).

Este texto retrata a nobreza da profissão de administrador, porém ressalta que para que esta nobreza seja intrínseca à profissão, necessita ser bem praticada. A prática da Administração com excelência se dá por meio da formação de administradores reflexivos, críticos, imaginativos, criativos e humanos. Não é apenas um conjunto de técnicas que forma um administrador, mas seus valores, suas crenças e a capacidade de lutar e transformar o mundo (WILLMOTT, 1994).

1.1 Contextualização do Tema

A Administração é uma ciência bastante recente, tomando-se como ponto de partida a publicação da obra de Frederick Taylor, *Princípios da Administração Científica* (1911). O modelo da Administração Científica privilegiava a produção em série e padronizada, na qual profissionais semiqualeificados desempenhavam tarefas simples, fracionadas, rotineiras e previamente definidas – em virtude da rígida divisão do trabalho. Não era esperado que o trabalhador pensasse, pelo contrário, aceitava-se apenas que reproduzisse indiscriminadamente o que lhe havia sido estipulado.

A partir da década de 80, surgiu um novo cenário econômico e produtivo, de tecnologias mais complexas, agregadas à produção e a prestação de serviços. As mudanças no mercado, como os processos de globalização, a turbulência crescente, a maior complexidade das arquiteturas organizacionais e das relações comerciais e a exigência de maior valor agregado dos produtos e serviços, levaram as organizações a buscarem mais flexibilidade e maior velocidade de resposta na estruturação das ocorrências internas e no enfrentamento de situações inusitadas e de complexidade crescente. Novas formas de organização e gestão trouxeram modificações significativas para o mundo do trabalho (DUTRA, 2012).

Desde os anos 80, tem se falado da necessidade de rever a forma de gestão de pessoas e repensar conceitos e ferramentas de gestão. A rígida estrutura de ocupações alterou-se e as complexas tecnologias passaram a requer um novo perfil de trabalhador, com maior nível de educação e qualificação, polivalente, capaz de tomar decisões, lidar com novas

situações, aprender constantemente, inovar, trabalhar em equipe e ser criativo. As organizações passaram a necessitar de pessoas mais autônomas e com maior iniciativa, com perfil bem diferente do exigido até então, de obediência e submissão (NUNES e FERRAZ, 2005; DUTRA, 2012).

Segundo Dutra (2012), a partir dos anos 90, surgem propostas mais concretas de mudanças e se observam resultados positivos em novas formas de gerir pessoas que exigem novos conjuntos de premissas e conceitos originais para melhor explicar a relação entre a organização e as pessoas. As empresas passam a recrutar e selecionar os novos membros por meio das competências almeçadas. A realidade da gestão de pessoas de empresas bem-sucedidas é passível de ser explicada por meio de referenciais conceituais de competência, complexidade e espaço ocupacional.

As empresas brasileiras, baseadas no modelo americano de *fast-track*, passam a desenvolver programas de *trainee*, mais intensamente a partir da década de 90. Esses programas são importante ferramenta para selecionar e treinar os futuros líderes destas organizações. Para as empresas, o programa de *trainee* é uma forma de comunicarem-se, principalmente, com os universitários, alertando-os para uma oportunidade de emprego (CASTRO, 2008). Os programas de *trainee* buscam *juvens talentos*, recém-formados em cursos de excelência, tendo como requisitos básicos: sólida formação acadêmica, inglês fluente e domínio de informática.

Os programas ainda realizam inúmeras etapas no processo seletivo, como entrevistas e dinâmicas de grupo a fim de avaliar as competências dos candidatos. Estas competências envolvem negociação, trabalho em equipe, comunicação, gestão de projetos, liderança, iniciativa, dinamismo, empreendedorismo, criatividade, entre outras consideradas primordiais para o perfil almejado nos *trainees* (FREITAS, 2005; FERREIRA, SANT'ANNA, SARSUR, 2010; MARTINS, DUTRA, CASSIMIRO, 2007; PEDROSA, 2005; SARSUR *et al.*, 2002).

Na transição do estudante de universitário, estudante do curso de administração, para administrador formado, que almeja uma posição dentro de uma empresa privada, os cursos de administração não têm sido capazes de avaliar que competências e habilidades estão sendo formadas em seu corpo discente. Deixam, assim, ao mercado, a tarefa de

avaliar, em seus processos seletivos, quais competências os egressos dos cursos de administração possuem (NUNES, 2009).

Embora os cursos de administração não avaliem as competências de seus egressos, eles possuem a responsabilidade de, por meio de seus projetos pedagógicos, elaborarem um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos da graduação a fim de também atender as demandas do mercado de trabalho.

1.2 Tema e Problema da Pesquisa

O presente estudo está centrado no imbricamento das áreas de Administração de Empresas e de Educação, uma vez que tem como foco questões relativas ao desenvolvimento das competências dos administradores e ao seu desempenho na busca de vagas para programas de *trainee* em grandes empresas, e procura responder à pergunta:

De que forma ocorre a interação entre o desenvolvimento das competências por meio dos cursos de administração, seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho?

1.3 Objetivos do Estudo

A partir do tema proposto e com escopo de responder ao problema de pesquisa, foram definidos os objetivos que o presente estudo deseja alcançar, desde os de natureza geral até os específicos.

1.3.1 Objetivo Geral

Partindo-se do problema da pesquisa, o presente estudo tem como objetivo geral:

Investigar a interação das competências desenvolvidas pelos cursos de administração em seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho, contribuindo para a identificação de possíveis lacunas.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração;
2. Determinar quais competências os formandos de administração acreditam possuir;
3. Reconhecer o grau de cada competência que os estudantes acreditam que foram desenvolvidas durante a graduação de administração;
4. Reconhecer quais competências os programas de *trainee* exigem dos candidatos em seus processos seletivos;
5. Verificar quais as principais diferenças, em termos de competências, dos administradores e das demais formações universitárias que competem para uma mesma vaga nos programas de *trainee*;
6. Comparar as competências exigidas pelas empresas que possuem programa de *trainee* com as competências que os formandos acreditam possuir.

Com intuito de identificar as competências que os cursos de excelência de Administração desejam formar em seu corpo discente, entrevistaram-se coordenadores de cursos de administração que aceitaram participar da pesquisa, das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Para identificar as competências que os formandos destes cursos julgam possuir, foram aplicados questionários com os mesmos.

No que tange às empresas, realizou-se um *survey* com aquelas que possuem programa de *trainee*, identificando-se as competências por elas almejadas nos candidatos de seus processos seletivos. Após a coleta destes dados, foram comparadas as competências relatadas pelos coordenadores que os cursos desejam formar, as competências que os estudantes acreditam possuir e as competências que as empresas almejam dos jovens talentos para seus programas de *trainee*.

1.4 Justificativa

Para o presente estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico, com intuito de entender a produção nacional a respeito do ensino de administração no Brasil, em março de 2012, relativo ao período de 2000 a março de 2012, nos principais periódicos da área: RAC, RAC Eletrônica, RAE, RAE Eletrônica, RAM, RAUSP, READ e Organizações & Sociedade. As palavras-chave utilizadas foram: Ensino, Educação, Universidade, Professor e Estudante em todos os campos disponíveis para pesquisa. Após leitura criteriosa dos artigos, foram criadas categorias para agrupá-los: Pós-Graduação, Abordagem Crítica, Elaboração de Teses e Dissertações, Pesquisa, Casos de Ensino, Responsabilidade Social e Sustentabilidade, Ensino a Distância, Marketing, Docente, Competências, Universidade, Gestão de Pessoas, Práticas de Ensino, Ensino e Empreendedorismo. A leitura dos artigos forneceu um panorama geral sobre a situação do ensino em Administração no Brasil, na última década.

Dentre as categorias formuladas, aquela em que se encontrou maior lacuna e afinidade com a pesquisadora foi a de Competências. No que tange a tal categoria – Competências –, foram encontrados apenas 7 (sete) artigos relacionados ao ensino de administração em pouco mais de uma década de pesquisa. Após esta primeira pesquisa bibliográfica e definido o tema da pesquisa, partiu-se para outros periódicos, congressos e banco de teses e dissertações.

A busca de referenciais para apreender as competências, detectar seus conteúdos, captar sua dinâmica, entender como seus mecanismos articulam-se diante da necessidade de resolver problemas e o modo pelo qual são postas em ação em uma situação concreta, têm sido o desafio de pesquisadores, formadores e gerentes de recursos humanos das empresas (DELUIZ, 1996).

No que tange à primeira etapa da pesquisa, relacionada aos cursos de administração e à ideia que os formandos fazem das competências que desenvolveram ao longo do curso de graduação em administração, a literatura conta com trabalhos de relevância (ANTONELLO E DUTRA, 2005; NUNES E FERRAZ, 2005; GODOY *et al.*, 2005; BITTENCOURT E KLEIN, 2007; NUNES, 2007; NUNES, 2009; GODOY *et al.*,

2009; NUNES E PATRUS-PENA, 2011). Contudo, nenhum destes buscou identificar os fatores para o desenvolvimento das competências que os cursos de administração de excelência almejam formar em seu corpo discente – cursos alvo para atração e seleção dos estudantes pelos programas de *trainee*.

Na segunda parte da pesquisa, voltada aos programas de *trainee*, não foi possível detectar na literatura um trabalho que, de forma quantitativa, abordasse sobre as competências almejadas nos participantes de seus processos seletivos. Foram encontradas pesquisas que abordaram este tema de forma qualitativa e realizaram entrevistas com os responsáveis pela área de Gestão de Pessoas, a fim de detectar as competências para aquelas determinadas organizações. Outros trabalhos, de objetivos diversos, também relacionados aos programas de *trainee* foram encontrados (SILVA, 1998; FERREIRA, 2002; SARUSUR *et al.*, 2003; ABREU *et al.*, 2004; DOBERMANN, 2005; FREITAS, 2005; MARTINS, DUTRA E CASSIMIRO, 2007; CASTRO, 2008; FERREIRA, SANT'ANNA E SARSUR, 2010) e contribuíram para a consecução deste estudo.

A presente pesquisa se justifica à medida que busca associar a prática das organizações no que tange o recrutamento e seleção por competências às competências formadas pelos cursos de administração, identificando, desta forma, uma possível lacuna entre as competências formadas pelos cursos de administração e aquelas exigidas/esperadas pelo mercado de trabalho (aqui caracterizadas pelos programas de *trainee*).

Este estudo é ainda justificado pelo fato de que, ao identificar as competências exigidas/esperadas pelos programas de *trainee* possibilita que os cursos de administração sejam capazes de atualizar seus projetos pedagógicos e os coordenadores possam rever as competências que estão sendo formadas, avaliando se estão direcionadas corretamente para uma melhor formação de seu corpo discente.

Apesar de as empresas privadas serem apenas uma parcela do mercado que absorve a mão-de-obra dos estudantes formandos em administração, elas ainda são o grande destino profissional dos jovens egressos dos cursos de administração de excelência. Sua influência no perfil dos formandos de administração se dá por meio dos processos de seleção e contratação, determinando certas competências que os formandos devem

possuir para serem contratados. Ainda, interessante notar os processos seletivos são, atualmente, a única avaliação capaz de identificar as competências formadas pelos cursos de administração, uma vez que eles próprios não conseguem avaliar de maneira adequada as competências e habilidades formadas em seus estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Profissionalismo

Numa perspectiva histórica, o número de profissões era bastante reduzido no meio do século XVIII. Hoje, todavia, a lista passa da casa das centenas e continua a se expandir com a emergência de outras novas. Mesmo entre os estudiosos ainda há pouca concordância sobre quais ocupações são consideradas profissões ou sobre como os termos ‘profissão’ ou ‘profissional’ podem ser definidos.

O conceito de profissões tende a ser culturalmente específico. Por exemplo, na Inglaterra e nos EUA, o termo está mais próximo dos trabalhos do que na França e Alemanha. Mas mesmo nas sociedades Anglo-Americanas não há um consenso de como as profissões devam ser reconhecidas. O dicionário de Oxford define profissões como: ‘vocação ou chamado, alguém que envolva/detenha algum conhecimento avançado ou científico’. O dicionário Universal oferece: ‘uma ocupação ou vocação que requer treino, como direito, teologia e ciências’ (*apud* CHEETHAM E CHIVERS, 2005, p. 4).

A *Chambers Twentieth Century* define profissão como ‘um emprego que não seja mecânico e requeira algum grau de conhecimento, ou um chamado’. Contudo, esta variedade de definições serve apenas para mostrar a dificuldade da definição do termo. Certas ocupações necessitam de algum grau de conhecimento/treinamento, enquanto muitas outras, não frequentemente chamadas de profissões, contêm pessoas qualificadas e são desenhadas em alguma ciência (CHEETHAM E CHIVERS, 2005, p. 4).

McGaghie (1993, p. 231), afirma que “(...) não existe um padrão que separe verdadeiros profissionais de aspirantes. Distinções são arbitrárias (...)”. Freidson (1983, p. 33) corrobora que “não existe uma simples, verdadeira, peculiar ou característica explanatória (...) que possa colocar juntas todas as ocupações chamadas de profissões, através do fato atual de serem chamadas de profissões” (*apud* CHEETHAM E CHIVERS, 2005, p. 13). Ainda Freidson (1994) afirma que o uso da palavra profissão é

utilizado para designar uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade.

Terence Johnson (1972) definiu profissão como um método de controlar o trabalho – um método em que uma ocupação exerce o controle sobre seu trabalho, e não consumidores individuais ou agentes ou órgãos (*apud* FREIDSON, 1994). Contudo, Cheetham e Chivers (2005, p. 14) propõe por meio de adaptações feitas em Carr-Sanders (1928) uma definição, a ser adotada no presente trabalho, para o termo ‘profissão’:

“Uma ocupação baseada em estudo especializado, treinamento ou experiência, cujo propósito seja aplicar um serviço com habilidade ou aconselhar, prover tecnicamente, gerencialmente ou fornecer serviços administrativos, para organizações em troca de uma taxa ou salário”.

Para Freidson (1994), o conceito de profissão foi aceito sem questionamento por muito tempo e houve pouca elaboração sistemática sobre ele até a expansão da sociologia acadêmica nos Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial. Se definir profissões não é uma tarefa fácil, as formas de identificá-las também não o são. Millerson (1973, p. 1-2) sugere 3 distintas formas de identificar profissões, que são:

- 1) Procurar um conjunto de características ou peculiaridades associadas com profissões;
- 2) Procurar por evidências de profissionalização (o processo pelo qual as ocupações são ditas/transformadas em profissões);
- 3) Desenvolver um modelo de profissionalismo baseado em determinados aspectos sociológicos da prática profissional.

Contudo, os autores Cheetham e Chivers (2005) acreditam ser necessárias mais três métodos para identificá-las, quais sejam:

- 4) Adotar a classificação/sistema baseado em fatores sócio-econômicos (*Standard Occupational Classifications*);
- 5) Examinar a complexidade das **competências** envolvidas (que tenham a ver com o nível de qualificação);
- 6) Seguir a visão social de quais trabalhos são profissões.

Identificar o processo de profissionalização nada mais é do que analisar o modo pelo qual as profissões modernas surgiram na Europa durante os séculos XIX e XX (FREIDSON, 1994). Um importante marco para as profissões foram as Revoluções Industriais, ocorridas na Inglaterra. Todavia, cumpre ressaltar que alguns autores colocam as raízes das profissões ainda mais longe na história, nos tempos medievais e até antes. Examinar a origem das profissões pode ajudar a explicar seu lugar na sociedade moderna, e prover *insights* sobre sua razão de ser e permitir um olhar para o futuro.

A origem das profissões está associada com mudanças sociais e econômicas, mais especificamente a transição das áreas rurais para as urbanas. Russel (1980) argumenta que na fase rural, no século 18, não havia muita distinção entre economia, política e direito. As profissões identificáveis eram menos comuns. Entretanto, com o surgimento das cidades, novas profissões foram surgindo. Esta transição em si foi resultado de fatores sociais e econômicos complexos resultantes da Revolução Industrial.

A sociedade se dividia em quem possuía e quem não possuía a terra. Os possuidores eram livres e letrados e não precisavam cumprir trabalho manual, ao contrário daqueles que nada herdavam de suas famílias. A importância das terras, por si só, foi um fator que liderou a emergência de certas profissões. Além disso, o crescimento populacional também influenciou a crescente demanda de trabalho, assim como a progressiva industrialização, a expansão do comércio e as descobertas científicas para novas aplicações tecnológicas. As pressões sociais não existiam apenas de cima para baixo, mas também surgiam de baixo, o que demandou mais médicos, professores, e o estabelecimento de organizações de caridade para suprir as demandas.

Os recrutadores das primeiras profissões selecionavam quase que exclusivamente os jovens abastados, pois estes seriam capazes de aprender o que fosse ensinado (mais tarde será visto que está é uma abordagem ainda válida, na medida em que as empresas que possuem programa de *trainee* selecionam jovens oriundos dos cursos de excelência, ou seja, aqueles com melhores condições financeiras). Naquela época somente os homens poderiam ser profissionais e precisavam saber ler e escrever.

Os autores concluem que a terra não foi o fator mais importante para o aumento das profissões, mas a legislação e o comércio. Antes do final do século 19, nenhuma profissão *'prototype'* necessitava de educação específica como precursor para admissão. Os únicos conhecimentos acadêmicos requeridos eram literatura grega e latina e alguma matemática. Para medicina e direito os requerimentos eram os mesmos (antes do final do século 19): - ter a posição social necessária; - ter educação liberal básica; - ter os contatos certos para encontrar um *'patron/principal'*; - ser capaz de pagar as taxas e ficar um longo período sem ganhar dinheiro.

Desde o início dos tempos, o desenvolvimento profissional em todas as profissões se fazia por meio de *'tutor-pupilo'*. Pouco treinamento formal estava disponível e não era obrigatório. Com a entrada de pessoas não tão abastadas nas profissões, fez-se necessário formalizar os testes e desenvolver competências. Às primeiras profissões faltavam conhecimentos de base coerentes e estáveis e questões relativas à qualidade dos serviços prestados, que não estavam em suas agendas. Todavia, a falta de formalização não podia ser vista como falta de competência profissional (CHEETHAM E CHIVERS, 2005).

Existe pouca discordância que a grande expansão das profissões começou no século 19. O principal gatilho parece ter sido a Revolução Industrial associada às mudanças econômicas e sociais. Contudo, as reformas da terra, o crescimento do comércio, as demandas do crescimento do império britânico e os fatores ligados ao crescimento populacional também contribuíram. Tudo isso ocorreu progressivamente para a abertura da entrada nas profissões para uma ampla seção da sociedade na qual questões como *'quem você foi'* e *'quem você conhece'* ficaram menos importantes.

Reader (1966) aborda que houve uma maior entrada para a profissionalização, contudo, taxas ainda precisavam ser pagas para ter um tutor e fazer os exames, razão pela qual os mais abastados continuavam privilegiados. Excepcionar-se-ia dessa lógica a formação para o serviço civil e para a engenharia.

Obter reconhecimento como "profissão" era importante para as ocupações não só porque isso estava associado à condição social da pequena nobreza tradicional, mas também porque suas conotações tradicionais de aprendizado e dedicação

desinteressados legitimavam o esforço de ganhar proteção contra a competição no mercado de trabalho (FREIDSON, 1994).

Sob o reino da Rainha Victoria, diversas profissões foram assim consideradas e suas influências em vários aspectos da vida foram aceitas. Desta forma, as organizações profissionais não eram contadas mais nas centenas e sim na milhagem. Em 1800 ocorreu um grande número de estabelecimento de corpos profissionais que se encarregaram de questões como o comportamento profissional, as qualificações, a dimensão ética e a prática profissional. Este modelo foi criado e consolidado, tornando-se dominante no século 20 e influenciando a forma e a estrutura de novas profissões que emergem em resposta às necessidades de uma sociedade mais complexa tecnologicamente (CHEETHAM E CHIVERS, 2005).

Gradualmente, no século 19, exames de qualificação formais foram sendo aplicados para medicina e direito. Ao final do século, os exames se estenderam a outras profissões e o cenário mudou radicalmente. A maior parte dos corpos profissionais possuíam requerimentos formais de entrada e exames de qualificação. Os serviços governamentais também envolveram seleção e treinamento mais rigorosos.

Cheetham e Chivers (2005) acreditam que a ‘invenção’ dos sistemas de exames tem duas raízes distintas:

- 1) o desejo de as universidades forçarem os estudantes a ter uma grande diligência;
- 2) o desejo de testar as competências profissionais daqueles que seriam permitidos executar determinadas atividades.

Todavia, as competências não eram testadas, mas aceitas e assumidas como verdadeiras, pois entendia-se, de forma errônea, que possuir o conhecimento técnico era a mesma coisa que ser competente. De acordo com Reader (1966), o estudo acadêmico era parte crucial do treinamento profissional. O estabelecimento da qualificação formal facilitou a provisão de aspirantes com relevante formação especialista e técnica. Inicialmente estas formações ocorreram em lugares diferentes das universidades, que acreditavam que não deveriam suprir a formação profissional – vocacional e sem um aprendizado para ‘*learning’s sake*’.

Novas universidades começaram a surgir no início do século 20, porém, elas também mostraram relutância inicial com profissões recentes, como contabilidade e biblioteconomia, e privilegiavam as mais tradicionais como direito, medicina e algumas engenharias. Assim, muitos estudantes tiveram que escolher cursos por correspondência para se formarem em outras profissões (aqui é possível observar as primeiras formas de curso à distância).

Diferenças históricas e culturais impactam nas profissões de formas distintas. Todavia, as abordagens de desenvolvimento das carreiras têm mudado muito pouco nos últimos séculos. O aprendizado informal foi o primeiro método de desenvolvimento dos profissionais. Com sua formalização, houve o estabelecimento do domínio sobre o conhecimento especializado e a teoria sobre as habilidades práticas.

A mudança tem sido uma característica das profissões. Segundo Bucher e Stellin (1977, p. 21) “(...) profissões nunca são fixas, mas devem ser vistas como continuamente em fluxo, mudando em um ou outro aspecto de sua relação interna ou externa”. Essas mudanças são importantes porque têm o potencial de impactar no desenvolvimento profissional. Elas influenciam não somente no que o profissional precisa saber e fazer, mas em como ele é reconhecido como competente e importante, e de que forma ele se mantém competente. Se a natureza das profissões muda radicalmente, então a natureza do desenvolvimento profissional também precisa mudar radicalmente (CHEETHAM E CHIVERS, 2005).

O profissionalismo é necessário e desejável à sociedade, de modo que seus elementos essenciais não desaparecem, mas tomam nova forma. Ele representa o modo mais desejável de organizar a posição dos profissionais no mercado de trabalho. (FREIDSON, 1994). Considerados seu desenvolvimento histórico e sua importância, passa-se à análise do profissional de Administração.

2.2 Os Profissionais de Administração

Finda a Segunda Guerra Mundial, houve crescente desenvolvimento da educação em administração, especialmente nos EUA (e mais recentemente na Europa). Com o aumento do número de escolas de negócios, aumentou-se também a demanda por Faculdades para ensinar um crescente número de graduandos, estudantes de MBA e estudantes executivos (LORSCH, 2009). A administração está hoje entre as principais profissões em um número considerável de países. No Brasil, em pouco mais de meio século, está entre as formações com maior número de cursos de graduação (BERTERO, 2006).

Muitas foram as razões que demandaram administradores profissionais (e a conseqüente expansão dos cursos). O crescimento das empresas, segundo Bertero (2006), motivou seus proprietários a contratarem profissionais capacitados, quando se viram sem condições de continuarem a dirigi-las. O autor elenca ainda o aumento da competitividade, que ampliou as exigências por desempenho, como motivo de elevação na contratação de administradores.

De acordo com Andrade e Amboni (2002), também contribuiu para a expansão dos cursos de administração a regulamentação da profissão de administrador, que restringiu seu exercício aos que possuíssem o título de bacharel em administração. Outro motivo importante, destacado por Machado (2002), está relacionado à cultura brasileira. Segundo a autora, são poucos os estudantes que tiveram formação profissionalizante, o que revela “um ensino fundamental e médio alicerçado em uma filosofia extremamente elitista, que concebe a profissionalização do indivíduo somente por meio do título universitário” (MACHADO, 2002, p. 141).

A expansão exponencial (sobretudo do setor privado) estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases, outorgada em 1996, é outro motivo apontado como fator de aumento da demanda dos cursos de administração (SOUZA-SILVA E DAVEL, 2005). Finalmente, segundo Paes de Paula (2001), o crescente *status* das posições gerenciais é também responsável pelo aumento da procura pelos cursos de Administração.

A questão da qualidade também ganhou relevância, ocupando lugar na retórica, e eventualmente na prática, dos dirigentes das instituições de ensino. Entretanto, um exame de realidade atual evidencia que ainda há um longo caminho a percorrer e comprova a persistência de traços de “delinquência acadêmica”, tanto na pesquisa quanto no ensino da Administração no país (PAES DE PAULA, 2001).

Uma consequência grave desse fenômeno é a oferta de cursos universitários que visam uma formação eminentemente técnica, deixando para trás o desenvolvimento de inúmeras competências, habilidades e valores necessários ao profissional. Nessa perspectiva de curto prazo, muitas faculdades foram abertas oferecendo diversos cursos de qualidade duvidosa (ROSSI e MELGAÇO, 2009).

Para Alcadipani e Bresler (2000) o que está ocorrendo é um processo de “macdonaldização” das IES. Os autores sugerem que na “universidade de resultados” o que importa não é a qualidade da produção e da formação, mas os números de cursos, matrículas, aprovações e, conseqüentemente, os resultados financeiros. De fato, algumas faculdades e universidades estão sendo administradas como se fossem grandes corporações, onde o estudante é um cliente dentro do “negócio educação”, e o objetivo é formar o técnico profissional, e não o profissional cidadão (PAES DE PAULA E RODRIGUES, 2006).

A facilidade de estruturar um curso de Administração, comparada a outros cursos, como medicina e engenharias, que exigem laboratórios caros e sofisticados, apresenta-se como vantajosa para as IES. O curso de administração exige baixos investimentos em ativos fixos, como laboratórios de informática e salas de aula, e ainda pode ser ministrado em meio período. O crescimento da abertura dos cursos de Administração se deu porque as IES buscavam certa rentabilidade acadêmica, procurando adaptar suas práticas acadêmicas aos grandes centros que desfrutam de maior legitimidade (ANDRADE, AMBONI, 2004; BERTERO, 2006; ALCADIPANI e BRESLER, 2000).

O resultado desse crescimento, no que concerne aos bacharéis formados, é que a grande maioria jamais ocupará um posto de gestor, seja de excelência ou de supervisão, porque lhes falta tanto o capital intelectual como o social exigidos numa carreira plena de gestor. As novas instituições (privadas) têm produzido os quadros médios para as

burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas rotinas, isto é, um pessoal treinado para resolver questões econômico-administrativas (BERTERO, 2006; ANDRADE, AMBONI, 2004).

Neste tocante, é possível observar uma relação assimétrica com as escolas de administração de excelência, as ditas escolas de vanguarda, que têm produzido para os setores público e privado uma elite administrativa vinculada aos polos dominantes dos campos do poder político e econômico (MARTINS, 1989). De acordo com Willmott (1994), as Universidades de excelência possuem algumas bases e escopo para desenvolver currículos que prestam atenção ao amplo campo de responsabilidade social dos administradores.

Estes cursos de administração começam com o entendimento de que os administradores não são apenas empregados das empresas. Eles também são seres humanos que possuem outras largas responsabilidades como cidadãos, como membros de comunidades locais etc. Suas decisões não afetam apenas a *performance* das organizações que trabalham, mas podem ter maiores consequências sobre a qualidade de vida de todos os membros da sociedade, e cada vez mais, do planeta (WILLMOTT, 1994). Ou seja, é papel dos cursos de administração formar cidadãos conscientes.

Com essa lógica da difusão e legitimação do profissional de administração de empresas e com as mudanças decorrentes do sistema capitalista, surgiram novos formatos de organizações que exigem da Administração uma reflexão sobre a sua postura frente aos grandes problemas sociais (SANTOS e SANTANA, 2010). A preocupação da formação do administrador não deve estar apenas voltada às empresas privadas, mas também para uma atuação em prol do coletivo.

O profissional de administração deve ser capaz de atuar em outras formas organizacionais, tais como associações de bairros, cooperativas, empreendimentos da economia solidária ou autogestionários - que possuem diferentes formas de gestão, em contraponto com a gestão empresarial - pequenas empresas e outros campos novos à espera de formas organizacionais inovadoras (ANDRADE, AMBONI, 2004; ANDION, 2005; BALBINOT E PEREIRA, 2009; MISOCZI, 2008).

Independente da seara onde o formando de administração decida atuar, as novas tendências em relação ao trabalho são: maior abstração, maior intelectualidade, maior autonomia, capacidade de trabalho em equipe e em ambientes complexos (DELUIZ, 1996). Dutra (2012) argumenta que o que faz uma pessoa desenvolver a capacidade de lidar com maior complexidade é sua capacidade de abstração, ou seja, de ler com maior nitidez o contexto no qual se insere. Para que essa leitura ocorra, são necessários profissionais reflexivos, engajados nos processos de transformação das organizações e, por meio delas, da própria realidade nacional (BERTERO, 2006).

Neste norte, Nunes (2009) acredita que à formação se impõe o desafio de superar um papel preponderante de transmissão de conhecimentos e habilidades para assumir o de geração de competências. Para orientar a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam se concentrar no marco pedagógico que contemple a aquisição de cada uma das competências requeridas segundo o perfil estabelecido nos PPP's de cada Instituição de Ensino (CINTERFOR, 2004; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

A noção de competências foi eleita, no Brasil, como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN no 9394/96. Para o ensino superior, no âmbito da graduação, foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais que destacam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes durante o curso. Mais especificamente para o curso de administração, foram instituídas as DCN específicas, por meio da Resolução CNE/CES no 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005).

O modelo de competência tem servido de balizador no campo da formação educacional, em seus vários níveis, apoiando a organização dos projetos pedagógicos e currículos escolares (NUNES e FERRAZ, 2005). Não há dúvida de que a expressão “competência” tem sido, ao mesmo tempo, uma das mais empregadas e controvertidas no jargão da administração contemporânea. Tanto nas empresas quanto no mundo acadêmico, muitos entendem estar tratando da noção de competência, mas, de fato, estão recorrendo a outros conceitos, como os de qualificação, atribuições, *performance*, desempenho e objetivos (RUAS, 2003). Desta feita, cumpre aclarar o conceito de competências para um melhor entendimento do presente trabalho.

2.2 Competências

Dentre as confusões dos termos, a mais comum é a que utiliza o vocábulo qualificação no lugar de competência. Isso porque o conceito de competência só ganhou importância no decorrer dos anos 80, enquanto já na década de 70, a noção de ‘qualificação’ dominava. As concepções de competência e de profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que a de qualificação, mais apropriada em um contexto de estabilidade das profissões. “O profissionalismo está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho. Não pode haver flexibilidade e reatividade sem uma boa gestão de um capital de competências” (LE BOTERF, 2003, p. 16).

Neste sentido, Nunes, Patrus-Pena (2011) entendem que qualificação está mais ligada ao saber-fazer (habilidade), não englobando os demais saberes necessários às competências (saber e saber-ser), como serão vistos a seguir em Zarifian (1999, 2001) e Le Boterf (2003). A noção de competência ficaria aquém do conceito de qualificação, pois esta seria apenas a prescrita para o trabalhador no desenvolvimento de tarefas relacionadas a um posto de trabalho (cargo), definida pela empresa para o estabelecimento de grades salariais ou pelos sistemas de formação, certificação ou diplomação (DELUIZ, 1996).

O ‘cargo’ foi perdendo sua validade na medida em que se aumentou a complexidade vivida no ambiente organizacional. No final dos anos 80, os cargos eram tipicamente descrições das funções e atividades. Ao longo dos anos 90 tais descrições sofreram transformações e, atualmente, procura-se traduzir as expectativas de entrega desses cargos, que apresentam escala crescente de complexidade. O termo cargo, em decorrência das alterações vividas no ambiente de trabalho, transitou para o conceito de espaço ocupacional que, juntamente à ideia de complexidade, é capaz de complementar a noção de competências dentro das organizações (DUTRA, 2012).

Com o abandono do sistema de pura descrição das tarefas, surge a flexibilidade nas atividades organizacionais. Ao associar os conceitos de complexidade e de competência, é possível definir, para cada competência, diferentes níveis de complexidade de entrega

(DUTRA, 2012). Esse novo sistema, deixa claro a ruptura com a certeza e a previsibilidade dos comportamentos esperados pelos colaboradores de uma organização. Desta maneira, cada vez menos, o peso daquilo que deve ser ensinado aos estudantes de administração está pautado apenas em técnicas que estariam ligadas ao saber e saber-fazer. Com a incerteza presente no ambiente organizacional o ‘saber-ser’ se faz de extrema importância.

Segundo Nunes e Barbosa (2009), é evidente que a noção de competências ainda se encontra distante da realidade acadêmica e curricular de tais cursos. Isso se deve a diversos fatores, como o desconhecimento de seu significado, a falta de preparação para sua adoção, a falta de conhecimento dos docentes e dos discentes, a ausência de mecanismos de aferição que resguardem interesses e percepções ou a formatação das propostas pedagógicas de cada instituição. Segundo os autores, a organização curricular deve pautar-se pelos elementos de competência identificados e normalizados, que dão subsídios ao desenho dos programas formativos.

Desta forma, para um debate mais completo das competências em formação nos cursos de graduação em administração e para as competências almeçadas pelas organizações, explicar-se-á as noções de competências.

2.2.1 Entendendo o Conceito de Competência

Pode-se observar duas vertentes na introdução do conceito de competências: a escola francesa e a escola inglesa. A primeira enfatiza a vinculação entre o trabalho e a educação e considera as competências como o resultado da educação sistemática. Já a segunda define competências tomando o mercado de trabalho como referência e enfatiza fatores ligados à descrição de desempenhos requeridos pelas organizações produtivas (LUZ, 2001).

No início da década de 70, o tema competência foi abordado por David McClelland, nos estudos realizados sobre o processo de seleção de pessoal para o Departamento de Estado Americano. Em seu artigo *Testing for competence rather than intelligence*, ele afirmava que os testes tradicionais de conhecimento e inteligência utilizados não eram

capazes de prever o sucesso do candidato no trabalho e nem na vida (MCCLELLAND, 1973). A publicação de seu artigo iniciou o debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos.

Segundo McClelland (1973), “a competência é uma característica subjacente a uma pessoa e que pode ser relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. Neste sentido, houve uma diferenciação no conceito de competências, aptidões, habilidades e conhecimentos. As aptidões são vistas como os talentos naturais da pessoa, que podem vir a serem aprimorados. As habilidades são demonstrações de talentos particulares na prática; enquanto o conhecimento é o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa (FLEURY & FLEURY, 2004).

Richard Boyatzis, na década de 80, ao reanalisar os dados de estudos sobre competências gerenciais identificou um conjunto de características e traços que, em sua análise, definem um desempenho superior. O autor entendeu que as competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana; são comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização (BOYATZIS, 1982). Boyatzis marcou e influenciou significativamente a literatura norte-americana no que tange ao tema de competência.

O modelo desenvolvido por Boyatzis (1982) é uma das abordagens de competência pessoal mais amplamente utilizadas. Ele estudou várias organizações, principalmente na área das competências organizacionais. Foi um crítico da abordagem funcional (que será vista mais a frente), alegando que estas abordagens estão baseadas nas tarefas e não nas pessoas que as realizam. Logo, não mencionam como características pessoais podem ajudar a melhorar a *performance* de determinadas atividades (1982, p. 8). Assim, o autor primeiro se concentrou na pessoa e não na tarefa.

Boyatzis e seu grupo estudaram mais de 2000 ocupantes de 41 diferentes empregos, em 12 organizações. Os gerentes foram consultados para determinar as características consideradas importantes na distinção das *performances* ‘baixa’, ‘média’ e ‘alta’. Boyatzis acreditava que seu método era superior ao funcional (ligado à tarefa) em 3 aspectos:

- 1) Examinava a pessoa no trabalho, não apenas o trabalho;
- 2) Resultava num modelo de competência, não em uma lista de características;
- 3) O modelo podia ser validado em termos de *performance* (1982, p. 43).

Por meio dos resultados, Boyatzis (*apud* Cheetham e Chivers, 2005) identificou

5 tipos de características que contribuem para a performance:

- 1) Motivo;
- 2) Características;
- 3) Habilidades;
- 4) Aspectos do papel da autoimagem pessoal;
- 5) Corpo de conhecimento utilizado pela pessoa.

A metodologia de Boyatzis, de acordo com Cheetham e Chivers (2005), e seu modelo, podem ser criticados por vários aspectos. Segundo os autores, a percepção dos empregadores em identificar as características ligadas com a *performance* superior e média e baixa e esta é uma abordagem subjetiva, pois podem ser distorcidos por fatores como comunicação e habilidades interpessoais. Outra crítica é a não inclusão das competências funcionais em seu modelo, apesar de reconhecer sua importância. O pressuposto de que características específicas levam a uma performance superior também é questionável, pois existem muitas pessoas cujo conjunto de atributos não resultam num trabalho bem feito.

Apesar das críticas, Boyatzis oferece uma análise sofisticada do modelo de competências, reconhecendo sua natureza multifacetada. A identificação do ambiente e da autoimagem como contributos importantes para a competência é particularmente significativa, especialmente no papel profissional. Além disso, seu trabalho foi abrangente, baseado em uma ampla gama de profissionais.

Para a maioria dos autores de origem norte-americana, McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer Jr. e Spencer (1993), que desenvolveram seus trabalhos nos anos 70, 80 e 90, competência é o conjunto de qualificações (*underlying characteristics*) que permite à pessoa uma *performance* superior em um trabalho ou situação. As competências podem ser previstas e estruturadas de modo a estabelecer-se um conjunto

ideal de qualificações para que a pessoa desenvolva uma *performance* superior em seu trabalho (DUTRA, 2012).

Parry (1996, p. 50), por meio desta abordagem, identifica a competência como “um *cluster* de conhecimentos, *skills* e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um *job* (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a *performance* do *job*, que possa ser medida contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento” (*apud* DUTRA, 2012). Contudo, o autor questiona se traços de personalidade, valores e estilos devem estar incluídos nas competências. Segundo Dutra (2012), as teorias que incluem os traços de personalidade são as *soft competencies*, enquanto aquelas que se limitam a utilizar estes traços de personalidade são as *hard competencies*, que se restringiriam a apontar as habilidades exigidas para um trabalho específico.

Durante os anos 80 e 90, muitos autores contestaram a definição de competência associada ao estoque de conhecimentos e habilidades das pessoas, procurando associar os conceitos às suas realizações e ao que elas provêm, produzem ou entregam (DUTRA, 2012). Na França, o debate sobre competências foi vinculado à crise da noção de postos de trabalho. Um dos expoentes da temática, Zarifian (1999) justifica o surgimento da gestão das competências decorrente da preocupação em obter a cooperação do trabalhador na antecipação e resolução dos problemas, da necessidade de trabalhar em grupo e partilhar conhecimentos sobre o processo produtivo e da introdução do conceito de cliente no interior da própria fábrica, tornando cada indivíduo ou setor fornecedor, bem como cliente.

Zarifian (1999) analisa três mutações principais, ocorridas no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competências para a gestão das organizações: 1) a noção de eventos, 2) a comunicação e 3) a noção de serviços.

1. A noção de eventos – a atividade humana se reposiciona no confronto com eventos. Os eventos são entendidos como aquilo que ocorre vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção; ocorre de maneira inesperada. Logo, a competência não está contida nas predefinições da tarefa; uma vez que o evento necessita de uma nova abordagem para ser dirimido.

2. A comunicação – se faz um componente essencial do trabalho. A qualidade das interações é fundamental para melhorar o desempenho das organizações. Implica em compreender o outro e a si mesmo, construir um entendimento recíproco e bases para o compromisso.

3. A noção de serviços – vislumbra-se como cliente/fornecedor não apenas o que é externo à organização, mas também a sua estrutura interna; logo, está presente em todas as atividades e precisa ser central (ZARIFIAN, 1999).

Zarifian (1999, p.66) traz a definição de Medef, na qual expõe:

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 avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Contudo, Zarifian (1999) vai além e propõe uma definição que integra várias dimensões, reunindo diversas formulações. Inicia seu conceito afirmando que “a competência é o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 1999, p. 68). Neste breve introito, o autor identifica o recuo da prescrição e a abertura de espaço para a **autonomia** e a automobilização do indivíduo. Com o escopo de complementar sua conceituação, Zarifian (1999) enumera uma série de palavras e coloca a importância de cada uma delas na formação do conceito de competências. Dentre as palavras expostas por Zarifian (1999), encontram-se:

- **Assumir:** por meio do procedimento pessoal do indivíduo, a competência é “assumida”. Assume-se, desta forma, uma situação de trabalho e sua responsabilidade, galgando-se um novo patamar em matéria de envolvimento do indivíduo no trabalho.
- **Tomar iniciativa:** é iniciar, introduzir, criar, começar algo novo, modificar algo existente a partir da ação. Existem diferentes graus de tomada de iniciativa, mas pode-se verificar duas situações principais. A primeira consiste em selecionar uma norma de ação mais adequada, que seria a norma “boa”, dentre o estoque já existente de normas de ação – baseadas em experiências passadas. A segunda, e mais importante, é aquela

não experimentada no passado, onde o indivíduo terá que inventar uma resposta adequada para lidar com o evento. Zarifian (1999, p. 69) afirma que:

o “tomar iniciativa” tem um sentido profundo. Significa que o ser humano não é um robô aplicativo, pois possui capacidades de imaginação e de invenção que lhe permite abordar o singular e o imprevisto, que o dotam da liberdade de iniciar alguma coisa nova, nem que de forma modesta.

Quando o ser humano sabe-se inventor, é capaz de dar maior valor ao próprio trabalho. Cumpre ressaltar que quanto maior a ocorrência de eventos, maior deverá ser sua capacidade de tomar iniciativa.

- **Assumir responsabilidade:** *spondere*, do latim, significa responder por; é a disposição para responder ‘por alguma coisa’ e ‘em relação a alguma coisa’. Quando se é responsável por algo, esse algo depende da pessoa que se responsabilizou. Dentro da lógica da competência, quando essa responsabilidade perpassa por outrem, é ainda maior. Pois outros dependem da responsabilidade auferida a uma pessoa (ou grupo de pessoas). ‘Em relação a alguma coisa’ significa que o indivíduo está envolvido com algo e precisa dar seu envolvimento para o êxito desse envolvimento.
- **Situações:** uma situação é composta por: “(a) um conjunto de elementos objetivos (logo, descritíveis, objetiváveis), que são os dados da situação; (b) implicações, que fornecem a orientação das ações potenciais que essa situação pode exigir (implicações que remetem diretamente às implicações da tomada de responsabilidade; (c) e a maneira subjetiva que o indivíduo tem de apreender a situação, de se situar em relação a ela, de enfrentá-la e determinar suas ações em consequência dela” (ZARIFIAN, 1999, p. 71). A ideia implica que não é possível prescrever o comportamento de uma pessoa diante de uma situação, uma vez que a ação está ligada a situação enfrentada e ao indivíduo que a está enfrentando.
- **Entendimento prático:** o termo entendimento remete a dimensão cognitiva e compreensiva, associadas entre si. O indivíduo deve possuir o conhecimento relacionado ao seu trabalho (dimensão cognitiva), bem como deve orientar esse conhecimento à ação (dimensão compreensiva), de acordo com cada situação prática.

- **Que se apoia em conhecimentos adquiridos:** a competência pressupõe um lastro de conhecimentos. Estes conhecimentos poderão ser mobilizados em uma situação do trabalho para dirimir determinado problema ou situação. Quando ocorrem novos eventos, nem sempre o estoque de conhecimento será suficiente para indicar uma solução, neste caso, o estoque terá que ser utilizado de maneira reflexiva, questionando-se sobre sua validade frente à nova situação.
- **E os transforma:** ocorre que, uma aplicação do estoque de conhecimento no passado não necessariamente será a melhor solução para uma situação presente. A dialética entre competência e conhecimento faz com que o indivíduo modifique e modele seus saberes preexistentes a um pós-evento, de forma que a aprendizagem seja uma constante dentro de uma organização.
- **Quanto maior for a diversidade das situações, mais intensamente serão modificados os conhecimentos:** esta descoberta da psicologia cognitiva implica que quanto maior o número de novas situações a que o indivíduo for exposto, e que lhe exijam a aplicação e transformação de seu estoque de conhecimento, melhor e mais rápido será o aprendizado. Todavia, deve-se respeitar o tempo de aprendizagem e amadurecimento dos conhecimentos de cada indivíduo deve ser respeitado.
- **Mobilizar redes de autores:** quando se deparam com situações mais complexas, a competência individual nem sempre é capaz de dirimir o problema ou lidar sozinha com a situação enfrentada. Neste contexto, é possível verificar a importância do trabalho transversal (ou por projeto), no qual as competências dos demais indivíduos de uma organização convergem e se associam; tornando-se redes coletivas nas situações de trabalho.
- **Compartilhar as implicações de uma situação:** a comunicação entre os colaboradores só se dará quando eles participarem de uma mesma situação e suas implicações; daí poderão disponibilizar suas competências uns para os outros. Entretanto, quanto maior as implicações e avaliações perante a chefia, enquanto um grupo responsável, maior será o compartilhamento.

- **Assumir campos de corresponsabilidade:** a responsabilidade é pessoal, assumida individualmente, e não compartilhada, evitando-se o risco de enfraquecimento. Porém, a competência associa a responsabilidade pessoal com a corresponsabilidade, quando os trabalhos são desenvolvidos em conjunto. Nesta situação, é necessário que haja comprometimento e compartilhamento de todos (ZARIFIAN, 1999).

Outro expoente da linha francesa é o autor Le Boterf (2003), que acredita que a competência só existe na **ação**, pois com o aumento da complexidade vivida pelas organizações, o que se pede ao profissional é que ele saiba administrar tal complexidade. O profissional deve criar, reconstruir e inovar. Ele deve compor, no local e no momento solicitado, o que é preciso decidir, e não fazer uso de uma combinação preestabelecida. Desta forma, Le Boterf (2003) acredita que as competências se traduzem em um saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos.

Le Boterf (2003) entende a competência como o assumir responsabilidades frente a situações de complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular. Para Fleury & Fleury (2000, p. 21), alicerçados no conceito de Le Boterf, a 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”. Não obstante, Boog (1991, p. 14) conceitua a competência como “a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.

Muitos são os conceitos de competência e não é possível verificar unanimidade quanto a sua definição. O termo é utilizado em diversos sentidos, em diferentes contextos e assume diferentes conotações, de acordo com os diversos autores da área. O termo competência é, na maioria das vezes, relacionado com características pessoais.

Todavia, pode ser relacionado a tarefas, a resultados, a entradas e saídas ou, ainda, referenciando as variáveis dos processos (FLEURY & FLEURY, 2004). O termo ‘competência’ pode possuir diferentes significados, dependendo do contexto em que for utilizado. Pode significar que o trabalho foi realizado ou que foi adequado, apesar de

não ter sido excelente. Muitos autores adotam esta última concepção, entendendo a competência como parte do caminho do noviço ao profissional experiente (Cheetham e Chivers, 2005).

Para Cheetham e Chivers (2005, p. 54), a competência não é nem o nível medíocre da *performance* e nem a fixação do objetivo último, mas uma condição dinâmica, ou seja, a “performance geral efetiva de uma ocupação, que pode se situar desde o nível mais básico de proficiência até os mais altos níveis de excelência” (Cheetham e Chivers, 2005, tradução livre). Os autores ressaltam que esta definição se refere a competência em geral, sendo distinta do conceito de ‘competência profissional’. O conceito de competência profissional cunhado por Cheetham e Chivers (2005, p. 77) é:

“possuir um conjunto de atributos necessários para a *performance* efetiva de um profissional, e a habilidade de utilizá-los de forma consistente para produzir o resultado total desejado”.

De acordo com Cheetham e Chivers (2005, p. 54-55) existem 4 abordagens distintas para tratar as competências, explicando de onde provém os diferentes conceitos de competências:

- 1) Abordagem Técnico-racional;
- 2) Abordagem do Praticante Reflexivo;
- 3) Abordagem da Competência Funcional;
- 4) Abordagem da Competência Pessoal.

A **Abordagem Técnico-racional** foi a norma para o desenvolvimento profissional durante a maior parte do século 20. Baseia-se no pressuposto de que os profissionais colocam em prática o que aprenderam formalmente – conhecimento especialista ou técnico. Logo, a prática profissional é vista como a aplicação da teoria, assumindo que tudo que um profissional precisa pode ser ensinado e codificado.

Ela não nega a importância das habilidades práticas, contudo, acredita que, com um bom treinamento teórico, a prática competente virá automaticamente. Não dá muito peso para o aprendizado experiencial e não integra o aprendizado informal. Desta forma, a competência é vista como o resultado do entendimento do conhecimento profissional, testado por exames tradicionais.

A **Abordagem do Praticante Reflexivo** ('sabendo na ação') é baseada em Schön (1983; 1987) e desafia a abordagem técnico-racional, rejeitando a lógica da ligação direta entre ciência básica, ciência aplicada e prática profissional. Ele entende que tal relação como uma falácia originada do positivismo, que pregava serem os problemas humanos, sociais ou técnicos, suscetíveis à plena aplicação de métodos científicos.

Schön (1983; 1987) ofereceu uma nova epistemologia, argumentando que a aplicação da teoria não era a única e nem a principal forma de os profissionais resolverem problemas. Ele acreditava no conhecimento tácito, ligado a atividades específicas, que ele chamou '*knowing-in-action*'. O autor vislumbra a prática profissional mais próxima da atividade do artista do que da teoria aplicada. Fatores como complexidade, instabilidade, incerteza, raridade e conflito de valores não são facilmente compreendidas pela abordagem técnico-racional.

O '*knowing-in-action*', para Schön, é absorvido no contato próximo com praticantes experientes, que podem ser chamados de 'praticantes reflexivos'. A 'reflexão' é um importante atributo, tanto para o desenvolvimento inicial quanto para a prática cotidiana e sua melhoria contínua. O autor identificou 2 tipos de reflexão:

- 1) '*Reflection-in-action*': feita no meio da atividade;
- 2) '*Reflection-about-action*': feita após a atividade.

Apesar de separar didaticamente as duas formas de reflexão, Schön (1983; 1987) acredita na 'visão dupla', ou seja, a capacidade de se concentrar no que está sendo feito e ao mesmo tempo observar a ação de alguma distância. A nova epistemologia de prática profissional de Schön (1983; 1987) tem se tornado a doutrina principal de alguns programas de educação. Todavia, há inúmeros problemas em sua abordagem. Apesar de oferecer uma epistemologia da prática (uma hipótese de como os profissionais fazem o que fazem), ele não provê um modelo compreensivo de competências e não oferece uma análise dos atributos que os profissionais precisam possuir.

Cheetham e Chivers (2005) acreditam que a proposta de Schön (1983; 1987) não funciona para todos os profissionais, mas para aqueles que devem resolver problemas diversos e insertos em uma grande zona de indeterminação. Nem todas as competências

a serem desenvolvidas requerem reflexão, para os trabalhadores mais ligados à rotina e às formas práticas determinadas, elas requisitam simplesmente a ação.

A **Abordagem da Competência Funcional** talvez seja vista como neo-Taylorista, pois tem suas raízes nas tradições da Administração Científica de Taylor. Dentre outras coisas, esta abordagem acredita que todas as ocupações são suscetíveis a análise sistemática e podem ser melhor entendidas se as funções do trabalho forem divididas entre seus elementos constituintes.

A abordagem das competências funcionais foca nas tarefas ou funções que precisam ser realizadas pelo trabalho, ao invés de focar nos atributos pessoais de quem ocupa o emprego. Esta ideia advém principalmente das décadas de 40 e 50, nas quais se acreditava que as habilidades pessoais eram natas ‘administradores nascem, não são feitos’. Todavia, a concepção das competências funcionais rejeitou esta ideia e tentou quebrar o papel do administrador em tarefas chave ou funções, suscetíveis ao desenvolvimento. Alguns modelos incluíam funções como: planejar, delegar, organizar, motivar e controlar.

Em meados da década de 1980, o Reino Unido decidiu utilizar a base da abordagem funcional em um novo sistema padrão das ocupações e relacionar ao *National Vocational Qualifications* (NVQ). Outros países, como Austrália e Canadá, também adotaram similar abordagem. No ano de 1981, publicou-se no Reino Unido o ‘*The New Training Initiative*’, aludindo que seu modelo vocacional precisava de modernização para produzir uma força de trabalho mais competente. Mais tarde, identificou-se a falta de coerência e consistência do relatório produzido, pois falhava em desenvolver competências demandadas pelos empregadores. Por volta de 1988, elaborou-se o NVQ mapeando novas competências. Assim, a Inglaterra formulou os padrões ocupacionais que formaram a base das ‘avaliações’ para as competências profissionais.

Sob o sistema NVQ, a competência era julgada por meio da realização dos resultados específicos do trabalho e não pelo sucesso da avaliação do conhecimento. Ao candidato não era requerido que demonstrasse nenhum comportamento em particular ou qualidades pessoais. O foco não estava no papel do indivíduo e suas qualidades, mas no

papel da *performance* realizada pelo indivíduo. Assim, candidatos que alcançavam o resultado eram tidos como competentes.

No NVQ existem 5 níveis de competência, desde o nível 1 – competências básicas, até o nível 5 – competência de alto nível. Este último inclui competências associadas com ocupações profissionais, todavia, o processo nunca foi aplicado a profissões. Padrões ocupacionais foram desenvolvidos de acordo com análise funcional. Este processo envolvia a desagregação, quebrando o papel do trabalho, identificando os resultados em estágios progressivos para identificar as competências requeridas. A *performance* era descrita por cada elemento.

O modelo gerou muita controvérsia e debates violentos, pois oferece um padrão de competências e um paradigma de avaliação, mas não proporciona um modelo de desenvolvimento. Sua vantagem é o potencial para a acreditação da prioridade de aprendizagem e a eliminação do treinamento desnecessário. Apesar de o NVQ não ter relação com programas de treinamento, a falta de preocupação do processo de desenvolvimento tem sido criticado por não dar atenção ao conhecimento, teórico e especialista, e, particularmente à ética.

Marshall (*apud* Cheetham e Chivers, 2005) observa a influência da sociologia funcionalista e da psicologia comportamental nas abordagens funcionais. Ambas são de insuficiente sofisticação e apresentam dificuldades particulares quando aplicadas no treinamento vocacional. A influência funcionalista que foca em resultados específicos da tarefa desestimula o desenvolvimento de imaginação, criatividade e individualidade. A influência comportamental nega a importância de estruturas teóricas e de estratégias cognitivas.

Assim, o treino para esta perspectiva reduz o profissional a um autômato, não desenvolvendo a competência. As partes são desagregadas e não constituem um todo (sinergia negativa). Esta quebra da competência em pequenas partes não garante habilidade na performance do conjunto, pois é a forma pela qual a integralidade é reunida que faz a diferença. Necessita-se de um time de pessoas, no qual cada uma possa contribuir com diferentes características, e não de um grupo em que todas tenham

os mesmos padrões e as mesmas competências. Tal abordagem ainda ignora o contexto e subestima os problemas potenciais de serem transferidos de uma situação para outra.

Apesar das críticas, os autores acreditam que esta concepção oferece uma estrutura utilizável para articular o que precisa ser feito no papel do trabalho e qual a forma correta de fazê-lo, pois se preocupa com a importância de atingir resultados.

Em contraste com a abordagem funcional, a **Abordagem da Competência Pessoal** (Individual) se concentra nas características pessoais e habilidades comportamentais que são requeridas por um indivíduo no trabalho. Talvez inclua atributos como: autoconfiança, atenção ao detalhe, resiliência, orientação para resultado e autoreflexão.

Rotineiramente, todavia, diminui-se a visibilidade de atributos mais cognitivos, como a motivação, a imagem própria ou a visão estratégica. Por esta razão, é mais acurado utilizar o termo ‘competências pessoais’, do que ‘competências comportamentais’. A suposição por trás deste modelo é que o indivíduo que possui um conjunto de atributos pessoais está mais apta a performar efetivamente do que o que não possui.

Assim como o modelo de competências funcionais está pautado no Taylorismo, o modelo moderno de competências pessoais possivelmente está ligado à Escola das Relações Humanas (Maslow, McGregor, Herzberg). Muitas destas pesquisas foram realizadas nos EUA e se concentraram na área de Administração e ocupações relacionadas. Exponentes típicos desta abordagem são: Klemp (1980), Boyatzis (1982), Klemp e McClelland (1986), Schroder (1989) e Cockerill (1989). Cada autor desenvolveu modelos de competência baseados em atributos pessoais. As competências pessoais são também um recurso para avaliação comumente utilizado em processos seletivos e para identificar potenciais promoções.

Fletcher (*apud* Cheetham e Chivers, 2005) aborda sobre a falta de combinação existente entre competências pessoais e testes psicológicos já estabelecidos. Exemplifica que a competência ‘orientação para resultados’ faz com que alguém não tenha perfil psicológico compatível com outras competências essenciais como ‘trabalho em equipe’ e ‘habilidades interpessoais’. Em alguns casos, competências ‘não fazem sentido psicológico’.

Os testes psicológicos estão mais ligados ao conhecimento próprio ‘autoconhecimento’ do que a ferramenta de desenvolvimento. Contudo, Cheetham e Chivers (2005) argumentam que eles seriam o primeiro passo para o desenvolvimento pessoal. Muitos autores apoiam o uso desta abordagem, preferindo indicadores pessoais de potencial para *performance* a competências funcionais.

Apesar da grande diversidade de conceitos sobre competências, eles não são contraditórios a ponto de não coexistirem. Apenas aclaram as perspectivas distintas, sendo cada uma delas potencialmente importante. De acordo com Dutra (2012), atualmente os autores procuram pensar a competência como o somatório das duas linhas – francesa e americana –, ou seja, como a entrega e as características da pessoa que a auxiliam a cooperar com a organização de forma mais facilitada.

Dutra (2012) estruturou os vários conceitos por meio de uma figura. A Ilustração 1, a seguir relacionada, é uma adaptação de seu desenho. Do lado esquerdo, foi relacionada a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a pessoa exercer seu trabalho e, do lado direito, a competência entendida como a entrega da pessoa para a organização.

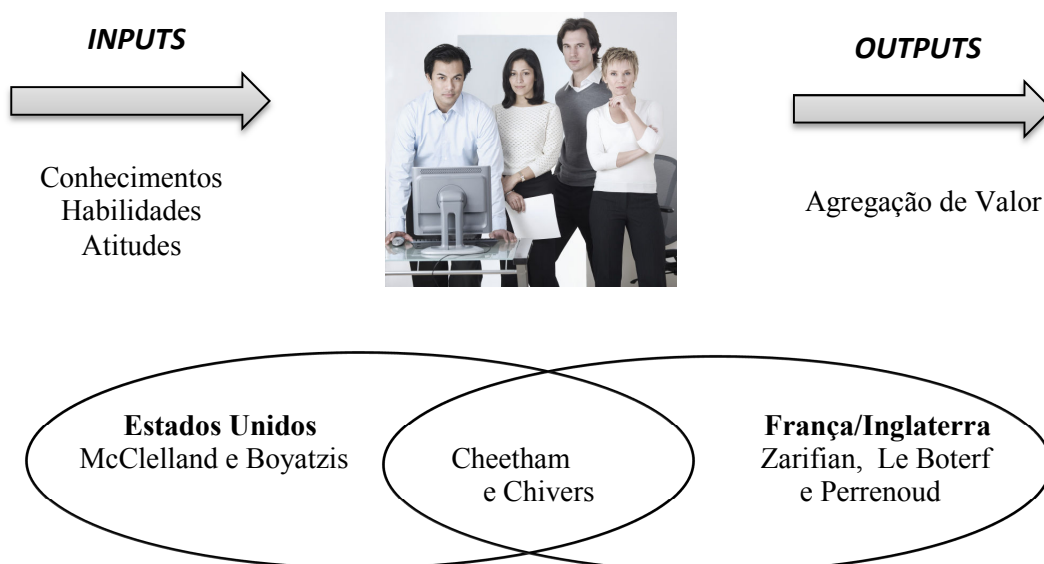


Ilustração 1 – Conceitos sobre Competência
Fonte: Adaptado de Dutra (2012, p. 30).

Por meio da Ilustração 1 é possível visualizar que, em competências entregues para a organização, as pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim ocorre a agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da entidade. Todavia, tal entrega deve permanecer na organização mesmo depois de a pessoa deixá-la, como nas melhorias de processos ou na introdução de novas tecnologias. O conceito de entrega é bastante discutido e valorizado (DUTRA, 2012).

Para que o melhor entendimento das competências associadas ao contexto de ensino em administração e das organizações, serão abordadas as competências individuais, uma vez que os cursos formam distintas competências e distintos graus de cada competência em seu corpo discente, por conta de sua individualidade, personalidade, aproveitamento da vivência na Universidade e outros fatores discutidos adiante.

2.2.2 Competências Individuais/Profissionais

O debate sobre as competências individuais é mais antigo do que aquele no qual as competências são vistas por meio de uma perspectiva estratégica. Na primeira fase, o uso do conceito estava centrado na concepção de McClelland (1973) e Boytztis (1982) e foi elaborado a partir da observação das competências diferenciadoras que conduziam as pessoas ao sucesso profissional. As competências eram levantadas por meio de histórias de sucesso e serviam como padrão para analisar os indivíduos presentes nas organizações. Desta forma, orientavam processos de seleção, escolha e avaliação para o desenvolvimento e orientação no processo de capacitação (DUTRA, 2012).

Na perspectiva estratégica, a competência tem origem em construções como ‘*core competence*’ em Prahalad e Hamel (1990), ou a partir da corrente *Resource Based View*, Penrose (1959). Contudo, a dimensão individual além de mais antiga é relativamente associada à noção de qualificação, o que é de fácil constatação levando-se em consideração os referenciais de empregos formais, predominantemente industriais, operante na época (RUAS, 2005). Uma grande crítica efetuada ao procedimento nesta fase inicial foi o fato de a mesma caracterização de competência ser aplicada indistintamente a todas as pessoas (DUTRA, 2012).

A associação relativa à estratégia com as competências organizacionais e individuais é ilustrada pela figura 2, a seguir relacionada:

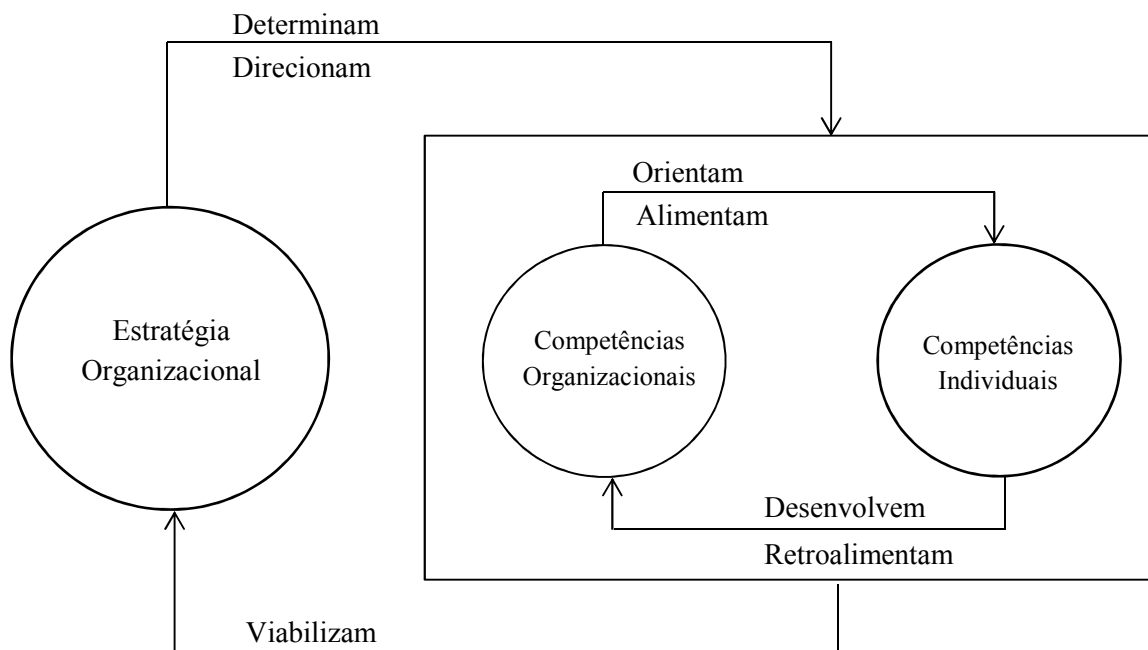


Ilustração 2 – Relações entre estratégia, competências organizacionais e individuais

Fonte: Martins (2008, p. 44).

O trabalho industrial era sustentado por atividades previsíveis, geradas por meio da divisão do trabalho, onde cada trabalhador exercia apenas o que lhe competia. Suas tarefas eram braçais, centradas no uso produtivo do corpo, e buscavam uma maior produtividade, vetor que baseou o modelo industrial definido no séc. XVIII. Neste contexto, a qualificação era pautada em trabalhos repetitivos e previsíveis e a competência individual foi modelada como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (MAGALHÃES, 1997; RUAS, 2005).

As três dimensões da competência podem ser representadas por meio da Ilustração 3:

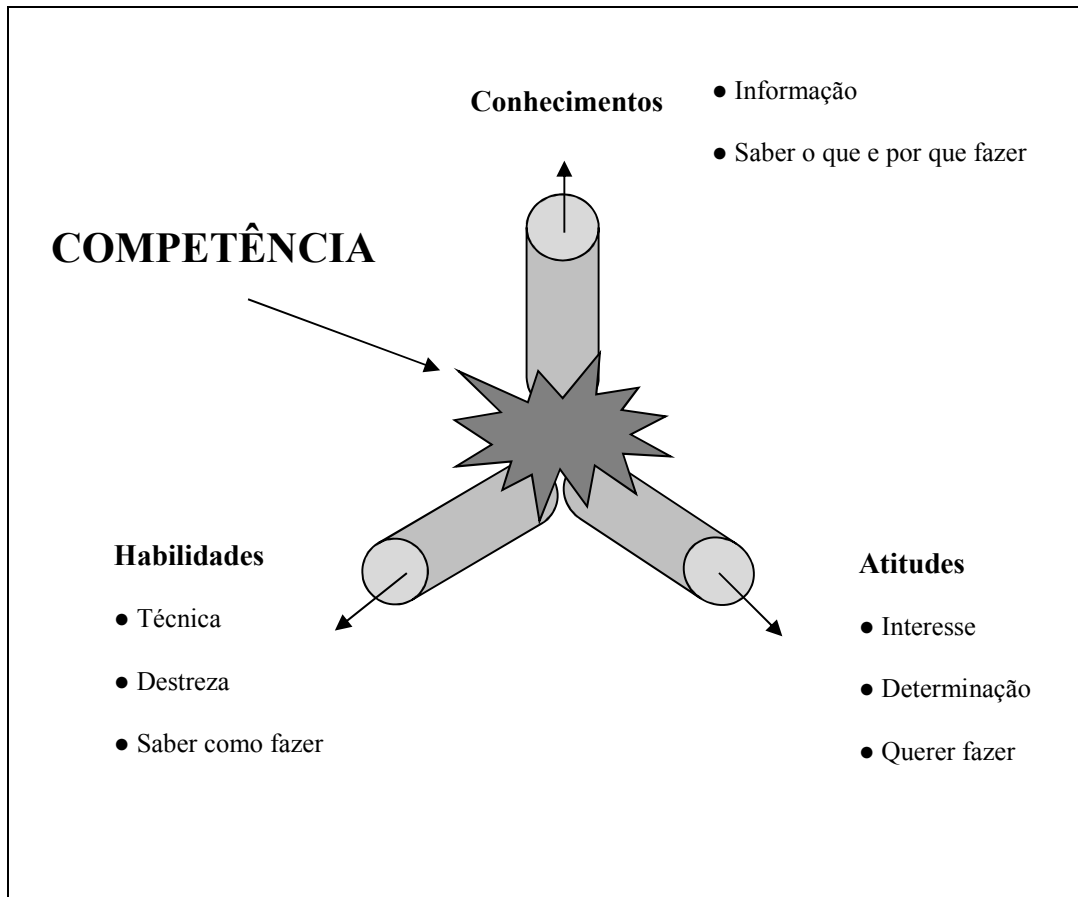


Ilustração 3 – As três dimensões da Competência
 Fonte: Adaptado de Durand (1998).

Segundo Brandão (1999) e Sparow & Bognano (1994) a competência está aliada, além do conjunto de qualificações que o indivíduo possui, à aplicação dessas qualificações no trabalho. Sveiby (1998) apresenta cinco elementos mutuamente dependentes: (a) conhecimento explícito – educação formal; (b) habilidade – saber-fazer; (c) experiência – conhecimento tático; (d) julgamentos de valor – crenças e valores; e (e) rede social. De acordo com a autora, a competência envolve características pessoais que resultam em comportamentos.

Quando Zarifian (2001) evoca a noção de *evento*, no contexto econômico recente, a competência passa a referir-se à capacidade da pessoa ter iniciativa, ser hábil em entender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável, ser reconhecida por suas atitudes e ir além das tarefas estabelecidas pelas atividades rotineiras. Isto porque o ambiente irá demandar a capacidade de buscar em seu estoque de conhecimento e na comunicação com os colegas de trabalho uma solução para o evento em ocorrência.

Para Dutra (2012), agregada à noção de evento, está a capacidade de entrega, que é fundamental para a compreensão do conceito de competência individual. “Considerar as pessoas por sua capacidade de entrega dá-nos uma perspectiva mais adequada para avalia-las, orientar seu desenvolvimento e estabelecer recompensas” (DUTRA, 2012, p. 29). Ainda segundo o autor, o tipo de empresa determinará o conjunto de entregas esperado das pessoas, mesmo que isto ainda não esteja formalizado, e influenciará o processo de escolha de candidatos externos, processos de ascensão, de valorização etc.

A apropriação do conceito de *evento* está associada à concepção de competência em sua dimensão individual, especialmente entre alguns dos autores que compõem a “escola francesa” como Le Boterf (2003), que chama as competências individuais de competências dos profissionais, por falar dos indivíduos profissionais. Le Boterf (2003) acredita que o saber-fazer, que seria visto como a habilidade, “constitui-se no grau mais elementar da competência”, não revelando a verdadeira competência do profissional.

O profissional não pode mais definir sua identidade referindo-se unicamente ao ‘saber fazer’ de um ofício. Ele deve mobilizar o conjunto de recursos de sua personalidade para encontrar uma solução para o problema de seu cliente. O profissional se compromete a tudo fazer para resolver um problema ou reagir a uma situação. A esse respeito, gostaríamos de salientar que a economia das competências não é a economia dos saberes nem da informação. Cada indivíduo competente é único e não é intercambiável. Sua competência é subjetiva e não pode ser informatizada (LE BOTERF, 2003, p. 22).

Le Boterf (2003) trata da importância de administrar a complexidade nas situações profissionais, da capacidade de “administrar panes”, acontecimentos, contingências e processos. Situações nas quais o profissional ainda não sabe o que é preciso fazer. As soluções serão encontradas na sua capacidade de criação, reconstrução e inovação; a decisão ocorrerá na hora e no local do *evento*, não havendo uma combinação preestabelecida.

Ainda segundo Le Boterf (2003), as competências individuais são as competências dos profissionais, entendidos como indivíduos complexos. Tal indivíduo difere dos demais na medida em que possui competência – constituída por diversos saberes como o saber agir com pertinência, saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, saber transpor, saber aprender e aprender a aprender, saber envolver-se (LE BOTERF, 2003).

Zarifian (2001) corrobora Le Boterf (2003) quando afirma que a competência está baseada em três pilares: o primeiro é a exigência da **autonomia** do indivíduo em relação às situações profissionais com as quais se depara, o segundo é a **postura da aprendizagem** reconhecida como essencial à competência, e o terceiro é a **integração e a mobilização de recursos para alcançar os objetivos**. De acordo com Zarifian (2001, p. 68 – 74):

1. A competência é ‘o tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.
2. A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.
3. A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade.

Ruas (2005) verifica que a competência pode ser determinada pela capacidade de mobilizar adequadamente recursos já desenvolvidos; todavia, efetivada em condições de trabalho reais e específicas. Para refletir a noção de competências individuais no âmbito da educação superior, Cheetham e Chivers (1996, 1998) elaboraram um modelo teórico de competências profissionais que se preocupou em agregar suas diferentes perspectivas.

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) propuseram um novo modelo partindo de uma ampla gama de modelos existentes, protocolos para descrição de competências e extensa literatura sobre educação e desenvolvimento profissional. Elaboraram também um estudo empírico desenvolvido com profissionais de vinte distintas profissões. Desta forma, procuraram elementos coerentes dentro das diferentes abordagens e propuseram um modelo mais holístico. Por isso, estão elencados na figura 1, adaptada de Dutra (2012), como um modelo entre o americano e o francês, uma vez que se utiliza de diversas abordagens.

O modelo elaborado por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) sofreu influências fundamentais:

- do trabalho seminal de Schön (1983, 1987) ao assumir que a competência crucial para todos os profissionais é a reflexão. Ela é importante para o desenvolvimento inicial, para a prática do dia a dia e para a melhoria contínua. Os tipos de reflexão incluem **reflexão em ação** (durante uma atividade) e **reflexão sobre ação** (após uma atividade). Schön chamou isso de nova epistemologia da prática profissional e gerou o conceito do **profissional reflexivo**, que se tornou noção central de muitos programas de desenvolvimento profissional;

- do modelo de competência no trabalho (MANSFIELD e MATHEWS, 1985), apontado como um modelo que tenta tornar os padrões profissionais mais dinâmicos, demonstrando como vários componentes de competência interagem entre si. Aqui a competência é vista como tendo três componentes básicos: o gerenciamento das tarefas, o ambiente de trabalho e o papel de trabalho;
- das habilidades fundamentais (antigamente chamadas de habilidades centrais), que se constituem em habilidades genéricas e transferíveis, assim chamadas por serem importantes para todas as ocupações e desejadas pela maioria dos empregadores no Reino Unido. Durante anos, o governo inglês tem patrocinado o desenvolvimento de padrões profissionais para todos os tipos de ocupação, os quais são usados como uma base para qualificações vocacionais nacionais (NVQs) e para variedade de outros propósitos. A abordagem de padrões profissionais está fortemente baseada na noção de competência (JESSUP, 1991);
- da taxionomia de Bloom (1956), utilizada para categorizar os vários tipos de resultados de aprendizagem no domínio do conhecimento;
- do trabalho sobre competência comportamental (principalmente na área de Administração) desenvolvido por vários investigadores norte-americanos, incluindo Boyatzis (1982), Klemp (1980) e Schroder (1989). Em contraste com a abordagem de competência funcional, vários investigadores dos Estados Unidos, especialmente no campo da Administração, focalizam nas competências pessoais (ou comportamentais). Essas incluem a autoconfiança, o controle das emoções e as habilidades interpessoais;
- do conceito de metacompetências (metaqualidades ou meta-habilidades) associado a autores que identificaram competências genéricas de alto nível, que transcendem outras competências e que, em alguns casos, possibilitam a introspecção ou autoanálise. Essas podem ampliar e reforçar outras competências ou podem ser importantes para sua aquisição. Incluem criatividade, análise, solução de problemas e autodesenvolvimento e as relacionadas com aprendizagem. Reynolds e Snell (1988) identificam o que eles chamam **metaqualidades** criatividade, agilidade mental e habilidade de aprendizagem. Essas, acreditam os autores, podem reforçar outras qualidades. Hall (1986) recorre a **meta-habilidades**, definido-as como habilidades que tornam possível a aquisição de outras habilidades. Linstead (1991), Hyland (1992) e Nordhaug (1993) empregam o termo **metacompetências**;
- de vários trabalhos sobre ética e valores nas profissões e dentro dos padrões profissionais, tais como o de Ozar (1993) e Eraut *et al.* (1994). A maioria dos modelos de competência atribui pouca atenção explícita a ética e valores, porém, vários pesquisadores deram ênfase a sua importância para a competência profissional (GODOY *et al.*, 2009, p. 268-269).

Baseados neste conjunto de autores e ideias, Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) partem da noção de que a competência crucial para todas as profissões é a **reflexão**, importante para o desenvolvimento inicial da prática cotidiana e seu melhoramento contínuo. Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) desenvolvem, dentro de seu modelo, quatro grandes blocos de competências: competências cognitivas/conhecimentos, competências funcionais, competências pessoais/comportamentais e, competências éticas/valores.

O modelo desenhado pelos autores possui os conceitos acima mencionados e se destina a combinar as forças individuais com a coerência do ‘framework’. No coração do modelo estão os quatro componentes considerados importantes para uma *performance*

efetiva. Considerou-se para cada componente um certo número de habilidades e competências constituintes.

Permeando estas competências centrais, estão as metacompetências propostas pelos autores: comunicação, autodesenvolvimento, agilidade mental, capacidade de análise, criatividade e solução de problemas. Contudo, segundo os autores, podem existir outras metacompetências além das descritas. Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) definem metacompetências como competências que estão além de outras e permitem aos indivíduos analisarem as competências distintas que eles possuem e/ou desenvolvê-las.

Os autores destacam ainda a relevância da personalidade e da motivação no processo de aquisição das competências. A personalidade influencia qualquer aspecto de competência e pode, em alguns casos, limitar seu potencial. Assim, diferentes características de personalidade são capazes de ajudar ou impedir o desempenho de papéis particulares do profissional. Já a motivação pode afetar ambos, o desempenho no papel de trabalho e a vontade de desenvolver ou melhorar suas competências.

As metacompetências, juntamente com os quatro *core* componentes e seus vários constituintes, interagem para produzir um conjunto de resultados de vários tipos: macrorresultados (os resultados amplos, globais – ou talvez a longo prazo – da atividade profissional); microrresultados (os resultados de atividades mais específicas); resultados parciais (os resultados de uma atividade parcialmente concluída).

Os resultados, de qualquer tipo, são passíveis de serem observados (ou percebidos) pelo próprio indivíduo ou por meio de *feedbacks* dos demais. A autopercepção dos resultados conduz à reflexão, como sugerido por Schön (1983; 1987). Assim, o principal propósito da reflexão é melhorar a competência profissional. O modelo apresenta os resultados da reflexão com potencial para alimentar quaisquer dos componentes centrais, seus vários subcomponentes e as metacompetências, completando o ciclo de melhoria contínua. A reflexão (sobre a ação passada ou atual) pode conduzir a alguma modificação comportamental e à melhoria da competência profissional.

Cumpram ainda ressaltar que o modelo reconhece a inter-relação entre os distintos componentes centrais. Por exemplo, para executar a competência funcional de forma

efetiva, a competência pessoal pode ser necessária. Desta forma, existe uma inter-relação entre as competências constituintes e a respectiva competência central. Para melhor entender o padrão de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005), segue a figura 5, com o modelo das competências profissionais.

O modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) foi eleito como arcabouço para o presente estudo. Um dos motivos da escolha foi a inclusão da ética e dos valores, consideradas como competências profissionais, diversamente de outros autores que não incluem esta dimensão. Contudo, por ser um modelo completo, incluindo dimensões como personalidade e motivação, ele não será utilizado naquilo que extrapola os limites do presente trabalho.

Serão utilizadas as dimensões relacionadas com as seguintes macrocompetências: Meta competências, Competências Cognitivas/Conhecimentos, Competências Funcionais, Competências Comportamentais/Pessoais e a Competências Éticas/Valores. Ressalta-se que estas macrocompetências serão tratadas de maneira ampla, uma vez que são importantes ao objeto do estudo, como ocorre, por exemplo, com as competências funcionais, que são muito detalhadas para a pesquisa realizada, por tratarem-se do nível inicial da contratação, o *trainee*.

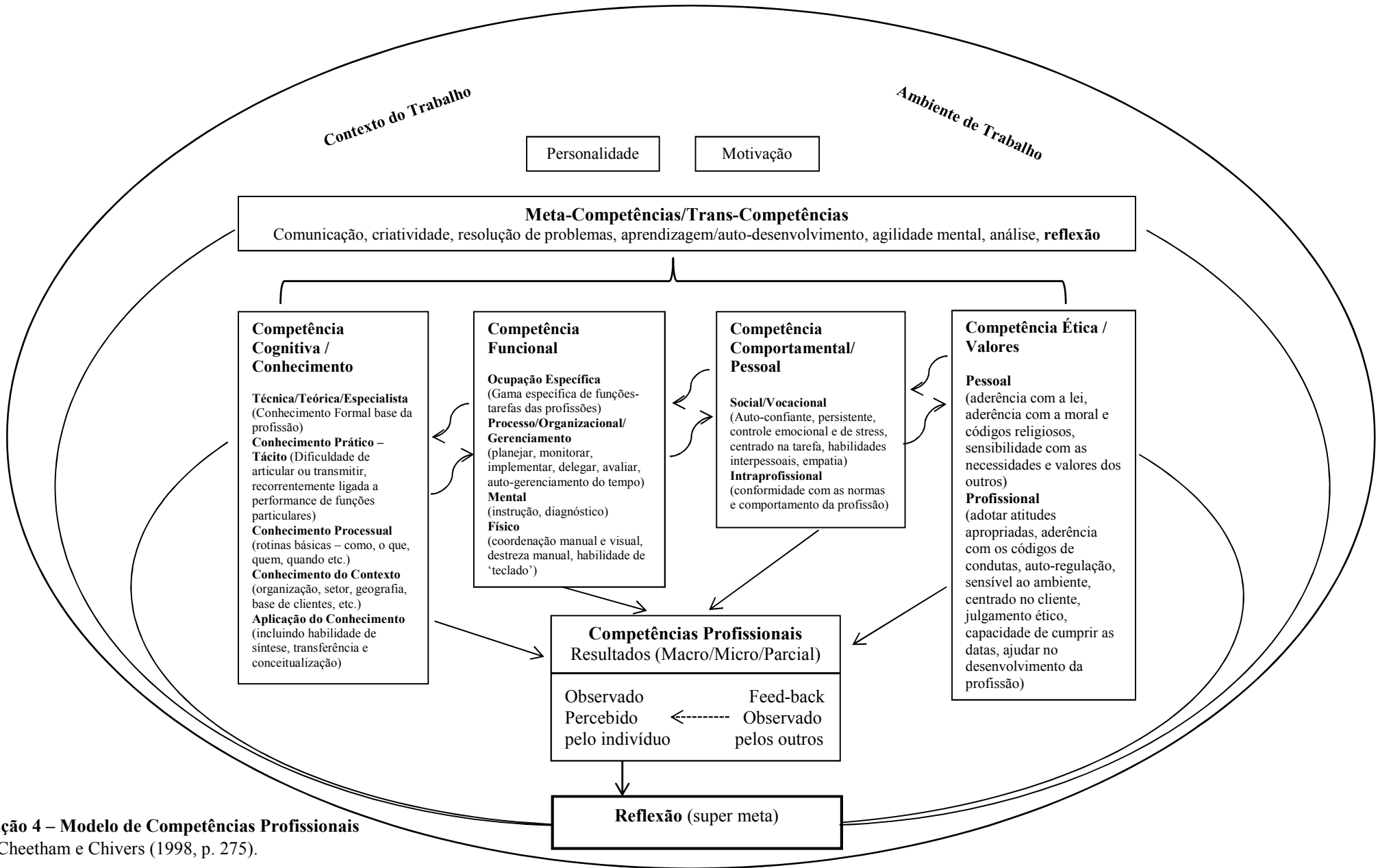


Ilustração 4 – Modelo de Competências Profissionais

Fonte: Cheetham e Chivers (1998, p. 275).

2.2.3 As Competências Profissionais dos Administradores

A noção de competências foi eleita, no Brasil, como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional. Em 1995 iniciou-se o processo de elaboração do projeto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que passaram a regulamentar os cursos de graduação no Brasil, ocupando o lugar do sistema de Currículos Mínimos. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, incorporou-se o conceito de competências no âmbito do ensino. Para o ensino superior, em nível de graduação, foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais que destacam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes durante o curso.

A primeira proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração foi realizada em 1998, em Florianópolis/SC, durante o I Encontro Nacional sobre Diretrizes Curriculares. Durante dois anos a proposta tramitou no Conselho Nacional de Educação e foi analisada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Administração. O Parecer 16/99 do CNE/CNB corroborou as indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 e considerou premissa básica que as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais e que cada IES deve poder construir seu currículo pleno.

O Parecer expressou ainda a noção de competência 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). Uma nova proposta foi elaborada a partir da proposta original de 1998 e, em abril de 2002, foi aprovado o Parecer CES/CNE 0146/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Em 2003, foi aprovado o novo Parecer CES/CNE 0134/2003, decorrente de posteriores análises do documento.

Em fevereiro de 2004, a Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, que posteriormente foi substituída pela Resolução 4, do Conselho Nacional de Educação de julho de 2005. Ainda sobre a noção

de competência desenhada pela lei é superior à noção de qualificação, como descrita anteriormente. Mais especificamente para o curso de administração, foram instituídas as DCN específicas, por meio da Resolução CNE/CES no 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005).

Divergindo da estrutura fixa dos Currículos Mínimos, as DCN's têm objetivo de possibilitar maior flexibilidade à elaboração dos currículos dos cursos de graduação do Brasil, sendo possível que as IES prestem atenção, por exemplo, à cultura regional da localidade onde o curso está inserido e às demandas do ambiente. As DCN's também servem de referência para a criação e aperfeiçoamento dos programas de formação das IES, permitindo priorizar as áreas de conhecimento vistas como essenciais na construção dos currículos plenos.

O Artigo 3º da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005, afirma que 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 (BRASIL, 2005).

O perfil do trabalhador, que consta no documento Formação Profissional Senac (1996), compõe o perfil do administrador com as seguintes características:

capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais, científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes tornam-se requisitos do novo profissional (SENAC, 1996, p.15).

Para consolidar o perfil almejado, os cursos de graduação em Administração deverão desenvolver competências e habilidades, segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, **pelo menos**, as seguintes competências e habilidades:

- 1) 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;
- 2) Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
 - 3) Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
 - 4) 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;
 - 5) 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;
 - 6) Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
 - 7) Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005).

Para Amatucci (2000), o perfil acima destacado não é suficiente para o direcionamento de cada um dos cursos nas IES, pois ele se atém à formação geral do administrador. Tal perfil não leva em conta as peculiaridades regionais, as demandas específicas ligadas à inserção da escola em sua comunidade e a personalidade de cada instituição, como sua cultura organizacional e suas competências, próprias e únicas. As IES, enquanto organizações, possuem competências organizacionais diferentes, algumas focadas na excelência em Informática, outras em Marketing, outras em Finanças, etc.

Compete aos cursos de administração a escolha das competências específicas que deverão ser desenvolvidas com o intuito de consolidar o perfil do egresso pretendido pelo curso. As competências e habilidades específicas dependem da vocação regional da localidade onde está estabelecido. A escolha das competências e habilidades específicas pode ser resultante do perfil, da vocação regional e, ainda, da organização diferenciada

do currículo do curso englobado pelo Projeto Pedagógico (AMATUCCI, 2000; ANDRADE E AMBONI, 2002).

A ideia é que a competência não é absoluta, recortada, mas possui um matiz, uma gradação: o egresso deverá ter alguma proficiência em cada uma das competências para ele descritas, em determinado grau; devendo ainda desenvolvê-las ao longo de sua carreira profissional (AMATUCCI, 2000).

Amatucci (2000) aborda sobre a importância do estabelecimento adequado do perfil do egresso, uma vez que ele é fruto do preparo formal que o estudante adquire para o trabalho, por meio de estudos e treinamentos. Além desse preparo formal, cumpre ressaltar que o preparo informal também é de extrema importância e será abordado no decorrer da tese. O indivíduo traz consigo esta formação, na esperança de encontrar uma organização que a valorize. A expectativa das organizações é um dos parâmetros nos quais se baseiam os cursos de administração para traçar o perfil de seu egresso, porque também é de interesse das instituições que seus formandos encontrem colocações no mercado.

A Ilustração 5 demonstra que o profissional ocupante de espaço ocupacional numa organização situa-se na encruzilhada entre três conjuntos de atributos: um da organização, comum a todos os espaços ocupacionais e a todos os colaboradores; outro relativo ao próprio espaço ocupacional e por fim, um terceiro, relativo ao seu perfil.

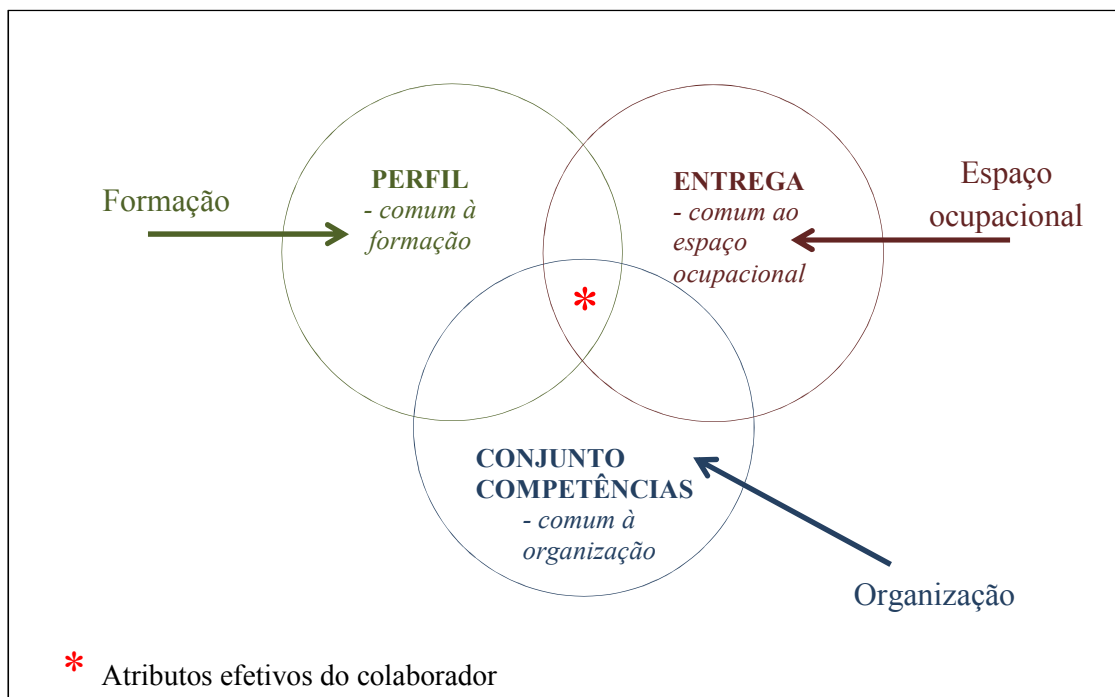


Ilustração 5 – Fronteiras dos Atributos do Colaborar

Fonte: Adaptado de Amatucci (2000)

Amatucci (2000) pesquisou atributos invariantes para o perfil do administrador, em termos de competências de formação, partindo da visão de autores como Drucker, Katz, Fayol, Barnard e Stoner e Freeman. Concluiu que os elementos que definem o administrador para as teorias administrativas são: responsabilidade pelo trabalho de outros; atributo que implica atividades de motivar, comandar, buscando o resultado de assegurar a colaboração (para o que necessitará de habilitação humana); responsabilidade pelos resultados ou objetivos da organização, que implica nas demais atividades: de prever, organizar, controlar ou avaliar, coordenar ou manter a comunicação (embora, neste, a manutenção da comunicação também tenha o sentido de organizar, pois a comunicação inicia-se com o estabelecimento de posições executivas adequadas); e o estabelecimento ou formulação de objetivos. A consecução destas atividades determinará a necessidade das habilitações de Katz: a conceitual e a técnica. Ainda segundo Amatucci (2000), Fayol e Barnard falam em qualidades morais, moralidade complexa, energia, firmeza e coragem.

Apesar de os cursos de administração serem livres para escolher o conjunto de competências a formar em seu corpo discente, o que ocorre na prática, segundo Nunes (2009), é a falta de clareza dos coordenadores das IES pesquisadas, com a mera

transposição das competências e habilidades descritas pelo MEC em seus projetos pedagógicos, sem que exista elucidação do significado e distinção das competências e habilidades. A pesquisadora também verificou que pouco é feito em termos de ensino-aprendizagem que induzam à formação das competências almejadas. Outra falha ocorre no sistema de avaliação, que acaba por detectar apenas os conhecimentos técnicos, em detrimento do saber-fazer (procedimentais) e do saber-ser (atitudinais).

Compete aos cursos de administração dar condições para o discente optar por competências específicas. Estas, de acordo com Andrade e Amboni (2002), podem ser definidas em três grandes áreas de formação: formação de bacharéis, formação aplicada profissional e formação docentes pesquisadores, dependendo do Projeto Pedagógico de cada curso. Para Bertero (2006), quando se fala em administrador, há pelo menos três perfis que merecem destaque: o burocrata, o executivo e o empreendedor. O autor faz a ressalva de que na prática não existem os tipos puros, e que na verdade, todo profissional acaba mesclando em sua personalidade e seu comportamento traços dos três tipos. Todavia, Bertero (2006) acredita que os tipos auxiliam no entendimento do que se pode esperar de um profissional de administração.

Baseado no modelo de Cheetham e Chivers (2005), elaborou-se para o presente trabalho um conjunto de competências profissionais do administrador. Partiu-se da tese de Amatucci, no qual o autor pesquisou alguns cursos de administração com intuito de identificar as competências que estes almejavam formar em seu corpo discente, seguindo para as competências identificadas pelo CFA (2009; 2011), as competências utilizadas pela Cia. de Talento na seleção dos programas de *trainee* de um grande número de empresas e as competências mínimas do MEC, chegou-se ao seguinte conjunto de competências:

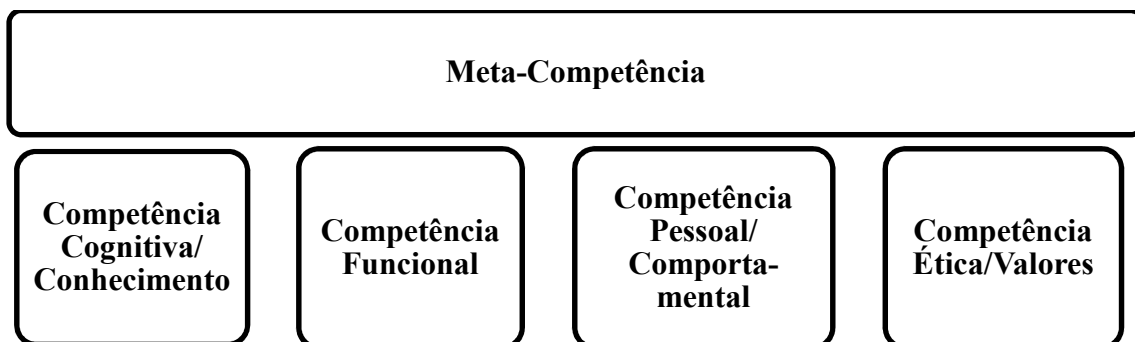


Ilustração 6 – Modelo de Competências da Pesquisa
Fonte: Adaptado de Cheetham e Chivers (2005)

Quadro 1 – Competências Profissionais do Administrador

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO ADMINISTRADOR
Meta-Competências
Comunicação
Capacidade de me comunicar por escrito
Capacidade de me comunicar verbalmente
Capacidade de me comunicar de forma persuasiva
Criatividade
Resolução de Problemas
Aprendizagem/Auto-desenvolvimento
Capacidade de continuar me aperfeiçoamento profissionalmente
Capacidade de buscar informações
Facilidade em aprender
Capacidade de Tomar decisões
Raciocínio Lógico e Analítico
Pensamento crítico
Competências Cognitivas - Conhecimento
Conhecimento de Informática
Domínio de Segundo Idioma
Conhecimento Técnico em Administração
Pensamento Conceitual (Teórico)
Conhecimento de Contexto
Capacidade de manter meus conhecimentos atualizados acerca das modificações do mercado
Entendimento do papel dos negócios na comunidade, país e mundo
Compreensão do meio social, político, econômico e cultural onde vivo
Aplicação de Conhecimento
Capacidade de síntese
Capacidade de associar teoria e prática
Capacidade de compartilhar conhecimento
Competências Funcionais

Empreendedorismo
Capacidade de assumir riscos calculados
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)
Possuir visão sistêmica e estratégica
Antecipar e promover mudanças
Capacidade de Execução
Negociação
Possuir orientação para resultados
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos
Ser eficaz: atingir os fins
Possuir orientação para os clientes
Estabelecer prioridades
Delegar: dar autonomia ao outro
Gerenciar desempenho de terceiros
Capacidade de planejar
Ser especialista em alguma área
Ser generalista
Competências Pessoais
Possuir iniciativa
Autoconhecimento
Construir relacionamento e colaboração
Possuir Autoconfiança
Gerir o estresse
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança
Ser Flexível
Comprometimento com a organização
Maturidade
Trabalhar em equipe
Liderança:
Dar direcionamento ao outro
Dar suporte emocional ao outro
Incentivar o trabalho em equipe, motivar a equipe
Solucionar conflitos
Desenvolver pessoas
Gerenciar mudança
Competências Éticas - Valores
Agir dentro dos princípios éticos e morais
Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades
Cumprir com a palavra

Identificar e praticar os valores da organização
Reconhecer seus próprios valores
Aderir aos códigos de condutas

Deluiz (1996) alerta para alguns riscos na utilização inadequada e acrítica da adoção do conceito de competência. O primeiro risco é a visão adequacionista da formação, voltada para o atendimento exclusivo das necessidades de reestruturação econômica e às exigências empresariais. Os critérios de equidade, bem-estar coletivo e democratização da sociedade devem estar presentes e orientar não só a educação geral, mas o ensino técnico-profissional e a educação permanente. Desta forma, ao ignorar a formação do sujeito-político, uma abordagem restritiva das competências se torna instrumentalizante e tecnicista. Willmott (1994) corrobora com a autora ao explicitar que

a análise funcional das competências é um processo de desagregação que reduz o administrador em um amontoado de elementos. As complexidades e responsabilidades do administrador como prática social e interpessoal são marginalizadas ou excluídas de sua agenda. (...) É duvidoso se o progresso por meio de unidades e níveis correspondem ao desenvolvimento da capacidade de aprender como entender as complexidades da prática de gerenciar ou de responder a novos desafios propostos pelas consequências de pessoas degradantes, socialmente divididas e ecologicamente destrutivas do moderno desenvolvimento econômico (WILLMOTT, 1994, p. 110, tradução livre).

Ao construir competências para as necessidades estritas do mercado de trabalho ou para as exigências tecnológicas, a formação profissional ignora que as competências dos trabalhadores são também fruto das relações sociais e que existem, portanto, limites e possibilidades de colocá-las em ação no processo produtivo. O exercício da problematização, da **autonomia**, da discussão, da negociação e da participação de espaços das instituições de formação profissional (formação valorizada) poderá propiciar aos estudantes uma experiência a ser buscada e conquistada, também, nos seus espaços de trabalho (DELUIZ, 1996).

Para satisfazer às necessidades de um perfil “futuro” a realizar-se no egresso, quando de sua formação, o conceito de competência deve atender, de acordo com Amatucci (2000), a dois critérios: 1) poder ser construído em termos de um guia de características futuras e, 2) comunicar-se com as atividades pedagógicas formativas, os métodos pedagógicos de planejamento escolar e a maneira como os professores traçam seus objetivos educacionais e escolhem suas estratégias de atividades.

Assim, do ponto de vista da fundamentação teórica, optou-se por destacar alguns aspectos sugeridos na literatura sobre a formação do administrador que estão ligados ao desenvolvimento das competências, tais como a discussão do paradigma da redução, o distanciamento sujeito-objeto, o projeto pedagógico, o currículo, a interdisciplinaridade e as disciplinas, inseridos no contexto da Universidade.

2.3 Fatores para o Desenvolvimento das Competências nos Cursos de Graduação em Administração

2.3.1 Paradigma da Redução

Em sua origem, o conhecimento científico não se desprendia da filosofia, ambos estavam compreendidos em termos de ‘filosofia natural’. Nem Platão nem Bacon separavam o ‘amor à sabedoria’ da posição do homem no Universo e do estudo estrutural deste. Com a evolução histórica da ciência, a filosofia foi divergindo daquela, passando a englobar a ética individual e social e as partes mais subjetivas da reflexão do homem sobre si (MOLES, 1971).

Já a ciência, no começo do século XX, concebida como um corpo de doutrinas operacional e explicativo, pretendia afirmar, em termos absolutos, a existência de um mundo único. Com a ruptura entre ciência e filosofia, criticava-se a falta de análise das ideias preconcebidas. O cientificismo afirmava que toda reflexão do homem sobre seu lugar no mundo seria devaneio inútil e impotente, pois a atitude científica resolveria todos os problemas, se não hoje, no futuro (MOLES, 1971).

Esse paradigma simplificador (disjunção e redução) continua dominando nossa cultura. Contudo, não é possível tirar do bolso um paradigma complexo. O paradigma complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, reunir-se. O pensamento simplificador baseia-se no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, “então os princípios do pensamento complexo serão

necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação” (MORIN, 2007, p. 77).

É preciso interrogar as ciências avançadas que recolocam em questão o velho paradigma de disjunção/redução/simplificação (MORIN, 2007). Não basta que a aquisição de conhecimentos (teóricos ou práticos) seja sistemática e organizada. Todo ensino digno deste nome supõe um trabalho preliminar de pré-digestão, de destilação, de redução, por parte dos que ensinam, que consiste em escolher, podar e simplificar para reter apenas os elementos que sejam ao mesmo tempo essenciais, relativamente rudimentares e facilmente assimiláveis pelos estudantes (KOURGANOFF, 1990).

“A simplificação é necessária, mas deve ser relativizada. Isto é, eu aceito a redução consciente de que ela é redução, e não a redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, atrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas” (MORIN, 2007, p. 102). Para que os estudantes de administração tenham uma visão sistêmica, do todo, precisam entender que o paradigma da redução é operante, e que esta é a forma vigente de fazer ciência, mas que existem realidades outras às quais também se deve atentar. E, para que isso ocorra, antes, os professores necessitam entender a realidade que vivem.

Deve-se, então, como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa (*apud* FREIRE, 1981, p. 67-68). Segundo Freire (1981) as formas para ‘transformar esta realidade’ seriam:

- a) Por um método ativo, dialógico, crítico e criticista;
- b) Pela modificação do conteúdo programático da educação;
- c) Pelo uso de técnicas, como a redução e a decodificação, sendo uma redução consciente (FREIRE, 1981, p. 68).

Freire (1981) acredita que somente um método ativo, dialógico e participante pode organizar o pensamento de forma reflexiva e crítica. O autor explica que o diálogo é uma relação horizontal entre A e B. Seja esta relação entre professor e estudante, professor e classe ou até mesmo estudante com estudante. Por meio do diálogo, “nutre-

se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” (FREIRE, 1981, p. 68). Por isso, para o autor, somente o diálogo comunica.

Quando os dois polos do diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé no próximo, fazem-se críticos na procura de algo, produzindo-se uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers (*apud* FREIRE, 1981, p.68), “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência” (FREIRE, 1981, p.68).

“Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos” (FREIRE, 1981, p. 68-69).

Segundo Freire (1981), por meio da virtude da fé no homem, do diálogo e da educação com amor, é possível que a disjunção sujeito-objeto seja desfeita. Por meio desses elementos é possível ajudar o estudante a encontrar o ‘eu’, como será visto a seguir. A grande dificuldade em lidar com este paradigma simplificador é que, segundo Morin (2007), ele põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. “A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso” (MORIN, 2007, p. 59).

O paradigma positivista tem estabelecido uma visão dicotomizada da realidade, segundo a qual a realidade ou é isso ou aquilo. Os problemas são decompostos em partes, constituindo uma visão limitada para orientar a compreensão da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto. O modelo positivista tem por objetivo explicar os fenômenos, para predizê-los e controlá-los, razão pela qual sua orientação é conservadora. Consequentemente, generaliza informações de uma realidade, estabelecendo leis explicativas, a partir do pressuposto de estabilidade, ordem e regularidade dos fenômenos (LUCK, 1994, p. 44).

Desta forma, o egresso do curso de administração acredita que o universo está em perfeita disposição e não é capaz de lidar com a incerteza e a desordem. Aktouf (2005) relata sua experiência, em sala de aula, mostrando que todo estudante da área tem uma ideia pessoal, na maioria das vezes equivocada, do que é a administração. De acordo

com o autor, um dos problemas apresentados pelos estudantes do curso é a definição restrita da administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual.

Trata-se, aqui, de «desconstruir» esta identificação com a ideologia dominante, de colocá-los frente a frente com um vazio de identidade e ontológico. Contudo, a seguir, deve-se preceder a «reconstrução» por uma via pessoal, por meio de uma mudança em profundidade na maneira de ser, de ver, de compreender do estudante. Uma vez que eu tenha alcançado o choque, o questionamento de preconceitos, fica, na verdade, mais fácil discutir, por exemplo, os reais fundamentos da democracia na empresa, os reais fundamentos da empresa como instituição benfeitora da sociedade etc. (AKTOUF, 2005, p. 156).

Para promover uma nova transdisciplinaridade, precisamos de um paradigma que, permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução. O paradigma da simplificação (redução-disjunção) é insuficiente e mutilante. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais (MORIN, 2009, p. 55).

Entender a complexidade da realidade e as interações de seus múltiplos componentes torna-se, portanto, uma necessidade emergente. É através dessa compreensão que o homem se eleva da condição de mera engrenagem da máquina social e supera o senso comum que domina o seu cotidiano (LUCK, 1994, p. 28).

2.3.2 Distanciamento Sujeito-Objeto

Le Boterf (2003) evidencia a necessidade de raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo. Por meio desta abordagem, mais global, é possível reencontrar o sujeito portador e produtor de competências. Ainda de acordo com o autor, “a economia das competências não se reduz à economia dos saberes, e as competências nada são sem as pessoas. A competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação” (LE BOTERF, 2003, p. 11).

O que o mercado de trabalho vai solicitar são profissionais que fazem uso dos recursos de sua personalidade. O que buscam os assalariados é uma nova identidade profissional,

que dê sentido aos saberes e às competências que adquirem e que aumente suas chances de empregabilidade. A competência individual ou coletiva é uma abstração, certamente útil, mas uma abstração. Somente as pessoas existem. Refletir sobre o que deve caracterizar o profissional dos anos vindouros é não apenas considerar a necessidade de retorno do sujeito, mas também contribuir para que ela ocorra (LE BOTERF, 2003).

Dentro da perspectiva da personalidade, Fromm (1983) alega que, na Idade Média, o homem sentia-se parte integrante da comunidade social e religiosa, em relação à qual concebia seu próprio ‘eu’, quando ainda não emergira completamente como indivíduo do grupo. Desde o início da era moderna, quando o homem como indivíduo se defrontou com a necessidade de experimentar-se como uma entidade independente, sua própria identidade passou a constituir um problema. A fórmula para esse conceito do ‘eu’ não mais era “**Sou o que penso**”, porém “**Sou o que tenho, o que possuo**”.

Segundo Salis (2003) querer transpor o anonimato, possuindo uma bela casa, um automóvel caro ou um iate, leva apenas a uma existência truculenta e plena de “pequenos assassinatos” realizados no afã de conseguir a qualquer custo tais objetos. Sair do anonimato não é obter fama e glória, mas poder ser amado não por dez mil pessoas – isso é ilusão e delírio narcísico. Ser querido por duas ou três pessoas já é suficiente e basta quando se tem uma verdadeira formação ética.

Contudo, Fromm (1983) vai além, alegando que nas últimas gerações, sob a crescente influência dos negócios, o conceito do ‘eu’ passou do significado “**Sou o que possuo**” para o de “**Sou como você me quer**”. Ainda segundo o autor, o homem, vivendo em uma economia mercantilista, considera-se uma mercadoria. Está dissociado de si mesmo, como o vendedor de uma mercadoria está dissociado do que deseja vender. Por certo que ele está interessado em si mesmo, imensamente interessado em seu sucesso no mercado, mas ele é o administrador, o empregador, o vendedor – e a mercadoria. Seu interesse próprio vem a ser o interesse que ele tem como o sujeito que emprega a ‘si mesmo’, como a mercadoria que precisa conseguir o preço ótimo no mercado de personalidades (FROMM, 1983).

O resultado é que o homem moderno vive de acordo com o princípio do desprendimento e pensa em função do interesse próprio. Ele julga estar agindo em prol de seu interesse quando na realidade sua preocupação predominante é dinheiro e sucesso; ele se ilude deixando que suas mais importantes

potencialidades humanas permaneçam atrofiadas e perdendo a si próprio enquanto busca o que é imaginado ser melhor para si (FROMM, 1983, p. 125).

Para responder os problemas da educação em administração, é necessário prestar mais atenção às condições materiais que formam a teoria e a prática da gestão nas sociedades contemporâneas, sociedades capitalistas. Mais especificamente, e não reduzindo a gestão a uma mera função do controle do capitalismo, é necessário reconhecer que todas as formas de trabalho remunerado, incluindo o trabalho do administrador, estão profundamente condicionadas pelos valores e prioridades capitalistas (WILLMOTT, 1994). De acordo com Marcovitch (1998, p. 86), “quando o mercado passa a ser o fim e não o meio se prejudica a cidadania”, pois o sujeito passa a se destituir de si mesmo.

Willmott (1994) corrobora Fromm (1983) e acredita que este distanciamento entre sujeito e objeto ocorre também com os administradores. O autor acredita que as relações entre empregados e empregadores são até certo ponto interdependentes e estruturalmente preteridas em favor deste último. Este *insight* é vital porque permite apreciar a ambivalência e a perversidade da posição que os administradores ocupam dentro de uma estrutura na qual eles são objetos (vendedores do trabalho) e sujeitos (agentes) de controle do capitalismo. “A maioria dos administradores são simultaneamente os sujeitos e objetos de controle societário. Sua principal propriedade é seu poder de trabalho, e eles são compelidos a negociar um salário num mercado de trabalho” (WILLMOTT, 1994, p. 120, tradução livre).

Descartes foi o primeiro a conceber esta dualidade, colocando alternativamente o universo objetivo da *res extensa*, aberto à ciência, ao cogito subjetivo irresistível, primeiro princípio irredutível de realidade. Para a eliminação positivista do sujeito, segue-se, no outro polo, a eliminação metafísica do objeto: o mundo objetivo se dissolve no sujeito que o pensa. “A parte da realidade escondida pelo objeto reenvia ao sujeito, a parte de realidade escondida pelo sujeito reenvia ao objeto” (MORIN, 2007, p.41). Todavia, só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se etc., mas também *existir*) (MORIN, 2007).

Este é o grande paradoxo, pois aprende-se a pensar excluindo um ou outro, restando apenas a liberdade de escolha, conforme os momentos do dia, entre o sujeito metafísico

e o objeto positivista, não se visualizando que sujeito e objeto são indissociáveis. “E pode-se efetivamente adiantar que a consciência, de uma maneira incerta sem dúvida, reflete o mundo: mas se o sujeito reflete o mundo, isto pode também significar que o mundo reflete o sujeito” (MORIN, 2007, p. 42).

Enfim, é interessante observar que o distanciamento sujeito-objeto, nomeado por Morin (2007) de disjunção, ao fazer do sujeito um “ruído”, um “erro”, opera ao mesmo tempo o afastamento entre o determinismo, próprio ao mundo dos objetos, e a indeterminação, em que se tornava o próprio sujeito. Nesse quadro, o sujeito é ou o “ruído”, isto é, a perturbação, a deformação, o erro que se deve eliminar a fim de atingir o conhecimento objetivo, ou o espelho, simples reflexo do universo objetivo (MORIN, 2007, p. 40).

O sujeito é o desconhecido, desconhecido porque indeterminado, porque espelho, porque estranho, porque totalidade. Assim, na ciência do Ocidente, o sujeito é o tudo-nada; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; ele é como o sustentáculo de toda verdade, mas ao mesmo tempo ele não passa de “ruído” e erro frente ao objeto (MORIN, 2007, p. 42 e 43).

E assim, toma forma o paradigma-chave do Ocidente, onde o objeto é conhecível, determinável, isolável, e por consequência manipulável. Ele detém a verdade objetiva e, neste caso, ele é tudo para a ciência, mas manipulável pela técnica, ele não é nada (MORIN, 2007). A fragmentação leva a pessoa ao ponto em que, de tanto ver a realidade pela visão de mundo-máquina, de mundo-objeto, transforma-se nessa mesma máquina, num objeto manipulável externamente e, portanto, sem consciência da própria individualidade como ser humano. Perde ela, também, sua consciência da dinâmica da realidade, vendo-a limitada, preestabelecida e impositora dessas características sobre si (LUCK, 1994, p. 27).

Desta forma, o sujeito passa a possuir um ‘eu’ de “**Sou como você me quer**”, destacado outrora por Fromm (1983). Neste fenômeno de concentração em que os indivíduos são despossuídos do direito de pensar, cria-se um sobrepensamento que é, na verdade, um subpensamento, porque algumas propriedades de reflexão e consciência próprias da mente humana encontram-se ausentes dele. Morin (2009, p. 53) faz um importante questionamento: “como restituir o saber às mentes individuais?”. Segundo o autor, o paradigma que sustenta o conhecimento científico é incapaz de responder a essa questão, e isso porque a ciência se baseou na exclusão do sujeito.

Todo conhecimento objetivo comporta um conhecimento subjetivo, uma mente que filtra e traduz as mensagens do mundo exterior. O retorno do sujeito constitui hoje um problema fundamental, ‘que se encontra na ordem do dia’. Neste momento, é imperioso postular o problema da disjunção total objeto-sujeito, que restringiu o monopólio do sujeito à especulação filosófica (MORIN, 2009). Segundo Jean-François Chanlat, considerar a dimensão subjetiva no campo da administração é restituir ao sujeito todo o seu espaço, sem o qual não existiria ator verdadeiro (DAVEL E VERGARA, 2012).

Para Morin (2007), o sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo, no ponto de partida sistêmico e cibernético, onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos é incluído no objeto máquina. “Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto” (MORIN, 2007, p. 38). Segundo o autor, ‘auto’ traz consigo a noção de subjetividade.

Desde então, pode-se conceber, sem que haja um fosso epistêmico intransponível, que a auto-refêrência desemboque na consciência de si, que a reflexividade desemboque na reflexão, em resumo, que apareçam “sistemas” dotados de uma capacidade tão alta de auto-organização que produzam uma misteriosa qualidade chamada consciência de si (*consciousness or self-awareness*) (MORIN, 2007, p. 38).

A subjetividade é expressada em pensamentos, condutas, emoções e ações. Suas relações com o conhecimento permitem desvendar a pluralidade e heterogeneidade de linguagens, espaços e práticas que nos governam diariamente. Assim, a subjetividade deve ser concebida como um fenômeno posicional e contingente em que o indivíduo não pode ser considerado como unificado ao longo do tempo. A experiência da subjetividade produz-se no decorrer das relações imediatas que as pessoas estabelecem entre si (DAVEL E VERGARA, 2012).

É possível que, a este ponto, ocorra a pergunta: as organizações nas quais os egressos de administração adentrarão vão possuir um espaço ocupacional que permita tal expressão? A resposta certamente varia de uma organização para outra, assim como varia de uma sociedade a outra. Todavia, quando a administração permite a livre passagem à

subjetividade, os resultados são, frequentemente, surpreendentes, inclusive para a performance da organização (CHANLAT IN DAVEL E VERGARA, 2012).

A noção de autonomia é vista de maneira fundamental por Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* e está bastante ligada à questão da competência, como elucida Zarifian (1999), Le Boterf (2003), Cheetham e Chivers (2005) e Dutra (2012). Cada vez mais as organizações necessitam de pessoas autônomas e com maior iniciativa, à medida que o processo decisório torna-se mais descentralizado.

Para formar estudantes de administração, transformando ‘pacientes’ em estudantes (capazes de aprender), é necessária uma diferente orientação para os sentimentos de ignorância, incerteza, confusão, ambiguidade e até de caos (WILLMOTT, 1994, p. 122, tradução livres). Essa é, sem dúvida, uma das grandes problemáticas nos cursos da área, nos quais os estudantes são levados a acreditar em ‘verdades’, ‘realidades’ prontas, baseadas unicamente em técnicas, separando-os da identificação dos problemas e da resolução dos mesmos. Os estudantes não se sentem implicados no contexto, na realidade na qual são chamados a atuar.

A solução “não é fornecer a receita que fecharia o real num compartimento, mas fortalecer o estudante na luta contra a doença do intelecto – o idealismo – que crê que o real pode reduzir-se à ideia, e que acaba por identificar o mapa com o território” (MORIN, 2009, p. 58). Freire (1981, p. 28), acredita que a educação, portanto, implica numa busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.

A psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto (MORIN, 2009). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa existência e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu ‘eu’ e suas circunstâncias (FREIRE, 1981, p. 30). O profissional, segundo Le Boterf (2003, p. 48), “não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional”. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular é reveladora da passagem à competência, que só se realiza na ação.

Ser sujeito é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do ‘eu’. É evidente que cada um dentre nós pode dizer ‘eu’; todos podem dizer ‘eu’, mas cada um só pode dizer ‘eu’ para si próprio, ninguém pode dizê-lo pelo outro, “mesmo que ele tenha um irmão gêmeo, homozigoto, que se pareça exatamente com ele, cada um dirá ‘eu’ por si próprio e não por seu gêmeo” (MORIN, 2007, p. 65).

Assim, como não há homem sem mundo, num mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, (...) implica a transformação do mundo cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 1981, p.17-18).

O compromisso próprio da existência humana, só acontece no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o comprometimento. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 1981, p. 19).

Para Morin (2009), a reforma deve originar-se dos próprios professores e não do exterior. “É preciso que o corpo docente se coloque nos postos mais avançados do perigo que constitui a incerteza permanente do mundo” (MORIN, 2009, p. 37). O autor acredita que se deve compreender que o mundo não gira sobre um caminho previamente traçado, não é uma locomotiva que anda sobre trilhos. “Como o futuro é absolutamente incerto, é preciso pensar com e na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais” (MORIN, 2009, p. 37). Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a ‘formação de formadores’ e a ‘autoeducação dos educadores’.

Se, por um lado, a ‘revolução’ ao qual afirma Morin (2009) deve começar pelos professores, por outro, Masetto (2003) acredita que, no ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do estudante para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada englobe, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores. “Não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão ‘aprender’. Ninguém aprenderá por eles” (MASETTO, 2003, p. 23). É necessário engajar os estudantes no processo de aprendizagem, levando-os a assumir a responsabilidade por seu aprendizado. As escolas precisam criar métodos intrinsecamente motivadores de ensino (CRHISTENSEN, HORN E JOHNSON, 2009).

Desta forma, o comprometimento é essencial, tanto por parte dos estudantes, quanto dos professores. Apenas nesta inter-relação de compromisso é possível construir um administrador crítico, reflexivo e ético, engajado no social e no ambiental. “A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (MORIN, 2009, p. 26). Todavia, se for necessário analisar o compromisso do profissional com a sociedade, é preciso reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem e deve ser comprometido por si mesmo (FREIRE, 1981).

Para buscar o desenvolvimento de alto nível de competências no corpo discente, é necessário pensar sobre como o professor e os estudantes estão utilizando seu tempo, dentro e fora de sala de aula, quais responsabilidades os estudantes devem ter, como o professor irá assessorá-los durante e depois das aulas, e qual a conclusão total do processo de aprendizagem. Isso faz o professor repensar seu papel como membro da universidade (DIAMOND, 2009). Os estudantes, ao serem capazes de assumir um compromisso com sua própria aprendizagem, estarão praticando o engajamento, que é tão almejado nos colabores das organizações.

A atitude de parceria e corresponsabilidade entre professor e estudante, visando desenvolver o processo de aprendizagem, estabelece-se e fortifica-se mediante atitudes e comportamentos que os colocam juntos, laborando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho. Tal atitude inicia-se este pacto entre estudantes e professor para juntos buscarem aprendizagem (desenvolvimento pessoal e profissional). O primeiro passo para estabelecer um compromisso é abrir uma discussão sobre a razão de

encontrar-se cada qual em sua situação, de professor e estudante, e entender o que vão buscar juntos. Dialogar sobre a circunstância de ser um grupo e, como tal, conhecer-se (quem são e o que fazem ali) e definir alguns interesses comuns que os una (MASETTO, 2003).

Segundo Freire (1981), o homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas relações constrói seu 'eu', é um ser que pode estar autenticamente comprometido, falsamente "comprometido" ou impedido de se comprometer verdadeiramente. O autor considera que os impedidos de um compromisso verdadeiro existem, quando as grandes majorias encontram-se manipuladas por minorias, por meio de ordens. É possível acrescentar, ainda, que a falta de comprometimento pode advir, também, da formação que estimula a disjunção sujeito-objeto, uma vez que o sujeito é ausente de si mesmo, incapaz de compreender o comprometimento, por não estar comprometido consigo mesmo.

O comprometimento dos colaboradores dentro das organizações é fundamental e sua importância tem sido ampliada para criar e manter diferenciais competitivos por parte das organizações. Pode-se dizer que o atual grande desafio da gestão de pessoas é gerar e sustentar o comprometimento delas, o que só é possível se os indivíduos perceberem que sua relação com as organizações lhes agrega valor (DUTRA, 2012). Para que as organizações encontrem estas pessoas com alto grau de comprometimento, que agregam valor e que possuem alta capacidade de entrega, os cursos de administração precisam trabalhar esses valores com estudantes por meio de sua autonomia.

Reconhece-se a necessidade de reorganizar-se o modo de produção e elaboração do pensamento, de forma que se diminuam as distâncias estabelecidas entre o homem e a gnose que elabora, estabelecendo a unidade de todo o conhecimento produzido (LUCK, 1994, p. 15). Os estudantes de administração formam-se, muitas vezes, sem saber que "ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo" (MORIN, 2007, p. 66). Saem da universidade com seus diplomas acreditando que são capazes de tudo, que o mundo é rodeado pelas certezas que julgaram ter aprendido em sala de aula, pelas verdades pré-fabricadas, nas 'fábricas de administradores' (NICOLINI, 2003).

Deformados pela acriticidade, os estudantes não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, para atingir objetivos é mais fácil ver o homem como uma “lata” vazia que vai sendo preenchida com seus “depósitos” técnicos. Mas, ao desenvolver desta forma sua ação é possível perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (FREIRE, 1981, p. 23). Como um administrador pode estar verdadeiramente comprometido com a realidade em que vive sem ser ator de sua própria existência?

Angústia e alienação estão, por conseguinte, presentes no cotidiano de forma dialética, isto é, defrontando-se e interinfluenciando-se contraditória e reciprocamente. Ao fugir da angústia, a pessoa cai na alienação, e vice-versa, até chegar a um ponto limite de assumir a angústia da alienação, o que se dá mediante a superação da ótica fragmentadora que cultiva. A tensão do enfrentamento da ambiguidade e da contradição, orientada pelo princípio da incerteza subjetiva, em substituição a uma concepção linear de mundo, direcionada pelo princípio da certeza objetiva (Oliveira, 1989), passa a ser condição de vida do homem em sociedades complexas (LUCK, 1994).

Assim, o homem alienado, inseguro e frustrado, fica mais na forma que no conteúdo; vê as coisas mais na superfície que em seu interior (FREIRE, 1981). Diante disso, há uma expectativa de que a universidade seja o grande instrumento de coesão social e de que ela cumpra este papel por meio de suas áreas dedicadas à criação de competências - não apenas para que as organizações sejam mais competitivas, mas para que esses administradores sejam sujeitos de si e, a partir disso, possam contribuir substancialmente com a sociedade. Espera-se também que a universidade, simultaneamente, apoie algumas propostas capazes de beneficiar os trabalhadores e os estratos desvalidos da sociedade (MARCOVITCH, 1998).

A universidade é o melhor lugar possível para uma enriquecedora transição da adolescência para a juventude e, depois, para a idade adulta. O jovem que procura a universidade buscando o conhecimento acaba também encontrando nela um quadro de referência para a sua vida futura. Vai aprender a definir objetivos, alcançar metas,

resolver problemas. A universidade tem ainda o papel de formar cidadania. Cabe-lhe, e talvez seja essa a sua principal função, desenvolver a inquietude do ser social. Espera-se que cada jovem que integra a universidade torne-se, para o meio onde vive, uma fonte de energia para as transformações históricas (MARCOVITCH, 1998).

A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, cujas consequências expressam-se no fato de que a investigação deve manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida. “Uma reforma da Universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada” (MORIN, 2009, p. 22).

Neste paradoxo, observa-se que não há uma metodologia específica para o ensino das competências. Existem, sim, condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas (NUNES E PATRUS-PENA, 2011). O processo que visa o desenvolvimento de competências deve incorporar elementos pedagógicos que o possibilitem, pois, como afirmam Zabala e Arnau (2007, p. 13) “ensinar competências implica formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real (...)”.

Segundo Berger Filho (2003), a proposição curricular voltada ao desenvolvimento das competências se estabelece no centro do currículo e, logo, na prática pedagógica; encontra-se no processo de construir, apropriar e mobilizar os saberes. Paes de Paula (2012) destaca que os elementos: o projeto-político pedagógico, o currículo, os conteúdos ensinados, o material pedagógico e as técnicas de ensino, possuem importância no desenvolvimento de competências no administrador. Todavia, é preponderante que os professores estejam engajados em um processo de formação capaz de transformar o indivíduo em sujeito.

2.3.3 O Projeto Pedagógico

O presente trabalho foca sua atenção no uso da noção de competências para seu desenvolvimento no administrador. A noção de competências, para ser implementada pelas IES e seus docentes, deve constar no planejamento dos cursos superiores da área de Administração, no PDI e no Projeto Pedagógico. O que rege as estratégias de ensino, pesquisa e extensão dentro de uma Universidade é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), exigido pelo MEC, que corresponde ao plano estratégico da Instituição. O PDI define os objetivos de uma Instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades (MASETTO, 2003).

O PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. O projeto pedagógico institucional (PPI) é elaborado paralelamente ao desenvolvimento do planejamento estratégico da IES. Tendo seu projeto político pedagógico contemporâneo, a instituição está aparelhada para superar os obstáculos e operar mudanças (ANDRADE e AMBONI, 2004).

O Projeto Político Pedagógico é o subconjunto mais importante do PDI na medida em que organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários, o aperfeiçoamento e desenvolvimento deles, o processo de seleção dos candidatos e a infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica (MASETTO, 2003, p. 60).

De acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005, a organização do curso de Administração expressa-se por meio do projeto pedagógico de cada IES e abrange o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso (TCC), componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Segundo o parágrafo 1º do Art. 2º do referido diploma, o Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- 1) Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- 2) Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- 3) Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- 4) Formas de realização da interdisciplinaridade;
- 5) Modos de integração entre teoria e prática;
- 6) Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- 7) Modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- 8) Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- 9) Concepção e compromisso das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- 10) Concepção e composição das atividades complementares;
- 11) Inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

O Artigo 3º afirma que 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.

Para Silva (2000), a discussão do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da universidade, e sua relação com a sociedade e da formação profissional, o

que não dispensa uma ponderação sobre as concepções de homem, cidadania e consciência crítica. Segundo Andrade e Amboni (2002), a proposta pedagógica do curso deve demonstrar que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, não devendo ficar restrita a um projeto determinado. De acordo com os autores, “as práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são partes integrantes do cidadão” (ANDRADE, AMBONI, 2002, p. 34).

Acompanhando tendências internacionais da educação para o século XXI e alinhando-se ao que o MEC propõe em relação ao perfil do egresso de administração, as IES vêm incorporando a noção de competências como norteadora da organização curricular e dos projetos pedagógicos.

Em pesquisa realizada por Nunes e Barbosa (2009), com objetivo de entender a dinâmica da abordagem das competências, desde a inserção no Projeto Pedagógico até a prática em sala de aula, as autoras verificaram que o que ocorre é a preocupação, por parte das IES, em satisfazer as necessidades exigidas pelo MEC, bem como a necessidade de mostrarem-se atualizadas perante o mercado, uma vez que o cenário é de alta competitividade. Desta forma, há uma transposição quase que integral das competências exigidas pela legislação para seus projetos pedagógicos. Em termos conclusivos, as autoras afirmam que não houve, dentre os casos estudados, algum em que “o processo de formação estivesse baseado em formar competências” (NUNES E BARBOSA, 2009, p. 51).

Ainda de acordo com as autoras, em muitas IES é possível perceber que a noção de competência se confunde com as áreas da administração. Em uma das Universidades pesquisadas, o coordenador do curso afirmou que a “[...] a gente conduz para o desenvolvimento das competências, mas nós nem definimos as competências” e apesar de deixar claro que as competências ainda não haviam sido definidas, ele acredita que pelo fato de terem inserido disciplinas optativas e eletivas no currículo, isto corroboraria com o desenvolvimento de competências, uma vez que o estudante teria mais opções para escolher sua trajetória.

A crítica que fica é que, se nem mesmo os coordenadores dos cursos de administração das IES pesquisadas possuem a noção exata do que significa o termo competência,

como seria possível que as IES fizessem algo efetivo para que, na prática, os estudantes egressos dos cursos de Administração adquirissem as competências almejadas pelo Governo e cunhadas nos projetos pedagógicos das instituições?

Apesar desta pesquisa ter sido realizada em Minas Gerais, é espantoso o fato de que nenhuma das IES tenha, efetivamente, preocupado-se com a questão das competências em si. O relato das autoras deixa claro que a preocupação com os estudantes, em relação ao desenvolvimento de suas competências nunca existiu. Esperava-se, por parte das IES, que o corpo docente, por meio da metodologia de aula e das avaliações, direcionasse suas práticas para o desenvolvimento das competências. Todavia, as IES jamais orientaram os professores para este caminho (NUNES E BARBOSA, 2009).

Assim, Andrade e Amboni (2004) descrevem a importância das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em administração. Segundo os autores, as diretrizes curriculares devem ser entendidas como parâmetros norteadores do processo de desenvolvimento e implementação do projeto pedagógico, e não como instrumentos que tolham a iniciativa e a criatividade dos gestores e segmentos envolvidos no processo. Ainda segundo os autores, isso só foi possível com a promulgação da nova LDB e a consequente exclusão dos currículos mínimos – que, por muito tempo, ‘engessaram’ os cursos.

As diretrizes curriculares não contemplam matérias ou disciplinas, mas, sim, campos de conhecimentos com seus respectivos conteúdos. Todavia, não é possível entender os conteúdos de cada campo de conhecimento como matérias e/ou disciplinas. De acordo com Andrade e Amboni (2004) com a ajuda das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em administração, os gestores deverão ter consciência dos valores que sustentam o paradigma sistêmico e/ou a complexidade (questões relativas à formação do cidadão, à responsabilidade social, à qualidade de vida, ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável).

Tal paradigma deve ser considerado como pressuposto básico e contextual que fundamenta o alicerce do processo de desenvolvimento e implementação do projeto pedagógico (ANDRADE e AMBONI, 2004). Tanto o Projeto Pedagógico como o Currículo estão intimamente vinculados ao professor, quer em sua constituição, quer em

sua implantação, execução e avaliação (MASETTO, 2003). É necessário que as IES contribuam com os educadores para que eles se organizem em torno do projeto político-pedagógico e possam desenvolver sua caminhada interdisciplinar (LUCK, 1994).

Coordenadores de cursos, diretores de cursos ou diretores de faculdades, presidentes de colegiados de cursos (aqueles que coordenam os cursos de graduação) têm o papel de liderar o processo de construção coletiva do projeto pedagógico. Documentos elaborados sem a participação dos demais membros da comunidade, vindos de cima para baixo, costumam não sair do papel (MASETTO, 2003). Para que todos assumam o projeto na prática, é necessário que todos (professores, estudantes, funcionários e sociedade) participem de sua elaboração, liderados pelo responsável pelo programa.

O Projeto Pedagógico necessita de gestão na construção, implantação e acompanhamento de sua realização. No acompanhamento, são previstos sistemas de avaliação e possíveis correções de rumo, caso perceba-se necessário, bem como apoio e diálogos contínuos para encorajar a comunidade a levar à frente o projeto adiante. A construção do currículo, que é o coração do projeto pedagógico, também é de suma importância para que as IES consigam formar as competências almejadas em seu corpo discente.

2.3.4 Currículo

Segundo Goodson (2011), a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Assim, de acordo com a etimologia, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Para Masetto (2003, p. 65), o significado etimológico de currículo é “tudo aquilo que precisa ser ensinado ou aprendido segundo uma ordem de progressão determinada num ciclo de estudos”. Ainda de acordo com o autor, a preocupação é de como ordenar o que precisa ser aprendido numa ordem determinada.

O conceito de currículo a ser adotado na presente pesquisa é: “um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os estudantes precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita,

mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 67).

No passado, o currículo era identificado pela grade curricular, ou seja, pela distribuição de disciplinas de acordo com sua carga horária, nos diferentes dias e horários da semana, do semestre e do ano. O conceito de currículo como sequência estruturada ou “disciplina” provém, em grande parte, da ascendência política do calvinismo. Desde esses primórdios houve uma “relação homóloga entre currículo e disciplina”. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador (GOODSON, 2011, p. 43).

Com a lotação das salas de aula no final dos anos 1800, o método de ensino precisou ser padronizado para atender o aumento das matrículas nas escolas. Desde então, ocorre não só a padronização do currículo como a padronização do ensino. Contudo, a história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado (GOODSON, 2011).

Tal conceito assume as disciplinas como elemento importante do currículo, mas atuando de uma forma integrada, umas em colaboração com as outras para a formação do profissional. Não há matéria mais valorizada ou menos valorizada. Todas são importantes, desde que necessárias para a formação esperada. Não apenas os especialistas devem definir o conteúdo a ser ensinado nas disciplinas, mas também os professores que lecionam o curso (MASETTO, 2003).

Essa consideração é muito importante porque recoloca a disciplina no seu verdadeiro lugar dentro de um currículo: ela é um componente curricular e, como tal, deverá estar a serviço da formação esperada por aquele currículo, e não se sobrepôr a ele, como se fosse totalmente autônoma e não devesse se reportar a nada além dos conhecimentos que produz e que constituem sua área de pesquisa (MASETTO, 2003).

Quando lidamos com um problema complexo, é comum dividi-lo em partes, cada qual transforma num problema menor e de mais fácil tratamento. Assim, para facilitar o

entendimento da complexidade da administração de uma empresa, os programas de graduação e pós-graduação em administração foram estruturados em disciplinas que abordam as questões funcionais separadamente, como se as decisões, tomadas em uma área funcional, não tivessem reflexos sobre as demais áreas (SAUAIA, 2001). As organizações são sistemas complexos, e o conhecimento deste fato deve advir de várias disciplinas, que podem ser desenvolvidas usando múltiplos métodos (LORSCH, 2009).

Para alterar a dinâmica da padronização do currículo, e conseqüentemente do ensino, Crhistensen, Horn e Johnson (2009) sugerem mudar os currículos, os testes e o processo de admissão dos estudantes de administração, enfim, fazer uma grande ruptura no modelo atual de ensino. A organização de um currículo coloca seus construtores a perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e de pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras. Permite ainda que se possa propor um projeto educacional para a formação de profissionais direcionados à transformação da ordem social (MASETTO, 2003).

Construir um curso ou um currículo de qualidade é sempre difícil, desafiador e consome tempo. Requer pensar a respeito de objetivos específicos desejados para os estudantes e de como o professor pode facilitar o processo de aprendizagem. Esta tarefa vai forçar o formador a encarar questões que talvez tenha evitado no passado, testar antigas suposições que já estavam bastante confortáveis, e investigar áreas de pesquisa que talvez ainda não sejam familiares (DIAMOND, 2009, p.5, tradução livre).

Os aspectos a serem levados em conta na construção de um currículo, segundo Masetto (2003) são: as necessidades da sociedade em que vivemos (e da comunidade onde os estudantes exercerão sua profissão) e o progresso científico e tecnológico, que é uma questão muito séria nos dias de hoje (MASETTO, 2003). Segundo Silva (1995, p. 11), é necessário tentar descobrir, no momento em que o currículo é construído, quais os conhecimentos, os valores e as habilidades que são considerados verdadeiros e legítimos no momento em que o currículo é construído, assim como determinar a forma pela qual essa validade e legitimidade são estabelecidas.

Organizar um currículo é definir as características que se pretende que os profissionais formados pelo curso desenvolvam quanto ao conhecimento, às competências, às

habilidades humanas e profissionais, e aos valores e às atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento (e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas); impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado e para a orientação do processo de aprendizagem, assim como a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação (MASETTO, 2003).

A organização de um currículo também coloca seus construtores numa perspectiva de perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras. Permite ainda que se possa propor um projeto educacional para a formação de profissionais voltados para a transformação da ordem social (MASETTO, 2003).

Um currículo desenvolvido a partir do reconhecimento dos princípios da complexidade discutidos por Morin (2001), como sendo o princípio do *processo dialógico*, o *princípio da recursão organizacional* e o *princípio hologramático*, é diferente de um currículo planejado sob o enfoque instrucional, que vê o ensino como algo compartimentado e estanque, sem relacionamentos e diálogos com conteúdos antecedentes e posteriores (AMBONI *et al*, 2010).

Os conteúdos incorporam elementos do saber-fazer e do saber-ser, e ganham “um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho” e que remetem a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico (ARAÚJO, 2001, p. 46). Além disso, os currículos direcionam-se para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim (NUNES e BARBOSA, 2009).

De acordo com Goodson (2011) é preciso tomar cuidado com o conflito em torno do currículo escrito que, ao mesmo tempo, tem um “significado simbólico” e um significado prático. Maxine Greene (1971) descreve a noção dominante de currículo

como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. Contra esta definição, a autora justapõe o seguinte conceito de currículo: “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive” (*apud* GOODSON, 2011, p. 18).

Young (1977) desenvolve, a partir da definição de Greene (1971), duas concepções de currículo, o ‘currículo como fato’ e o ‘currículo como prática’. O currículo como fato é uma realidade social, historicamente específica, que expressa as relações de produção particulares entre as pessoas. A promoção deste conceito responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o conceito de currículo como prática reduz a realidade social de ‘curriculum’ às intervenções e às ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo situar historicamente os problemas da educação contemporânea; desta forma, impossível entender e controlá-los. Esta concepção dá a precedência da ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa (*apud* GOODSON, 2011).

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2011, p. 21).

Fundamental é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. O risco de se estudar apenas o currículo escrito é de fazê-lo tomando como um catálogo, de forma desconexa e, por vezes, intencionalmente enganosa. A questão é que o potencial para uma estreita relação – no extremo oposto, uma não relação – entre teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos – quanto à exposição e quanto à teoria – bem como da sua execução interativa em sala de aula (GOODSON, 2011, p. 24).

O currículo, visto como uma construção social, reflete padrões de *status* e hierarquias sociais existentes na sociedade global. Isto significa que para se compreender o

currículo ou o conhecimento, não basta estudar a esfera técnica em que ele é registrado (normas, leis, atas, programas, ementas, dentre outras), mas é preciso também compreender a esfera social e política em que esse currículo ou conhecimento foi negociado (WAIANDT e FISCHER, 2009).

O ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais e não pode querer revê-los apenas com a visão dos especialistas da Instituição (os professores). Há necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e suas necessidades, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais (MASETTO, 2003).

2.3.4.1 O Currículo de Administração

O currículo dos Cursos de Administração, tal como o conhecemos, não foi estabelecido, de vez, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. Também é importante não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas (WAIANDT e FISCHER, 2009). As regulamentações do MEC são um exemplo desse processo, pois o órgão, num primeiro momento regulamentou os currículos mínimos, exigindo que determinado conteúdo fosse ministrado e, posteriormente, flexibilizou os currículos por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo para o curso de Administração. Este evento seguiu a profissionalização do administrador, que foi regulamentada na metade da década de 60, pela Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. No artigo 3º da lei citada, encontra-se a afirmação de que o exercício da profissão de técnico em administração é privativo 'dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961', que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

Tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional, e matérias de formação profissional. Apesar de estabelecidas as disciplinas que deveriam ser ministradas, houve certa liberdade, uma vez que as escolas poderiam ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de escopo quanto aos objetivos (ANDRADE, AMBONI, 2002, p. 9).

De acordo com Andrade e Amboni (2002), no Parecer n. 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilitava ao exercício da profissão de técnico de administração, era constituído das 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
- Administração de Material

Além desse elenco de matérias, tornava-se obrigatório o Direito Administrativo ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do estudante. Os estudantes também tinham de realizar um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma (ANDRADE, AMBONI, 2002, p.10).

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão. Foram criados, então, os Conselhos Regionais de Administração (CRAs). A função de tais entidades era a de fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Só poderiam exercer a profissão aqueles que fossem registrados nos CRAs. Esse organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão (ANDRADE, AMBONI, 2002, p. 10).

Em 1993, o novo currículo mínimo foi aprovado. Com escopo de melhorar a qualidade dos cursos de Administração, algumas instituições de peso como a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração (CFA) trabalharam conjuntamente. Todavia, as instituições tinham claro que qualquer proposta de mudança curricular não implicaria a simples alteração de uma listagem de matérias, disciplinas e carga horária (ANDRADE, AMBONI, 2002, p.12-13).

A Resolução n. 2, de 4 de outubro de 1993, atualmente em vigor, fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração. “Art. 1º - O currículo mínimo do curso de graduação em Administração, que habilita o exercício da profissão de administrador, será constituído das seguintes matérias:

Formação Básica e Instrumental

- Economia
 - Direito
 - Matemática
 - Estatística
 - Contabilidade
 - Filosofia
 - Psicologia
 - Sociologia
 - Informática
- Total: 720 h/a (24%)

Formação Profissional

- Teorias da Administração
 - Administração Mercadológica
 - Administração da Produção
 - Administração de Recursos Humanos
 - Administração Financeira e Orçamentária
 - Administração de Materiais e Patrimoniais
 - Administração de Sistema de Informações
 - Organização, Sistemas e Métodos
- Total: 1.020 h/a (34%)

Disciplinas Eletivas e Complementares

Total: 960 h/a (32%)

Estágio Supervisionado

Total: 300 h/a (10%)”.

Percebe-se que na fixação do novo currículo mínimo, já havia presente a noção do que seria formação instrumental básica e o que seriam disciplinas de formação profissional.

Uma grande mudança que contribuiu para a flexibilização, criatividade e responsabilidade das IES na elaboração de suas propostas curriculares foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução no 1, de 2 de fevereiro de 2004. No ano seguinte, por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, Art. 5º, determina-se que “os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando” (BRASIL, 2005).

Ainda no Art. 6º, da referida Resolução, a organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado

semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos.

Na avaliação de Andrade e Amboni (2004, p.23-24), as principais diferenças entre os currículos mínimos e as diretrizes curriculares nacionais são que:

1. Enquanto os currículos mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes enfileiradas na grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as diretrizes curriculares nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas.
2. Enquanto os currículos mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não tinham liberdade para reformular aquilo que estava, por resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as diretrizes curriculares nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade para que as instituições definam os currículos plenos de seus cursos, elaborem os projetos pedagógicos, adequando-os às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia.
3. Enquanto os currículos mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso ao mercado de trabalho por desnecessária ampliação ou prorrogação do curso, as diretrizes curriculares nacionais orientam-se na direção de 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.
4. Enquanto os currículos mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições se propuseram a mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as diretrizes curriculares nacionais se propõem a ser um referencial para a formação do profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do estudante, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias.
5. Enquanto o currículo mínimo pretendia, como produto, um profissional 'preparado', as diretrizes curriculares nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes.
6. Enquanto os currículos mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as diretrizes curriculares nacionais se vinculam a diploma e exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei no 9.394/96, constituem-se em prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

Conforme ressaltam Andrade e Amboni (2004) a reformulação no currículo de administração deve transitar de um modelo tradicional de reprodução do conhecimento para a formação integral calcada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores dos futuros administradores. Sob o enfoque das competências, a organização modular do currículo é considerada a mais adequada, uma vez que cada módulo poderia

corresponder a uma ou mais funções (unidades de competência) que o indivíduo deve desempenhar em sua ocupação. Desta forma, o desenvolvimento individualizado de competências seria facilitado, pois, cada módulo é relativamente independente dos demais, possibilitando a cada estudante utilizar os módulos na correspondência de suas necessidade de formação (ARAÚJO, 2001; ANDRADE, AMBONI, 2004).

Todavia, essa mudança não ocorre simplesmente pela alteração dos currículos nos cursos de administração. A implantação de uma nova proposta pedagógica requer tempo e espaço para planejamento, compartilhamento de experiências, desenvolvimento de atividades integradas e avaliação dos progressos. Fischer, Waiandt e Silva (2008) corroboram essa visão e enfatizam que as mudanças nos currículos, nos papéis dos professores, nos modos de ensinar e aprender remetem à necessidade de compreender as práticas, ressignificá-las e superar dificuldades para agir no contexto socioinstitucional.

Cumprir ressaltar que, mesmo extinto o currículo mínimo, muitas IES continuam com as mesmas estruturas curriculares desde sua aplicação ou nele se basearam para estruturar seus currículos, não realizando uma reflexão acerca dos mesmos, mantendo seu *status quo* vigente. Também é importante lembrar que, da mesma maneira, os currículos iniciais da Eaesp da Fundação Getúlio Vargas e da FEA da Universidade de São Paulo, ambos derivados de modelos norte-americanos, influenciaram muito o formato e a grade curricular dos programas de graduação que foram criados a partir do final da década de 1960. Quando o extinto Conselho Federal de Educação estabeleceu os “currículos mínimos” que se impunham nacionalmente, foram os currículos da FGV e da USP que serviram em grande medida de modelo (BERTERO, 2006, p. 20).

O conteúdo oficial do currículo, quando imposto de fora para a aprendizagem do graduando, não marca nem estimula, em geral, os interesses e preocupações vitais do estudante. Converte-se assim, num aprendizado acadêmico para passar nos exames e esquecer em seguida. Já a aprendizagem de estratégias, normas e valores de interação social vão constituindo paulatinamente as representações e normas de conduta adquiridas pelo acadêmico (Sacristán e Pérez Gomez, 1996, p. 32, *apud* MASETTO, 2003).

2.3.5 Conceito de Disciplina e a Interdisciplinaridade

Segundo Santomé (1998), para que se entenda o conceito de interdisciplinaridade, se faz antes necessário, entender o conceito de disciplina. Embora este último conceito não seja unânime, ele pode ser entendido, em linhas gerais, como um corpo de conhecimentos que possa ser postulado. “Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (SANTOMÉ, 1998, p. 55). Cada disciplina oferece uma imagem particular da realidade, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo.

As disciplinas ou corpos de conhecimento especializados foram construídos a partir de um paradigma teórico-metodológico que norteou a determinação da visão especializada de mundo, centrado, sobretudo, nas proposições de Descartes e Newton, combinando empirismo e lógica formal (paradigma positivista). O desdobramento do conhecimento em disciplinas estanques teve seu início mediante uma objetivação da coisa conhecida, de maneira que o sujeito cognoscente pretendeu ver a realidade dissociada de si próprio e até mesmo de seu modo de vê-la. Dessa forma, promoveu-se não apenas a disjunção entre diferentes dimensões e aspectos de um mesmo fenômeno, como também do homem em relação a eles, como anteriormente exposto (LUCK, 1994, p. 30).

A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para o entendimento. O pensamento que fragmenta e isola permite a especialistas e *experts* terem grandes desempenhos em seus compartilhamentos e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa e formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador (MORIN, 2009, p. 18).

Basicamente, um sistema, assim, é muitas vezes visto como algo que nega a dialética da educação, a noção de diálogo e a flexibilidade fundamentais para o processo de aprendizagem. Se a “matéria de estudo é em grande parte definida pelo julgamento e prática dos estudiosos especializados”, e se “os estudantes são metidos numa tradição” de atitudes passivas e resignadas, então essa mutualidade é deliberadamente negada. A

retórica da disciplina e a matéria acadêmica podem, portanto, ser consideradas características de uma forma particular de relações sociais (GOODSON, 2011).

A formação escolar e, mais ainda, a universitária, ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, o todo sistêmico (MORIN, 2009, p. 18). Todavia, não se trata de eliminar a disciplinaridade, embora se critique como patológica (Gusdford in Morin, 1987 e Japiassu, 1976) a disjunção e a fragmentação dos conhecimentos, pois, é ela mesma que oferece os elementos, as informações, as ideias que são utilizadas para construir um metaconhecimento (conhecimento do conhecimento) (LUCK, 1994, p. 67).

Para que se supere tal ótica, a própria educação deve assumir um paradigma teórico-metodológico que admita contradições, ambiguidades (sobretudo e a partir do contexto imediato e próprio), que aceite conviver com a incerteza e os seus mistérios, que consiga ordenar e fazer sentido do caos e da complexidade, sem tirar-lhe a dinâmica, sem artificializá-la e simplificá-la. Sobretudo construindo uma perspectiva crítica, que além de refletir sobre sua própria realidade procura examinar a origem, a natureza, o modo de ser e a finalidade do conhecimento em geral e do conhecimento científico especialmente, enquanto representação da realidade (Pavianni, 1988, p. 24).

Acredita-se que uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Os professores são selecionados e contratados para ministrá-las, por conta do domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo. A crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar” ainda é vigente em muitas universidades. Dentre as preocupações dos professores, concernentes ao planejamento das disciplinas que ministrarão, encontram-se a organização do conteúdo que será trabalhado e o cronograma das aulas para garantir que todo conteúdo será cumprido. Geralmente, o conteúdo de cada disciplina já está determinado pela IES e não é possível alterá-lo (MASETTO, 2003).

A “hipertrofia” do currículo centrado na valorização excessiva dos conteúdos curriculares cristalizados em disciplinas, segundo Moreira e Silva (2005) e Silva (1999) levou o professor a atuar como um simples executor de programas e o estudante como

sendo um mero expectador passivo. Essa visão é assim caracterizada por Doll Jr (1977, p. 44):

O professor se torna o motorista que conduz (freqüentemente o veículo de outra pessoa); o estudante, no melhor dos casos, se torna um passageiro, e no pior, o objeto sendo conduzido. Esta metáfora mecânica efetivamente impede o estudante de uma interação significativa com o professor envolvendo os objetivos ou o planejamento do currículo.

Esta visão de currículo começa a ser questionada quando não consegue lidar com as incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios, levando ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa e integrada. O olhar interdisciplinar requer não o isolamento estanque defendido pela ciência moderna, mas, sim, um olhar integrador e global (AMBONI *et al*, 2010). A interdisciplinaridade é um movimento a ser assumido e construído pelos professores – não podendo ser imposto a eles – levando em consideração a sua interação com os estudantes, na condição de intermediar a (re)elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo (LUCK, 1994, p. 15).

O papel do professor como mero repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente novas informações estão disponíveis aos estudantes e nem sempre os professores têm oportunidade de acessar os inúmeros sites existentes na internet. Os docentes já não se reconhecem como os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas sim como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender, inclusive com seus próprios estudantes (MASETTO, 2003, p. 14).

Para Moreno (2003, p.43), o educador deve considerar que o ponto de partida não é a ideia de que os estudantes são seres absolutamente ignorantes, “mas que geralmente eles têm noções anteriores a qualquer aprendizagem escolar, que elaboram por sua própria conta, em contato com o ambiente físico e social que os rodeia”. Ainda para o autor, “o que marca a descoberta, sempre é realizado pelo estudante ou aluna. Só quando ocorre esta descoberta podemos ter total certeza de que houve compreensão. Caso contrário, a resposta dada pode ser apenas um ato de repetição” (MORENO, 2003, p.45).

O professor, neste paradigma, segundo Bostock (1998) não está preocupado com a busca de uma verdade absoluta, mas, sim, aproximativa, que pode ser modificada,

corrigida e abandonada por outra mais adequada. Considera que o aprender (como também o ensinar) significa construir novo conhecimento, descobrir nova forma para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes. Difere do paradigma tradicional porque estimula uma forma de pensar em que o aprendiz, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado, um novo conhecimento (AMBONI *et al*, 2010).

É necessário levar o indivíduo *a aprender a aprender*, o que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe e dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades por teorias transitórias, adquirindo os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas frequentes mudanças, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação (AMBONI *et al*, 2010).

A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2009, p. 19). Emerge, então, a necessidade de “uma nova visão da realidade que transcenda os limites disciplinares e conceituais do conhecimento” (Oliveira, 1989, p. 7), visão que se torna condição para a atualização do ensino (LUCK, 1994).

A interdisciplinaridade propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares como, por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade etc. Conseqüentemente, a lógica formal do princípio da certeza é substituída pela lógica paradoxal do princípio da dúvida (LUCK, 1994, p. 52).

A articulação do processo de ensino com a realidade das necessidades de aprendizagem torna-se indispensável, devendo acontecer por meio de uma metodologia que permita o acesso às disciplinas numa perspectiva de aplicação interdisciplinar para se

compreender a realidade (AMBONI *et al*, 2010). Neste sentido, Luck (1994, p. 64) define a interdisciplinaridade como:

o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos estudantes, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A interdisciplinaridade vem sendo discutida nas últimas décadas por diversas áreas do conhecimento, numa tentativa de romper as fronteiras da disciplinaridade. Esta visão começa a ser questionada por ser insuficiente frente às situações de instabilidade, imprevisibilidade, incerteza, contradições, paradoxos, conflitos e desafios, levando ao reconhecimento, segundo Morin (2007; 2009), da necessidade de uma visão complexa para incentivar a contextualização, a integração e a globalização dos saberes (AMBONI *et al*, 2010).

Torna-se necessário e possível, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leva em consideração a cultura vigente e a sua transformação, como condição fundamental para que promova seus princípios. A interdisciplinaridade não é normativa, e sim, explicativa e inspiradora (LUCK, 1994, p. 33 e 34). Das classificações sobre os possíveis níveis de interdisciplinaridade, segundo Furtado (2007) e Santomé (1998), talvez a mais conhecida e divulgada seja a distinção formulada por Erich Jantsch, no Seminário da OCDE de 1979. Sua importância dá-se de forma crescente:

- Multidisciplinaridade;
 - Pluridisciplinaridade;
 - Disciplina cruzada;
 - Interdisciplinaridade;
 - Transdisciplinaridade.
- A *Multidisciplinaridade* é o nível mais baixo de coordenação. Este nível reflete a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns, todavia, as possíveis relações entre elas não chegam a ser explicitadas. Os estudantes não transferem espontaneamente

o que aprendem em uma matéria para as demais disciplinas. Desta forma, as informações adquiridas acabam permanecendo no mesmo compartimento e ficam incomunicáveis.

- A *Pluridisciplinaridade* é a justaposição de disciplinas que visa melhorar a relação entre elas, colocando as que são próximas, como física e química, dentro de um mesmo setor de conhecimento. É a mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. As disciplinas são vistas de igual para igual, uma não prevalece sobre a outra. Assim, por não haver uma profunda modificação de base teórica, elas não são alteradas internamente.

- A *Disciplina cruzada* envolve uma questão de força. Aquela considerada mais forte (importante) determinará o que as demais devem assumir. A comunicação é desequilibrada, pois uma disciplina dominará sobre as outras. Algumas modalidades de disciplinas cruzadas são fruto das fortes concepções reducionistas de certas escolas e especialidades científicas.

- A *Interdisciplinaridade* implica na vontade e no compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual algumas das disciplinas em contato são modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Ocorre a interação entre duas ou mais disciplinas, que resultará na intercomunicação e enriquecimento recíproco.

- A *Transdisciplinaridade* é o conceito que aceita a transcendência de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. Neste nível superior de interdisciplinaridade, as fronteiras entre as disciplinas desaparecem, e o que existe é um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas, podendo chamá-lo de macrodisciplina. Ocorre a perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural (SANTOMÉ, 1998).

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, os contextos teóricos e os procedimentos enfrentados pelos estudantes encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Assim, é possível a realização de transferências das aprendizagens adquiridas para outros contextos disciplinares. Por

meio da interdisciplinaridade, a motivação para aprender faz-se maior, pois qualquer situação ou problema que preocupar ou interessar os estudantes poderá transformar-se em objeto de estudo (SANTOMÉ, 1998).

Entretanto, é preciso ter cuidado, pois entre os perigos da interdisciplinaridade, “pode ocorrer o fato de os estudantes só entrarem em contato com conhecimentos de sínteses, porém apresentados e exigidos de maneira mecânica e rotineira, caindo em um verbalismo que serve apenas para dissimular tais conhecimentos” (SANTOMÉ, 1998, p. 74). Há na literatura o que não é interdisciplinaridade, como um alerta para se evitar que se usem as velhas práticas com nova denominação. Aponta-se que ela é erroneamente confundida com:

- trabalho cooperativo e em equipe;
- visão comum do trabalho, pelos participantes de uma equipe;
- integração das funções;
- cultura geral;
- justaposição de conteúdos;
- adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas (LUCK, 1994).

Dados, portanto, os riscos inerentes a essa situação, o estabelecimento da interdisciplinaridade pode provocar reações de resistência, apesar de aceita intelectualmente. O motivo é que uma parte do ser humano deseja-a e aceita-a, enquanto outra parte rejeita-a; mas tal rejeição ocorre não pelos resultados que ela possa produzir, e sim, pelo trabalho que promove, pelo desalojamento de posições confortáveis que provoca. Não é fácil comprometer-se com a interdisciplinaridade, pois é preciso sair da zona de conforto. O fundamental no desenvolvimento da interdisciplinaridade é uma questão da atitude, conforme reiteradamente indicada por Fazenda (1979, 1991).

A prática da interdisciplinaridade, no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e estudante, reflexão e ação, dentre outros múltiplos fatores interagentes no processo pedagógico. A caminhada interdisciplinar objetiva, em última instância:

- a realização do homem como pessoa, em todas as suas dimensões;

- a superação de individualismo, desesperança, desajustamentos, enfim, problemas existenciais, oriundos de uma ótica fragmentadora;
- a integração política e social do homem em seu meio (LUCK, 1994).

“Cabe à educação ajudar o homem em todos esses aspectos. Esta é a sua finalidade, como deveria ser a finalidade de todas as ações humanas voltadas para a formação do homem” (LUCK, 1994, p. 54). O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir, simultaneamente, uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LUCK, 1994).

O termo disciplina é utilizado para indicar dois enfoques relacionados ao conhecimento: o epistemológico, relativo ao modo como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino, para promover a aprendizagem pelos estudantes. O conteúdo das disciplinas de ensino é resultado de um duplo processo de atomização - tanto no que tange ao enfoque epistemológico, quanto ao pedagógico - que tem como consequência a ênfase sobre informações isoladas que passam a valer por elas mesmas, e não por sua capacidade de ajudar o homem a compreender o mundo, sua realidade e a posicionar-se diante de seus problemas vitais e sociais (LUCK, 1994).

Contudo, as disciplinas não podem ser colocadas como “destilações” finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar. Nem devem ser ensinadas como se fossem estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. Isto acabaria criando uma epistemologia extremamente falha e pedagogicamente deteriorada, intelectualmente dúbia. Com efeito, na escolarização humana, “destilações finais” e verdades “fundamentais” são conceitos enganosos. Retornamos ao conhecimento de dupla face, socialmente contextualizado – tanto porque o conhecimento e o currículo são pedagogicamente concebidos e elaborados neste mesmo contexto (GOODSON, 2011).

Serva, Dias e Alperstedt (2010, p. 286) buscam, no paradigma da complexidade, um novo olhar para a epistemologia da Administração e a teoria das organizações. Os

autores alegam que “a grande maioria das pesquisas desenvolvidas na área ainda apresenta métodos tradicionais de orientação positivista e funcionalista”. Os autores defendem as possibilidades de diferentes abordagens, métodos e teorias se confrontarem, debaterem-se e completarem-se sistematicamente, para que a interdisciplinaridade associe-se à pluralidade em busca de um avanço para o ensino e a pesquisa em Administração.

Para Luck (1994) a proposição de interdisciplinaridade surge, sobretudo, no contexto de instituições de ensino, onde se pratica o ensino e a pesquisa. Pavianni (1998, p. 20), acredita que é necessário superar a “mentalidade que separa e esconde as relações entre a situação pedagógica e a situação epistemológica, isto é, entre o ensinar e a produção de conhecimentos científicos”. Ainda Luck (1994) acredita que por meio da interdisciplinaridade pode ocorrer a superação da dicotomia entre pedagogia e epistemologia.

Toda vez que o ensino centra-se na reprodução do conhecimento já produzido, ele abre mão do processo de apropriação crítica e inteligente do saber. Assim, sem criação e produção do conhecimento - a pesquisa -, o ensino deixa de formar cidadãos capazes de participar do processo de elaboração de novas ideias e conceitos, fundamental para o exercício da cidadania crítica e participativa na sociedade moderna, na qual tanto se valoriza o conhecimento.

No que concerne ao enfoque pedagógico, de modo geral, até hoje, a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino. Por isso, a organização curricular continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudísticas e apenas são oferecidas aquelas concernentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes de cada curso, havendo insuficiente abertura para outras áreas de conhecimento, temas de transversais ou interdisciplinaridade e incentivando-se pouco a investigação científica na graduação. Contudo, não deveria ser a disciplina a definir exclusivamente seu conteúdo, pois este dependeria do curso, do profissional que se pretende formar e de suas necessidades (MASETTO, 2003).

Com a ascensão da corrente dos *Critical Management Studies* os autores filiados aos CMS (Fox e Grey, 2000; Antonacopoulou, 1999; Dehler, Welsh e Lewis, 1999; Gold,

Holman e Thorpe, 1999; Reynolds, 1997; Boje, 1996; Grey e French, 1996; Grey, Knights e Willmott, 1996; Robert, 1996; Willmott, 1994) (*apud* WOOD JR, PAES DE PAULA, 2004) apontam como problemas no ensino de gestão:

- as concepções e visões tradicionais do ensino de gestão são cada vez menos aceitáveis, pois costumam reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados;
- a tendência à instrumentalidade do conhecimento é cada vez mais acentuada, com o uso de receitas prontas, o que leva os estudantes a aprenderem a reprodução de técnicas, em vez da realização de diagnósticos;
- os conteúdos e métodos do ensino de gestão estão se tornando cada vez menos efetivos;
- os estudantes estão sendo considerados meros espectadores do processo de ensino, e quase não existindo incentivo à autonomia e ao autodidatismo; e
- o ensino de gestão está sofrendo forte processo de “mercadorização”.

Outro ponto relevante a ser considerado é o caráter instrumental e tecnicista do ensino da Administração, especialmente em nível de graduação. Não que as técnicas ensinadas não sejam importantes ao futuro administrador (a), contudo, a ênfase tecnicista exagerada em um contexto de aceleradas transformações tecnológicas levará mais adiante à obsolescência prematura dos profissionais. Assim, a formação de um caráter crítico-analítico poderá garantir no futuro um desempenho profissional mais adequado, com ampla visão, capacidade de definir e estruturar problemas, postura ética, capacidade de inovar e outras características desejáveis que só serão possíveis com uma experiência de ensino-aprendizagem com cunho humanista (PAES DE PAULA, 2001).

A formação desse caráter crítico-analítico, exposto por Paes de Paula (2001), só será possível quando os cursos de administração estiverem preparados para formar as competências já descritas. Evidencia-se, portanto, a necessidade de criarem-se significados nas disciplinas e que estejam interligados e inter-relacionados por meio das práticas pedagógicas, ou seja, que estas gerem uma aprendizagem com significados cujo uma transdisciplinaridade colabore para a sistematização do conhecimento acerca do ambiente físico e social que rodeia o estudante. Essa sistematização pode ser obtida por meio de processos ativos de compreensão e descoberta de maneira não repetitiva e isolada, como as distintas atividades pedagógicas (ALVARÃES, 2009).

2.3.6 Práticas Pedagógicas

Observações e análises em evidência nos últimos anos destacam as dificuldades enfrentadas, no campo do ensino em administração, a partir do uso de métodos pedagógicos convencionais, quando se trata de fazer frente a demandas de atuação gerencial no atual contexto de negócios. Ou seja, os métodos convencionais de ensino em administração não têm conseguido responder à parte importante da demanda regular de competências gerenciais (RUAS, 2005).

Araújo (2001, p. 46) acredita que, aliada à ideia dos conteúdos formativos, é necessária a incorporação de elementos do saber-fazer e do saber-ser, que ganha “um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho” e que remetem a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico.

Crhistensen, Horn e Johnson (2009) abordam a necessidade de engajar os estudantes no processo de aprendizagem, levando-os a assumir sua responsabilidade por sua aprendizagem; e de criar e oferecer-lhes diversas oportunidades e atividades de instrução ativa, práticas e colaborativas, para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Os autores sugerem que uma nova proposta deve ser analisada para as instituições de ensino: uma alteração dos processos de ensino visando alcançar transformações na educação; para tanto, deve-se reformular toda a relação existente atualmente entre professores, estudantes e currículo, visando uma educação mais dinâmica pelo uso, de forma apropriada, das tecnologias educacionais disponíveis (CRHISTENSEN, HORN E JOHNSON, 2009, tradução livre).

Os professores de Administração vêm desenvolvendo, ao longo dos anos, uma série de estratégias metodológicas para o ensino de suas disciplinas, além da tradicional aula expositiva. Estudos dirigidos, seminários, júri simulado, estudos de caso, dinâmicas de grupos, trabalhos práticos em empresas, jogos e simulações, visitas técnicas, palestras, apresentação de filmes educativos ou comerciais são alguns desses recursos utilizados para sair do papel de meros transmissores de conhecimento e fazer com que os

estudantes tenham experiências que levem ao desenvolvimento das competências almeçadas pelos cursos de administração (REIS, *et al*, 2005).

Segundo Ruas (2005) uma atuação gerencial, adequada ao contexto de instabilidade e baixa previsibilidade, demanda competências gerenciais já conhecidas, como orientação para resultados, mobilização de pessoas para enfrentar desafios e analisar informações e alguns atributos menos explorados no mundo dos negócios, como percepção, improvisação, criatividade, empatia, entre outros. Os atributos citados encaixam-se na capacidade de perceber rapidamente o que ocorre no contexto em mutação (com os principais clientes), ou alterar diretrizes (improvisação), ou de entender novos clientes (empatia) e assim por diante.

Com a ineficácia da utilização dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem para explorar as competências acima relacionadas, ditas competências do tipo volátil, por serem pouco tangíveis, são necessários recursos de ensino-aprendizagem que recorram a pensar a questão pedagógica em outras áreas de experiência e conhecimento. Esta reflexão desencadeou os primeiros movimentos da experiência “Literatura, Dramatização e Formação Gerencial” com intuito de explorar as competências voláteis no campo da formação gerencial (RUAS, 2005).

Ruas (2005) relata que a atividade se dá com a formação de grupos de no máximo dez estudantes, que recebem um texto clássico, e cuja tarefa é interpretá-lo segundo a vivência gerencial dos dias atuais. Para o autor, as instabilidades, turbulências e mudanças de rumo, próprias ao atual ambiente tem progressivamente demandado maiores capacidades de improvisar, criar, perceber, adaptar-se, flexibilizar, pensar diferente, a fim de dar conta das novas e diferentes situações. O escopo da experiência é colocar o sujeito do processo numa situação transcendente, fora de seu ambiente, a fim de criar condições de abstração, distanciamento e ruptura. Enfim, o eixo central dessa experiência passa por uma vertente lúdica e performática, mais próxima da criação artística do que de outros campos do conhecimento e experiências.

Pinheiro *et al* (2010) também destacam a importância da literatura com o ‘Projeto Literatura & Gestão’ para estimular entre os estudantes o gosto pela leitura. Por meio da leitura e da análise de textos selecionados, o Projeto não pretende ser tão somente mais

uma fonte de aquisição de conhecimentos, mas desenvolver e aprimorar algumas das competências, em especial as ditas voláteis, necessárias às futuras atividades profissionais do acadêmico de Administração. Segundo os autores, a Literatura oportuniza o tratamento de temas que exploram a Gestão em suas dimensões emocionais e lúdicas, “atividades raramente oportunizadas no currículo dos Cursos de Graduação em Administração, mais afeitos ao raciocínio lógico-analítico e formal” (PINHEIRO *et al*, 2010, p. 644).

O texto literário, pela ampla liberdade de recursos e licenças conferidas ao autor, apresenta-se rico para ser explorado em diversas situações vivenciadas na prática da Gestão. Por possuir metáforas e analogias, procedimentos válidos e de grande utilidade no processo de geração de conhecimento, contribui para a formação de criatividade e inovação nos estudantes (PINHEIRO *et al*, 2010). De acordo com Fischer *et al* (2007) “a literatura coloca sua poesia, imaginação e fineza à disposição do leitor, explorando seu vasto campo de possibilidades”. Portanto, toda obra literária é essencialmente uma pesquisa, mas não de um denominador comum, de uma classificação dos seres humanos ou de uma teoria que os governe (FISCHER, *et al.*, 2007, p. 939).

Outras experiências também recorreram a práticas pedagógicas distintas do tradicional ensino baseado no professor. Dentre essas práticas é possível destacar a de Freitas (2005), que fala sobre sua experiência em sala de aula utilizando recursos estéticos. Esta prática “tem despertado muito interesse e envolvimento dos estudantes, mas não sem algum sobressalto” (FREITAS, 2005, p. 117). O objetivo é sensibilizar os discentes para as diferenças culturais regionais e a tarefa é a apresentação, ao final da disciplina, de um curta-metragem elaborado por grupos de quatro ou cinco estudantes. A autora (professora) destaca que, no primeiro momento, os estudantes ficam reticentes e colocam inúmeros empecilhos, todavia, a professora argumenta que é possível e exhibe um filme do semestre anterior.

Esta experiência, segundo Freitas (2005, p. 119), “é bastante positiva e rica, por tratar-se de um exercício aberto que desperta a curiosidade e o envolvimento”. A autora acredita que o objetivo da disciplina é plenamente atingido, pois passa pela função cognitiva e remete os estudantes a outras instâncias do conhecimento, incluindo a afetiva e psicológica. A experiência traz consigo, também, um autoconhecimento e, desta forma,

o estudante é capaz de ser melhor para si e para o outro, pois constrói na prática a reflexão sobre a alteridade.

Reis *et al* (2005) abordam sobre a empresa simulada e acreditam que esta seja outra metodologia que qualifique os futuros profissionais de administração. Segundo os autores, o desenvolvimento de estratégias metodológicas que vão além do ensino tradicional contribuiu para o surgimento de uma metodologia de ensino baseada na aprendizagem vivencial. A empresa simulada faz parte desta metodologia vivencial e sua finalidade é proporcionar ao participante a simulação de uma situação real para que possa tomar decisões diante dos problemas e contingências que surgem no decorrer da atividade, para que os estudantes possam sentir as consequências de suas ações.

A aprendizagem por meio da experiência é um método que, além de proporcionar a tomada de decisão pelo desenvolvimento das habilidades e o senso de responsabilidade, capacita o estudante a posicionar-se de forma crítica, possibilitando-lhe, inclusive, intervir na realidade. A liberdade, neste processo, é fundamental para que o graduando aprenda, pois sendo autônomo, ele é capaz de visualizar as consequências de suas decisões e adquirir responsabilidade. Freire (1981) corrobora esta visão, acreditando que faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisões a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso, é que a decisão é um processo responsável. A **autonomia** vai se constituindo na experiência inúmeras decisões que vão sendo tomadas (REIS, *et al.*, 2005).

Sauaia (2001) acredita que a utilização da metodologia de empresas simuladas, ou jogos de empresas, possui a vantagem de superar a limitação da redução, pois tem como objetivo fornecer aos estudantes uma visão integrada e dinâmica de uma organização. Nos ambientes empresariais simulados, os problemas, tanto de caráter técnico quanto comportamental, podem ser tratados simultaneamente e de forma interativa, e abrangem todas as áreas funcionais de uma organização simulada (SAUAIA, 2001). De acordo com o autor, os objetivos formais da disciplina em que têm sido usados os Jogos de Empresa são os seguintes:

- a) Recuperar o caráter sistêmico das organizações, integrando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso;
- b) Desenvolver espírito crítico, vital na tomada de decisão;
- c) Incluir o ambiente externo nas preocupações gerenciais;
- d) Estimular a transposição da aprendizagem para diferentes tipos de problemas da realidade profissional (SAUAIA, 2001, p. 11).

Já o método de caso, de acordo com Ikeda *et al* (2006), é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem ligado à área de administração que, entretanto, tem gerado polêmicas e controvérsias desde os seus primórdios. Para os autores, o método de caso é uma ferramenta pedagógica que se apoia no envolvimento e na participação dos estudantes como agentes ativos no processo de aprendizagem. Os propósitos do estudo de caso são, sobretudo, educativos e formativos em vez de instrutivos ou informativos. No método de caso, o professor utiliza a descrição de casos reais ou fictícios, com o objetivo de levar os estudantes a refletirem sobre uma solução para a situação analisada.

Apesar de o método de caso ser uma prática vinda do estrangeiro, principalmente de Harvard, ele também é reconhecido e estimulado no Brasil. Aktouf (2005) posiciona-se contrariamente ao uso do método de caso como abordagem pedagógica do modo pelo qual ele é empregado na formação de administradores. Segundo o autor, são três as razões que o levam a desacreditar tal abordagem. A primeira refere-se ao fato de o caso ser uma reprodução do discurso do dirigente, nunca sobre o empregado, o sindicato; desta forma, o estudante aprende a decidir a partir da visão da empresa, para que a mesma aumente seu lucro, não aprendendo uma visão mais humana da realidade empresarial.

O autor também aponta que “o estudo de caso privilegia a rapidez da ação e a aquisição de automatismos em relação à solução de problemas” (AKTOUF, 2005, p. 155). Desta forma, o estudante tende a perder a reflexão sobre a situação, sobre as implicações sociais de tal decisão, levando em conta apenas os cálculos para melhorar a rentabilidade da empresa. O estudante é levado ao não-questionamento, o importante é decidir rápido e agir sem indagar muito. “Na maioria das vezes, a solução rejeita, por definição, todas as questões de sensibilidade social, de sensibilidade ecológica ou de

sensibilidade humana simplesmente, ética” (AKTOUF, 2005, p. 155). Este posicionamento corrobora a crítica realizada por Paes de Paula (2001) na qual se consolida a prática de reprodução e disseminação de um saber acrítico, descontextualizado e cada vez mais técnico.

A terceira, e última razão a que o autor se refere, “é que o método de caso favorece o *status quo*, a ignorância, o anti-intelectualismo” (AKTOUF, 2005, p. 155) por não ‘pedir’ o engajamento dos estudantes e nem comprometê-los, uma vez que é uma pequena narrativa. Para Aktouf (2005), é mais fácil que o estudante leia um estudo de caso do que Marx, Weber ou Sartre, entre tantos outros autores importantes. Assim como critica tal abordagem pedagógica, o autor também desaprova o fato de o método de caso ser considerado uma atividade de pesquisa.

Aktouf (2005) acredita que é necessária uma ruptura com os estereótipos e os preconceitos embasados em conceitos prévios formulados erroneamente pelos estudantes. O autor utiliza um método de ensino que consiste em chocar os estudantes, em provocar reações de questionamento, mesmo causando respostas, por vezes, agressivas. Ele utiliza filmes, artigos, recortes de jornal ou excertos de notícias de TV que vão de encontro às convicções dos estudantes; apresenta fatos que contradizem as crenças dos estudantes para instaurar um debate crítico em que o estudante possa ‘pensar’ e reavaliar seus ‘pré-conceitos’.

Willmott (1994) concorda com Aktouf (2005) e alega que a abordagem de método de caso é ilusória e contraproducente na prática efetiva de gestão. Segundo o autor, “até em Harvard, com a abordagem de ensino utilizando o estudo de caso – que contribui com a aparência de ser relevante para a prática – não é isento de severo criticismo” (WILLMOTT, 1994, p. 114, tradução livre), uma vez que faltam muitos dados sobre as empresas estudadas, fazendo com que a tomada de decisão seja superficial, o que muitas vezes os estudantes não têm coragem de afirmar, após lerem mais de 20 páginas de abstrações verbais e numéricas.

Dada a força do criticismo sobre as abordagens da educação em administração nos EUA, na Inglaterra e em outros países, é notório que muitas faculdades de administração estão dispostas a defender seu *status quo* e continuar a ensinar como se

elas estivessem completamente comprometidas com isso (WILLMOTT, 1994). Ao analisar o sistema de ensino, surgem questões sobre os diferentes processos cognitivos de aprendizagem e sobre as necessidades dos estudantes no que se refere a ritmos desiguais para aprender (CRHISTENSEN *et al*, 2009).

Mesmo discutindo as inúmeras ferramentas pedagógicas para sair da abordagem tradicional de ensino - centrada no professor - é importante ressaltar que o ideal é a conjugação destas ferramentas, uma vez que a aprendizagem se dá pelos estudantes de maneiras distintas. Recursos como esses possibilitam “estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar sem que se tenham definidos os passos a serem seguidos” (ARAÚJO, 2001, p. 52). Também é importante adotar como meios de ensino e recursos didáticos os mesmos instrumentos utilizados em atividades de trabalho.

As distintas práticas pedagógicas e as necessidades dos estudantes no que se refere a ritmos desiguais de aprendizagem fazem-se de grande importância por conta dos diferentes processos cognitivos de aprendizagem. Basílico e Vasconcellos (2011) identificaram os estilos de aprendizagem de uma amostra de estudantes do curso de graduação de administração da FEA-USP de acordo com a classificação de Kolb (1997). Segundo os autores, os estilos de aprendizagem são eles:

- **Acomodador:** os indivíduos deste estilo têm suas preferências de aprendizagem baseadas na experimentação ativa e na experiência concreta. Adaptam-se bem às circunstâncias imediatas: aprendem, sobretudo, fazendo coisas, aceitando desafios, tendendo a atuar mais pelo que sentem do que por uma análise do tipo lógica.

- **Assimilador:** Os portadores deste estilo aprendem basicamente por observação reflexiva e conceituação abstrata. Destacam-se por seu raciocínio intuitivo e por uma habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. Preocupam-se menos com o uso prático das teorias que os convergentes. Interessam-se mais pela ressonância lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático, e em algumas ocasiões se interessam mais pelas ideias que pelas pessoas.

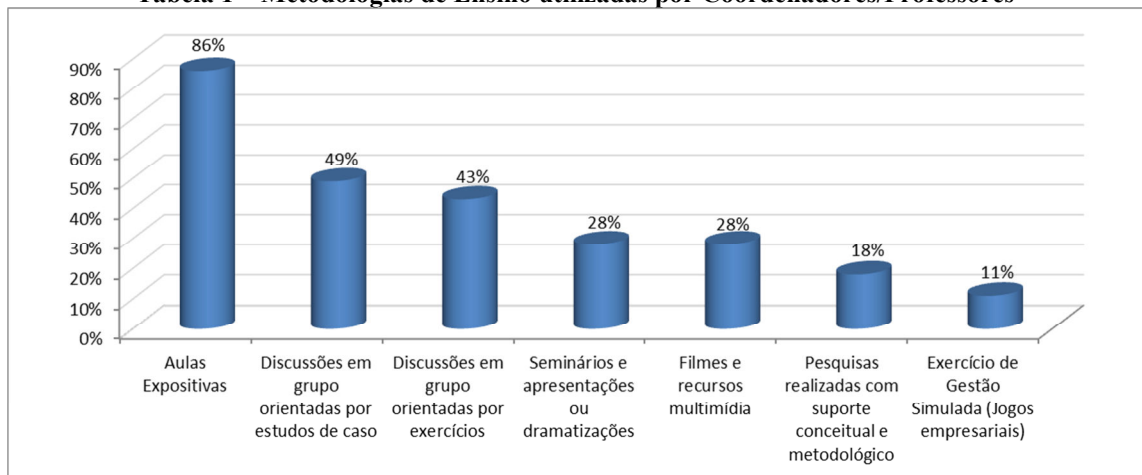
- **Convergente:** Os indivíduos convergentes possuem alta conceituação abstrata e uma experimentação ativa. Atuam melhor nas situações em que existe uma única resposta correta. Possuem como ponte forte a aplicação prática das ideias, todavia, também utilizam o raciocínio hipotético dedutivo, definem bem os problemas e tomam decisões.

- **Divergente:** Este indivíduo é o oposto ao convergente. São pessoas que se destacam por suas habilidades para contemplar as situações de diversos pontos de vista e organizar muitas relações em um todo significativo. Atuam bem nas situações que pedem novas ideias. Preferem aprender pela experiência concreta e observação reflexiva. São criativos, geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas.

Para a amostra de 127 estudantes analisados, a pesquisa revelou que os 4 (quatro) estilos de aprendizagem ficaram distribuídos da seguinte forma: 34% Assimiladores, 25% Convergentes, 24% Acomodadores, e 17% Divergente. Segundo Kolb (1984), o estilo Acomodador seria o característico dos administradores, todavia, este não foi o estilo destacado pela amostra de Basílico e Vasconcellos (2011). Este estudo revela a importância de os professores alternarem as metodologias e práticas pedagógicas em sala de aula, afim de que todos os estudantes, com distintos estilos de aprendizagem, possuam uma formação mais rica.

Diferente dos estudantes de cursos como medicina e engenharia, onde é possível encontrar uma unanimidade em suas preferências (como exemplo, em geral, os estudantes de engenharia gostam de cálculos), os estudantes de administração possuem predileções diversas quanto aos conteúdos ministrados. Há grupos que adoram cálculos e optam pela área financeira, enquanto há outros que não simpatizam com cálculos, mas adoram as relações humanas e privilegiam a área de gestão de pessoas. Essas preferências são encontradas ao longo das áreas de administração. Essa clara diferenciação entre os grupos de estudantes também dificulta o ensino-aprendizagem, acentuando ainda mais a exigência da formação.

Segundo pesquisa realizada pelo CFA em 2011, as metodologias de ensino utilizadas por Coordenadores/Professores foram: 1) aulas expositivas; 2) discussões em grupos orientadas por estudo de caso; 3) discussões em grupo orientadas por exercícios; 4) seminários e apresentações ou dramatizações; 5) filmes e recursos multimídia; 6) pesquisas realizadas com suporte conceitual e metodológico; 7) exercícios de Gestão Simulada (Jogos Empresariais). Dentre os percentuais de utilização destes recursos, o CFA (2011) destaca:

Tabela 1 – Metodologias de Ensino utilizadas por Coordenadores/Professores

Fonte: CFA (2011)

Embora o debate dos métodos de ensino-aprendizagem não constitua questão de uma só resposta, alguns estudos têm aportado contribuições importantes com base na opinião de estudantes acerca dos ambientes de ensino e aprendizagem. Godoy (1987 e 1997 *apud* RUAS, 2005) destaca as iniciativas de professores na busca da relação entre teoria e prática como um fator de desempenho superior em termos de aprendizagem (assim como apontar exemplos para ilustrar a teoria, contextualizar as situações apresentadas no mundo real). A relação entre teoria e prática é o eixo principal do crescente debate acerca de práticas ainda emergentes no Brasil, sobre as quais se tem muita expectativa em termos de contribuição (RUAS, 2005).

Existe uma longa história de suspeita mútua entre os administradores e os acadêmicos da área. De um lado, os administradores têm suscitado dúvidas sobre a relevância dos conhecimentos e habilidades colocados por acadêmicos; de outro, os acadêmicos têm reclamado sobre a falha dos administradores em apreciar a importância de ganhar um profundo entendimento das disciplinas e responsabilidades que compreendem a prática de gestão (WILLMOTT, 1994, p. 112).

No ensino, a falta de contato do conhecimento com a realidade parece ser uma característica ainda mais acentuada. No esforço de propiciar o aprendizado aos estudantes, os professores acabam por dar mais importância ao conteúdo em si do que à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a clássica dissociação entre teoria e prática: “O que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade”, é o

entendimento comum das pessoas que, saindo dos bancos escolares assumem uma responsabilidade profissional (LUCK, 1994, p. 21).

De acordo com Perrenoud (2002) o que ocorre é uma divisão entre a teoria e prática, na qual os teóricos dão uma formação especulativa, por meio de aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência à profissão, enquanto os profissionais que acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo encarregam-se de iniciá-los nos “ossos do ofício”. Nesta estrutura, a formação teórica permitiria ser no máximo, a aprovação nos exames e a obtenção do diploma, enquanto a formação prática proveria as bases para a sobrevivência na profissão.

Segundo o autor, é preciso combater esta dicotomia e afirmar que a formação é uma só, simultaneamente teórica e prática, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela deve acontecer em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação dos estudantes, com acompanhamento profissional, moderação de grupos de análise de práticas ou reflexão comum sobre os problemas enfrentados. Unir teoria e prática dentro do ensino de administração é um dos desafios encontrados no período do curso (PERRENOUD, 2002).

Ruas (2005) acredita que, muito mais do que um método pedagógico “ótimo”, as melhores alternativas de solução no campo do ensino-aprendizagem em administração estão associadas a formas mais heterodoxas e menos excludentes; são construídas à luz das circunstâncias do problema a ser enfrentado (em contraponto a pacotes de soluções construídos “não importa onde”); são adaptadas ao tipo de grupo que está sendo sujeito da aprendizagem; são estreitamente associadas ao objetivo do aprendizado; e, principalmente, constituem soluções que valorizam, adequada e equilibradamente, teoria e prática.

2.4 Programa *Trainee*

Os programas de *trainee* das organizações brasileiras são uma adaptação dos modelos de carreira *fast-track*, surgidos nos Estados Unidos entre os anos de 1950 e 1960, período de pós-guerra. Após este período, as organizações norte-americanas cresceram em ritmo bastante acelerado e os programas de *trainee* consistiam em constantes promoções e aumentos salariais, acelerando as carreiras nas organizações e ajudando os executivos estabelecidos a identificarem os novos líderes, que eram recrutados nas melhores universidades dos EUA. Dados os benefícios dos programas, havia alto índice de retenção dos profissionais, uma vez que o contexto permitia carreiras de longo prazo e constantes desafios (OLIVEIRA, 1996).

A expressão *trainee* é de origem inglesa e pode ser traduzida por “em treinamento”. Trata-se da concepção de formação profissional, segundo a lógica empresarial, que valoriza o potencial formativo das situações de trabalho. A articulação entre formação e os contextos de trabalho representa uma das problemáticas dos programas de *trainee*, pois propicia a produção de estereótipos, dispositivos e práticas que valorizam a aprendizagem (pela experiência, pelo treinamento) do papel de cada sujeito no processo de construção profissional (DOBERMANN, 2005).

De acordo com Rittner (1999) existem registros que apontam o surgimento desses programas, no Brasil, nos anos 40. Todavia, foi em 1980 e 1990 que os programas de *trainee* tiveram sua intensificação, devido à desregulamentação do mercado nacional, que sofreu com a entrada de produtos mais baratos. As empresas brasileiras se viram obrigadas a contratarem profissionais de qualificação diferenciada para competir nos mercados e precisaram se reposicionar para competir em termos de produtos, qualidade e gestão de pessoas e negócios (MARTINS *et al*, 2007; OLIVEIRA, 1996).

Os programas de *trainees* são destinados a atrair e desenvolver jovens recém-formados de alto potencial, para posições de liderança. A crença é que, por meio de tais programas, poder-se-á gerar um fluxo de *jovens talentos* capaz de contribuir para a oxigenação de valores, ideias e práticas de gestão, permitindo a renovação, perenidade e sustentabilidade dos quadros e negócios das organizações (FERREIRA *et al*, 2010).

Segundo Rittner (1999) a importância de adotar este tipo de programa está na sua capacidade de prevenir a empresa de um “envelhecimento” de seus quadros e ao mesmo tempo, promover o progresso e desenvolvimento da empresa. Os programas de *trainee* são mecanismos socialmente importantes para a entrada dos jovens no mercado de trabalho e desenvolvimento de futuros líderes. De acordo com Dutra (2012) o início da carreira é a entrada para a empresa e para as pessoas. Quase sempre é possível estabelecer com precisão quais são os requisitos e as condições de acesso à carreira.

De acordo com Hall (2002, p. 12, tradução livre), “a carreira é a sequência individualmente percebida de atitudes e comportamentos associados com experiências e atividades relacionadas ao trabalho durante a vida de uma pessoa”. Desta forma, os programas de *trainee* são considerados como uma das melhores oportunidades para jovens recém formados iniciarem a carreira profissional, segundo Oliveira e Bitencourt (2013).

Para Silva (1998), os programas de *trainee* são como uma espécie de estágio de treinamento para jovens que deverão ocupar cargos de importância dentro das organizações nas quais foram contratados. Ainda segundo a autora, os *trainees* apresentam um perfil comum: são jovens entre 21 e 26 anos de idade, recém-formados e egressos de faculdades consideradas de excelência. Sarsur *et al.* (2002) corrobora com Silva (1998) e revela que os *trainees* são pessoas jovens, em geral entre 25 e 30 anos, recém-formados em instituições de excelência e que apresentam elevado potencial de crescimento e liderança. O autor define esse jovens egressos como *talento*.

Segundo Ferreira *et al.* (2003) o termo *talento* possui conceitos amplos e flexíveis. Tenta-se defini-los a partir de um perfil de atributos de competências e resultados alcançados. Para Michaels, Handfield-Jones e Axelrod (2002), *talento* é uma palavra sedutora que parece ser implicitamente compreendida pelas pessoas. Estas, no entanto, não têm clareza quanto as formas de desenvolvê-los. Cumpre ressaltar que o termo *trainee* assume, comumente, a conotação de *jovem talento* e, inclusive, alguns autores os tratam, explicitamente, como sinônimos (RITTNER, 1994; CRAINER E DEARLOVE, 2000; MICHAELS, HANDFIELD-JONES E AXELROD, 2002; PEDROSA, 2005).

Assim, Ferreira, Sant'anna, Sarsur (2010) identificam o conceito de *trainee* como uma metáfora para o que se denomina de *talento* ou de *jovem talento*, cujas características encontram-se alinhadas a dadas características pessoais e profissionais.

2.4.1 Perfil almejado dos *Trainees*

Sarsur *et al.* (2002) identifica as características almeçadas pelos programas de *trainee*: elevado nível educacional, pensamento estratégico, visão de negócios e de mercados, capacidade de comprometer-se com os objetivos organizacionais e de entregar resultados de excelência, flexibilidade para enfrentar os incidentes críticos e mostrar-se ágil diante do imprevisível, alto potencial de crescimento, preocupação com o autodesenvolvimento, empreendedorismo, criatividade, capacidade de liderança e disponibilidade para a busca autônoma por resultados.

Em termos de perfil requerido aos *jovens talentos*, são apontados os seguintes requisitos e atributos: ser recém-formado ou ter até dois anos de formação; possuir sólidos conhecimentos técnicos adquiridos em universidade consideradas de excelência; ter domínio do idioma inglês; possuir elevada autoestima; evidenciar potencial de liderança e gestão; expressar habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal; ser capaz de projetar a visão de futuro; estar motivado para o aprendizado; querer fazer acontecer; mostrar ambição e desejo de crescer; demonstrar iniciativa e elevada capacidade de entrega de resultados; valorizar o trabalho em equipe; apresentar resistência diante de situações de pressão e estresse; ser capaz de comprometer-se com os valores e as diretrizes éticas da organização (FERREIRA, SANT'ANNA E SARSUR, 2010).

Os resultados dos estudos de Abreu *et al.* (2004), que analisaram o conteúdo dos anúncios para captação de estagiários e *trainees* disponíveis no ano de 2003 na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, apontaram que as organizações procuram competências definidas como imprescindíveis para o “trabalhador do conhecimento”. Os autores elaboraram o Quadro 2, abaixo relacionado, com as competências almeçadas pelas organizações.

Quadro 2 – Perfil do Estagiário e *Trainee* ideal

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS	HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO	COMPROMETIMENTO	COMPETITIVIDADE
Vontade de aprender	Visão crítica	Motivação	Iniciativa
Raciocínio matemático	Capacidade de análise	Ética	Dinamismo
Perfil analítico	Boa redação	Persistência	Pró-atividade
Curiosidade intelectual	Habilidade em vendas	Paixão pelo trabalho	Empreendedorismo
Bom desempenho acadêmico	Habilidades em negociação	Compromisso	“disposto a ir muito além do horizonte”
Talento	Boa argumentação	Responsabilidade	Inovação
Bom nível cultural	Trabalho em equipe	Organização	Ambição
Detenha a inteligência das regras do negócio	Bom relacionamento interpessoal	Maturidade	Busca de desafios
	Espírito de equipe		Movido por desafios
			Determinação
			Garra
			Não teme o risco

Fonte: Abreu *et al.* (2004)

Silva (1998) alega que este conjunto de competências buscadas no perfil dos egressos é compatível com o movimento feito pelas organizações de selecionarem os jovens egressos nas IES de excelência. Contudo, as empresas buscam mais que a formação obtida por tais faculdades, elas buscam, antes mesmo, a ‘formação’ construída ao longo das trajetórias pessoais e familiares dos estudantes. Ou seja, a escolha pelos *talentos* é anterior à própria escolha das faculdades. Trata-se da origem socioeconômica destes estudantes.

Ferreira (2002), por meio de suas pesquisas, ratifica a visão de Silva (1998). Ao estudar um grupo de ingressantes em um programa de *Trainees* de uma grande organização atuante no Brasil, o autor constatou elevada semelhança no comportamento dos indivíduos do grupo, que frequentavam os mesmos ambientes sociais (como clubes, praias, escolas) e possuíam familiares no mundo corporativo. O pesquisador infere que o comportamento desses indivíduos traduz valores aderentes aos da organização e seus colaboradores, colocando-os em posição privilegiada na hora da seleção.

Silva (1998) depreende que este fenômeno acaba por determinar um caráter elitista dos programas de *trainee*, em especial quando eliminam antecipadamente a participação de candidatos de IES não consideradas de excelência. Além de selecionarem de antemão as IES nos currículos dos participantes dos programas, as dificuldades impostas aos pretendentes são enormes. Conquistar uma vaga de *trainee* numa grande empresa brasileira ou estrangeira (atuante no Brasil) não é uma tarefa fácil. A posição, considerada o primeiro degrau da carreira em multinacionais, é extremamente concorrida, ainda mais do que as vagas nas IES de excelência. Recorrentemente, disputa-se uma única vaga com outros 200 candidatos (CASTRO, 2008), nos processos seletivos com inúmeras fases que incluem, dentre outros testes, redações em inglês e português, entrevistas com executivos e dinâmicas de grupo.

Não obstante, é possível encontrar aspirantes de IES não ditas de excelência nos processos seletivos e, embora ainda mais raro, vê-los conquistar as vagas dos programas. O contabilista Luiz Gustavo Pereira dos Santos é um desses raros exemplos que, apesar de ter se formado na Unisaesiano, uma universidade de Lins, no interior do Estado de São Paulo, ingressou no programa de *trainee* da Trevisan, em 2008. Segundo o candidato 'não foi fácil, até pelo número de candidatos', 'fiquei assustado quando percebi que estava concorrendo com gente da USP e da Fundação Getúlio Vargas' (faculdade considerada de excelência) (CASTRO, 2008).

As organizações frequentemente acreditam que as características buscadas para os ocupantes de seus quadros serão encontradas nos egressos das IES de excelência. Martins (1989) corrobora este pensamento, afirmando que as universidades de excelência, as ditas escolas de vanguarda, têm produzido para os setores públicos e privado uma elite administrativa vinculada aos polos dominantes dos campos do poder político e econômico. Essas IES são escolhidas por critérios que parecem considerar não só a qualidade do ensino que oferecem, mas também com as características de sua clientela, como o tipo de ambiente em que foi criada e no qual vivem os jovens que a compõem. A credibilidade dada a estas IES é também uma forma de 'encurtar' o processo seletivo, uma vez que as organizações valorizam o tipo de convivência a que os estudantes estão expostos nestes locais e à qualidade do ensino, que não é questionada, uma vez que os conhecimentos relativos a seus cursos não são postos à prova (SILVA, 1998).

Assim, a escolha pelos estudantes das faculdades de excelência facilita o processo de seleção, economizando tempo, trabalho e dinheiro das organizações. Todavia, mesmo considerando que estas IES ofereçam um ensino de melhor qualidade, o que as corporações buscam não é apenas o conhecimento dos conteúdos específicos de cada curso, mas uma formação voltada para o domínio dos conhecimentos gerais, que ajude o *trainee* a ter uma percepção global dos acontecimentos organizacionais e que favoreça a sua atuação como profissional (SILVA, 1998).

Supõe-se que tais conhecimentos irão contribuir mais para a adequação de seus atos do que unicamente o domínio daquilo que prescreve determinado curso superior. Ou seja, as organizações estão buscando mais do que simplesmente profissionais qualificados, apenas com habilidades (saber-fazer). Elas estão selecionando profissionais competentes nas três dimensões (já vistas): saber, saber-fazer e, sobretudo, saber-ser; com capacidade de resolução de problemas e que agregue valor ao patrimônio de conhecimentos da organização, por meio das competências entregues (DUTRA, 2012; SILVA, 1998; DOBERMANN, 2005).

A dimensão saber-fazer é importante e as empresas entendem que os *trainees* oriundos das IES de excelência estiveram inseridos em ambientes que, além de prover esta dimensão, provém também as demais. Aqui, fala-se do aprendizado que não está inserido no currículo formal, sob a forma de conhecimento a ser ‘transmitido’, mas que faz parte do dia-a-dia de um estudante, como troca de informações sobre viagens, cursos extracurriculares, práticas de línguas estrangeiras, acesso sobre informações de melhores oportunidades de estágios, dedicação aos estudos, bom nível cultural, entre outros aspectos que remetem novamente à trajetória pessoal e familiar do estudante, pois os comportamentos e atitudes são individualizados e construídos a partir da mobilização das subjetividades (SILVA, 1998; DOBERMANN, 2005).

O perfil que os programas de *trainee* almejam, segundo Silva (1998), é um perfil de estudante com formação ‘generalista’, para que o *trainee* tenha uma visão global da empresa. “Nesse sentido, procura elencar, um conjunto de características a serem treinadas de modo a viabilizar essa ideia de “generalista” em detrimento do “especialista”” (SILVA, 1998, p. 7). Dentre os atributos citados pela autora encontram-

se flexibilidade, trabalho em equipe, criatividade, raciocínio lógico etc., ou seja, características que permitem colocar em prática as estratégias de uma empresa global, da qual faz parte uma política de formação voltada para o atendimento das necessidades de conhecimento amplo da organização em nível mundial.

Se, por um lado, estas conclusões parecem fazer sentido, por outro, Dutra (1990) critica que não é conhecido o nível de profundidade da reflexão feita pelas organizações sobre suas reais necessidades em relação às pessoas. Ocorre que, o sujeito, usuário das estratégias e táticas apresentadas, busca, na imitação do comportamento do outro e na autopublicidade, sobreviver diante das mudanças constantes e velozes que o ambiente organizacional apresenta. Neste sentido, é possível encontrar o homem ao qual Fromm (1983) se refere, “sou como você me quer”, que age de forma calculada, planejada e pouco autêntica. Este homem estabelece relacionamentos no qual o outro é visto como instrumento.

Assim, o *talento* procurado é, na verdade, o homem-camaleão, ou seja, o indivíduo capaz de reagir ao ambiente de acordo com o estímulo (CALDAS; TONELLI, 2000). Camaleônico, adota identidades flexíveis para se adequar às demandas do mercado, passando por inúmeras transformações aparentes, imediatas e reversíveis. Este mesmo homem é também identificado por Wood Jr. e Paes de Paula (2001) como o ‘Indivíduo S.A.’.

Segundo Martins, Dutra e Cassimiro (2007), essa dificuldade na proposição sobre o perfil do indivíduo influencia no processo de desenvolvimento, pois diversos autores apontam que o processo de recrutamento e seleção é fundamental para a efetividade da contratação. Esse perfil precisa estar alinhado ao sistema de valores organizacionais, tendo em vista que a socialização dos indivíduos na empresa é um processo dinâmico e complexo, e necessita de pessoas altamente capazes de interpretar o ambiente e sentirem-se confortáveis com a relação entre elas e a organização.

2.4.2 Atração, Seleção e Retenção dos Jovens Talentos

Os programas têm seu início a partir da divulgação feita por meio de anúncios em jornais ou em páginas da empresa na internet, assim como nas próprias universidades,

geralmente as que possuem maior prestígio e tradição, públicas e confessionais, por meio de cartazes colocados em lugares estratégicos frequentados pelos estudantes e de palestras realizadas por funcionários da área de Recursos Humanos. Nesse momento, são divulgadas informações sobre a empresa e sobre o programa de *trainees*, apresentando-se aos jovens universitários a atraente oferta de trabalhar em uma grande empresa e desenvolver uma carreira para ocupar postos de trabalho de direção, gerenciamento ou supervisão nas atividades organizacionais (DOBERMANN, 2005).

Essa divulgação permite gerar um conjunto de candidatos, selecionando-se aqueles que mais se aproximam do perfil desejado pelas organizações. O processo que tem como objetivo a seleção dos jovens universitários compreende várias etapas, eliminatórias ou não. É possível observar que, já nesse momento do processo de seleção, comportamentos e competências aparecem como fundamentais na seleção dos jovens *trainees*. Essa adequação está relacionada às competências e habilidades que o jovem deve possuir e desenvolver ao longo do programa. Para os jovens que apresentam tais características e são recém-formados, os programas de *trainee* aparecem como uma possibilidade significativa de ingresso no mercado de trabalho (DOBERMANN, 2005).

Segundo Rocha (2008) os *jovens talentos* da Geração Y desafiam, mais do que nunca, as regras de atração e retenção nas grandes empresas. Estes jovens chegam às empresas mais impacientes, menos fieis e não se importam com certos protocolos da hierarquia, ao ponto de encaminhar e-mails diretamente ao presidente da empresa. Lidar com as características, à primeira vista intratáveis, dessa nova geração, é um dos grandes desafios para empresas de todos os setores, em todos os lugares do mundo.

Para atrair esses *jovens talentos* é fundamental que a proposta oferecida ao candidato tenha valor e a organização apresente uma cultura voltada para o desenvolvimento, avaliando e monitorando continuamente o desempenho do indivíduo, para que o novo contrato psicológico possa ser estabelecido (MICHAELS, HANDFIELD-JONES E AXELROD, 2002). Pois, como abordado anteriormente acerca das características da Geração Y, o aprendizado é um elemento chave na escolha da organização pelo jovem (ARTHUR, 1994; ARTHUR *et al*, 1999).

As organizações apontam uma série de vantagens para atrair os *jovens talentos*, sendo, segundo Oliveira (1996), as principais: remuneração atraente, com valores acima da média de mercado para o nível profissional, plano de carreira acelerado devido ao programa de desenvolvimento proposto e ao acompanhamento de tutores (recorrentemente, pessoas da própria organização que estão em posições táticas ou estratégicas na organização) e constante exposição do profissional a novos desafios organizacionais. De acordo com Rocha (2008), estas articulações estariam presentes desde os planos de aceleração de carreira até os novos incentivos para a permanência dos participantes em programas de *trainees*.

Ferreira *et al* (2010) afirmam que outros importantes fatores de atração e retenção de talentos são os benefícios oferecidos aos *trainees*. Habitualmente encontram-se a previdência privada e os planos de saúde. A questão da qualidade de vida e ambiente de trabalho também são destacados, pelos autores, como alvo de preocupação constante dos profissionais envolvidos na gestão destes programas. Um ambiente com respeito e confiança é apontado como condição primordial para se garantir a adesão dos *trainees*. Por fim, o papel da liderança também é significativo nos processos de atração e retenção.

Já a seleção dos jovens que trabalharão como *trainee* leva em consideração a formação de jovens com “afinidade com o tipo de trabalho”, segundo Dobermann (2005), privilegiando características comportamentais construídas pelas instituições de ensino, tais como o trabalho em equipe, a liderança no grupo e a flexibilidade para desenvolver diferentes atividades. Nesse momento, é possível observar a intenção do capital em formar o trabalhador flexível.

O “calcanhar-de-Aquiles” na gestão de pessoas da empresa moderna é a contínua conciliação das expectativas das pessoas com as da empresa (DUTRA, 2012). As organizações precisam estar atentas ao nível de expectativas dos *trainees*, em relação ao crescimento da carreira. Ritmo de progresso e oportunidades futuras que não sejam realistas podem, mais cedo ou mais tarde, constituir elementos de frustração dificilmente reversíveis. Para que estas frustrações não ocorram, Rittner (1999) sugere que durante todo o processo do programa os jovens sejam avaliados e recebam *feedbacks* com indicações claras de seu desempenho.

Silva (1998) buscou identificar no programa de *trainee*, por meio de um estudo realizado em uma multinacional do setor financeiro, as expectativas presentes nos *young talents* selecionados e na própria empresa. Quanto às expectativas dos jovens, a autora destacou o programa de *trainee* como uma possibilidade promissora de desenvolvimento profissional e prestígio, considerando o porte da empresa como um fator importante para a realização de tais perspectivas. Em relação às expectativas da empresa, o programa traduz-se na possibilidade de desenvolver um profissional que incorpora a sua cultura adequando-se às suas necessidades e difundindo seus valores de forma fiel.

De acordo com Dobermann (2005) essa adequação está relacionada às competências e habilidades que o jovem deve possuir e desenvolver ao longo do programa. O trabalho em equipe, a comunicação e a flexibilidade são algumas das exigências observadas no processo de seleção e no desenvolvimento do programa. Para aqueles jovens que apresentam tais características e são recém-formados, os programas de *trainee* aparecem como uma possibilidade significativa de ingresso no mercado de trabalho.

A etapa de seleção se caracteriza, de acordo com Dobermann (2005), como uma das mais importantes dentro de todo o processo. O conhecimento técnico ou domínio de outro idioma pode ser adquirido durante a escolarização; mas não os comportamentos e as atitudes, pois, são individualizados e construídos a partir da mobilização das subjetividades. Os conhecimentos técnicos, supostamente adquiridos durante o ensino superior, não são vistos com grande atenção durante o processo de seleção.

Estudos conduzidos por Pedrosa (2005) e Sarsur *et al.* (2002) sinalizaram uma série de desafios aos programas de *trainee* no que se refere às dificuldades de as organizações renovarem suas políticas e práticas de gestão, a fim de reterem os novos perfis de competência requeridos, com implicações significativas em termos de se assegurar futuros contingentes de profissionais, aptos e motivados a processos de expansão de negócios e sucessão das atuais lideranças. Pedrosa *et al.* (2003), em seu estudo, percebeu dificuldade no monitoramento do desenvolvimento da carreira dos *trainees*, bem como indiferença na gestão das pessoas captadas por outros processos seletivos na organização.

Dentre as mudanças ocorridas no campo da gestão de pessoas, aos quais as organizações detentoras de programas de *trainee* precisam se adequar, Dutra (2002) elenca:

1) alteração no perfil de trabalhador requerido pelas organizações – de empregado obediente e disciplinado, a indivíduos mais autônomos e empreendedores – exigindo-se, por conseguinte, contextos organizacionais que estimulem e apoiem a iniciativa individual, a liderança, a criatividade e a busca autônoma por resultados;

2) foco da gestão de pessoas no desenvolvimento do indivíduo, em detrimento do controle do trabalhador, colocando a pessoa cada vez mais como gestora de sua relação com a empresa, seu crescimento, ao invés de esperar que a empresa gerencie sua carreira;

3) maior envolvimento da subjetividade humana no desempenho organizacional, na medida em que passam a ser depositárias privilegiadas do patrimônio intelectual das organizações, frente à necessidade de gerarem respostas ágeis aos estímulos de ambientes cada vez mais instáveis e mutáveis, assim como de visualizarem e explorarem inovações e oportunidades originais de negócios.

Para atender as novas estratégias preconizadas pelas empresas ocorre a necessidade de se captar profissionais com níveis educacionais cada vez mais elevados e que possuam as competências almejadas pelas organizações. Pedrosa (2005) e Sarsur *et al.* (2002) observam que as organizações se preparam mais para atrair e selecionar os *young talents* do que para retê-los, deixando a desejar na construção de sistemas de acompanhamento e avaliação dos *trainees*. Este fato é confirmado por meio do número de *trainees* que permanecem nas organizações após o término desta etapa. Em seu estudo, Pedrosa (2005) aponta que, dos 235 jovens captados pelo programa de *trainee*, apenas 2 indivíduos chegaram a posição de gerente geral. Rocha (2008) aponta que a taxa média de evasão de programas desse tipo é de 15%.

De acordo com especialistas de RH e *trainees*, as “práticas atuais podem e devem ser aprimoradas”, principalmente as “habilidades de ouvir dos gestores e a qualidade de seus *feedbacks*, no cotidiano do trabalho”, que apresentam lacunas e poderiam ser melhor endereçadas (FERREIRA *et al.*, 2010). Até então, as grandes empresas não tinham que fazer muito esforço para atrair os jovens talentos. O simples prestígio era suficiente para atrair e manter *talentos* desde o início da carreira.

Entretanto, o sobrenome corporativo, que por muito tempo garantiu a fidelidade dos profissionais, não exerce o mesmo fascínio sobre a nova geração. A chance de ter novos desafios superou, pela primeira vez, a imagem da empresa como a principal razão para escolher um empregador. "Os jovens valorizam cada vez mais as oportunidades de crescer e colocar a mão na massa em detrimento da estrutura e da imagem que a companhia tem no mercado", diz Sofia Esteves, sócia e fundadora da Companhia de Talentos, consultoria que coordena programas de trainees de empresas como Ambev e Arcelor Mittal (ROCHA, 2008).

Segundo Ferreira *et al* (2010) as causas mais comumente apontadas pelos especialistas de RH da empresa estudada e pelos *trainees* para explicar a desistência do trabalho são: 1) dificuldades de suportar o alto nível de pressão e o ritmo acelerado do trabalho; 2) melhores ofertas de salário; 3) locais de trabalho remotos; 4) estilos de liderança que não correspondem às expectativas de aprendizagem e de crescimento. Segundo Rocha (2008) os motivos mais citados para a desistência dos programas são: remuneração pouco atraente, falta de perspectivas de crescimento rápido e ausência de desafios.

Se, por um lado, as características da Geração Y fizeram com que as organizações precisassem repensar suas estratégias de atração e retenção destes *talentos*, por outro, as empresas precisaram ampliar o tempo do programa de *trainee*, uma vez que os *jovens talentos* possuem pressa em alcançar altos níveis gerenciais e, muitas vezes, ao final dos dois anos de programa ainda se encontravam imaturos para assumir tais posições. Algumas empresas decidiram estender a duração do programa para três anos. Assim, os jovens considerados talentosos poderão ter mais tempo para atuar em diversas áreas e serem expostos a mais desafios dentro da organização. Ao final dos três anos, eles possuirão maior chance de assumir um cargo de gerência (ROCHA, 2008).

3 METODOLOGIA

“O método nada mais é do que o caminho a ser percorrido para atingir-se o objetivo proposto, em função da proposta de trabalho ou da área de concentração da pesquisa” (PARRA FILHO E SANTOS, 1998).

3.1 Problema de Pesquisa

A fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior tem por finalidade dar estrutura ao presente estudo e orientou a metodologia utilizada. A elaboração das perguntas de pesquisa é considerada por Yin (1984) como sendo embasada pelo quadro teórico apresentado. Alves (1991) destaca que as perguntas ou questões de pesquisa indicam os principais aspectos de interesse do pesquisador no contexto estudado. A questão que direcionou a construção do presente estudo foi:

De que forma ocorre a interação entre o desenvolvimento das competências por meio dos cursos de administração, seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho?

A presente tese deseja estudar a interação de 3 (três) frentes: os Cursos de Administração, os Estudantes dos Cursos de Administração e o Mercado de Trabalho, no que tange ao desenvolvimento e à demanda destas competências.



Ilustração 7 – Interação das frentes de pesquisa

Por conseguinte, possuo como **objetivo geral**: investigar a interação entre as competências desenvolvidas pelos cursos de administração em seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho, contribuindo para a identificação de possíveis lacunas.

Uma vez que o **mercado de trabalho** do administrador é muito amplo e diversificado, contemplando inúmeras áreas de atuação e distintas atividades realizadas, relacionadas a cada área, o presente estudo delimitou o ‘mercado de trabalho’ por meio das empresas que possuem Programa de *Trainee*. O primeiro motivo que norteou esta escolha metodológica foi o fato de estes programas selecionarem seus candidatos de uma maneira ampla, sem investigar as competências relacionadas às atividades específicas de cada área. Em geral, os programas são corporativos e, apenas depois da aprovação no processo seletivo e experiência nas diversas áreas organizacionais, os *trainees* são destinados a uma área específica da empresa. Entretanto, existem programas que não são corporativos e estão ligados, desde o ingresso do jovem, a alguma área particular da empresa.

Outro importante motivo é o alto investimento organizacional direcionado aos *trainees*, que são considerados talentos e potenciais ocupantes das posições de liderança. Assim, as empresas dispõem grandes investimentos nestes jovens recém-formados, seja por meio de altos salários (quando comparados às remunerações dos demais egressos das IES), de treinamentos e de desenvolvimento, esperando deles uma *performance* superior de atuação. Todavia, cada vez mais, as empresas com programas de *trainee* deixam de assegurar aos egressos a assunção de posições de gerência no término do treinamento.

Segundo entrevista com Danilca Rodrigues Galdini, sócia-diretora da *Next View*, as empresas têm percebido que o período de 2 (dois) anos nos programas de *trainee* são insuficientes para que os jovens estejam maduros o bastante para assumir posições de gerência. Desta forma, os programas estão aumentando o tempo de estada dos jovens de 2 (dois) para 3 (três) anos e, ainda assim, eles não saem preparados para assumirem tais posições. Contudo, como mencionado, eles são grandes promessas de realização de *performance* superior dentro das organizações.

Desde o início dos Programas de *Trainee*, os *fast-track* americanos, nas décadas de 1950 e 1960, recrutavam os jovens nas melhores universidades dos EUA. No Brasil não foi diferente, as empresas brasileiras, devido a acontecimentos econômicos, se viram obrigadas a contratarem profissionais de qualificação diferenciada para serem capazes de competir no mercado. Os programas de *trainee* são destinados a atrair e desenvolver jovens recém-formados de alto potencial, oriundos, em sua grande maioria, de **Cursos de Excelência**.

Todavia, as empresas buscam mais que a formação obtida por tais cursos, elas buscam a ‘formação’ construída ao longo das trajetórias pessoais e familiares dos estudantes. Ou seja, a escolha pelos *talentos* é anterior à própria escolha dos Cursos. Trata-se da origem socioeconômica destes estudantes, da educação, da cultura e de seu potencial. Assim, os **Estudantes Formandos dos Cursos de Administração de Excelência** são alvos dos programas de *trainee* de grandes empresas, uma vez que, segundo Ferreira (2002), o comportamento desses indivíduos traduz valores aderentes aos da organização e seus colaboradores, colocando o grupo em posição privilegiada na hora da seleção.

Têm-se, então, um refinamento da configuração das escolhas metodológicas do presente estudo:

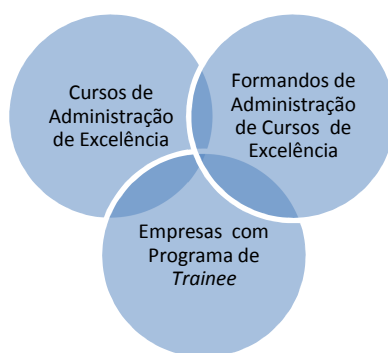


Ilustração 8 – Refinamento das escolhas metodológicas

No qual se almeja investigar a inter-relação das competências desenvolvidas pelos Cursos de Administração de Excelência, seus Estudantes e a demanda das competências pelos Programas de *Trainee*. Cabe ainda, para cada frente estudada, um conjunto de questões que ajudam a elucidar os objetivos específicos da presente tese, destacadas na Ilustração 9:

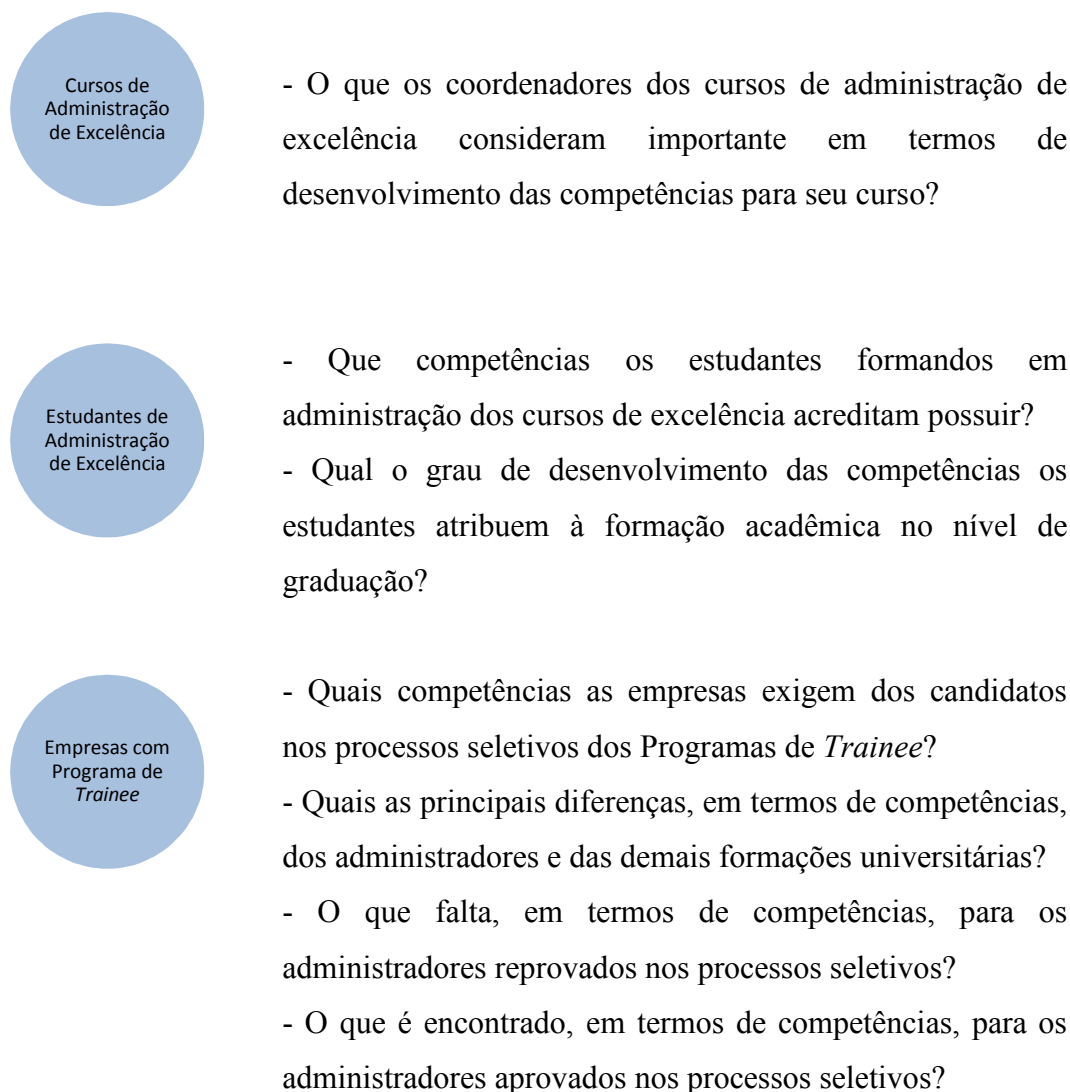


Ilustração 9 – Questionamentos à cada frente de pesquisa

Ao analisar os questionamentos realizados em cada frente, ou grupo, identifica-se que aqueles referentes aos Cursos de Administração e aos Estudantes são passíveis de serem respondidos. Contudo, no que se refere aos questionamentos às empresas com programas de *trainee*, observam-se algumas dificuldades em obter as terceira e quarta respostas.

Na terceira pergunta, “o que ‘falta’ nos administradores reprovados”, segundo entrevista com Danilca, sócia-diretora da *Next View*, as empresas, infelizmente, por falta de tempo e para não dispenderem mais recursos financeiros, não se interessam em analisar o que faltou nos candidatos reprovados. Após a reprovação, as empresas não prestam mais

atenção no postulante, trabalho que poderia ser bastante útil e importante para identificar as competências que estão faltando para a aprovação final do candidato.

Já em relação ao quarto questionamento, apesar de poder ser respondido, este item demandaria muito tempo na resposta do questionário a ser aplicado às empresas, o que poderia aumentar o número de questionários não respondidos. Logo, optou-se por perguntar de forma direta, sem exigir um grande esforço das empresas em retomar os processos seletivos passados e os dados referentes a eles.

Após estas reflexões foi possível chegar ao conjunto dos **objetivos específicos** da presente tese, que são:

1. Analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração;
2. Determinar quais competências os formandos de administração acreditam possuir;
3. Reconhecer o grau de cada competência que os estudantes acreditam que foram desenvolvidas durante a graduação de administração;
4. Reconhecer quais competências os programas de *trainee* exigem dos candidatos em seus processos seletivos;
5. Verificar quais as principais diferenças, em termos de competências, dos administradores e das demais formações universitárias que competem para uma mesma vaga nos programas de *trainee*;
6. Comparar as competências exigidas pelas empresas que possuem programa de *trainee* com as competências que os formandos acreditam possuir.

3.2 Abordagem de Pesquisa

De forma geral, o tipo de pesquisa a ser realizada dependerá de como o problema foi formulado (APPOLINÁRIO, 2006). De acordo com Guba e Lincoln (1994), toda ciência é baseada em um paradigma, que envolve distintos pressupostos da natureza da

realidade (*ontologia*), como podemos vir a conhecer esta realidade (*epistemologia*), e como podemos acessar sistematicamente aquilo que pode ser sabido desta realidade (*metodologia*).

Existem inúmeras formas de olhar e definir os paradigmas de pesquisa (BURRELL E MORGAN, 1979; KUHN, 1970). A presente pesquisa focará no funcionalismo. No paradigma funcionalista, o objetivo é a replicação em favor do teste da teoria e seu refinamento: os dados devem ser coletados de forma que outro pesquisador possa coletar e analisar dados similares e em condições similares encontrará resultados similares, estabelecendo a veracidade da teoria (BURRELL E MORGAN, 1979).

A presente pesquisa será desenvolvida a partir de uma metodologia multi-métodos, utilizando tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa, para atingir o objetivo proposto. A combinação de métodos pode ser feita por razões suplementares, complementares, informativas, de desenvolvimento e outras; pois os paradigmas de pesquisa devem ser vistos como complementares (CORBIN E STRAUSS, 2008).

Martins e Theóphilo (2009) afirmam que é comum a triangulação dos dados, ou seja, empregar métodos diferentes de coleta de dados e comparar os resultados, com intuito de proporcionar uma base contextual mais rica para interpretação e validação dos resultados (MARTINS E THEÓPHILO, 2009). A metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa não são mutualmente exclusivas. As diferenças entre as duas abordagens são alocadas de diversas formas, focos, e ênfases de estudos (VAN MAANEN, 1979).

Shah e Corley (2006) afirmam que o uso de ambos os métodos, quantitativo e qualitativo, utilizados em conjunto, pode gerar um entendimento completo acerca do fenômeno do interesse do pesquisador. Existem muitos contextos em que a abordagem qualitativa e quantitativa pode ser utilizada em conjunto. Sua importância se dá, pois o aumento do uso da abordagem multi-métodos ajuda a construir acuracidade, generalidade, e um uso prático da teoria num campo tão inerentemente complexo como são as pesquisas em administração.

Segundo Van Maanen (1979), o rótulo de método qualitativo, não possui um significado preciso em nenhuma ciência social. É, no máximo, um termo ‘guarda-chuva’, cobrindo uma gama de técnicas interpretativistas que procuram descrever, decodificar, traduzir e, de forma diferente, vem em termos de significância, não de frequência, de fenômenos que ocorrem no mundo social. Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais se sabe muito, para ganhar novos entendimentos (STERN, *apud* CORBIN E STRAUSS, 2008).

A parte quantitativa da presente pesquisa tem como base para análise dos resultados a estatística, mais especificamente, a análise multivariada, tendo em vista que as variáveis estudadas são aleatórias e inter-relacionadas e o objetivo é medir, explicar e prever o grau de relação entre as variáveis estudadas (HAIR *et al*, 2009).

3.3 Preparando o Terreno da Pesquisa

Para definir a estrutura acima mencionada, foram necessárias algumas conversas investigativas no intuito de entender a complexidade e importância do tema estudado. Num primeiro momento (2012), a pesquisadora foi à Belo Horizonte para conversar com a professora Simone Nunes, autora da maior quantidade de artigos que trata do desenvolvimento das competências e sua importância no contexto acadêmico. Nesta conversa, ficou clara a importância de explorar não apenas o contexto acadêmico, mas também avançar para o mercado de trabalho, uma vez que quase nenhuma investigação foi encontrada neste sentido.

Ao vislumbrar-se que as empresas com Programas de *Trainee* seriam a representação, neste estudo, do ‘mercado de trabalho’, fez-se necessário buscar informações e entendimento deste campo. Para tanto, agendou-se um primeiro contato com a sócia-diretora da *Next-View*, Danilca Rodrigues Galdini, juntamente com o orientador deste estudo, Dr. Hamilton Luiz Correa. Neste primeiro encontro foram desmistificados alguns juízos da realidade das organizações, alinhando as expectativas da pesquisa com à prática organizacional.

A partir deste momento, foi estabelecida uma relação de parceria com a Cia. de Talentos, que se comprometeu a realizar mais reuniões e a ajudar na aplicação do questionário junto às empresas. Esta parceria permitiu, ainda, contar com a base completa do sistema *Survey Monkey*, que gera um relatório mais detalhado dos dados coletados para posterior análise, bem como com a expertise da Cia. de Talentos em realizar processos seletivos para programas de *trainee*.

Com intuito de obter um entendimento mais amplo dos programas de *trainee*, foi estabelecido contato com dois *ex-trainees* de áreas distintas: Kim Samejima, do ramo bancário, e Rodrigo Christophe Marangoni, do setor da construção civil. Além da conversa, ambos ajudaram no desenvolvimento do questionário aplicado às empresas. Kim pode ainda ajudar com conhecimentos de estatística, uma vez que é mestre pelo IME e professor da Universidade Federal da Bahia.

Para a consecução dos questionários, tanto para os estudantes, como para as empresas e os coordenadores dos cursos de administração, a pesquisadora contou ainda com a ajuda das mestres em administração, Carolina Shinoda, Carolina Dias e Helena Talita Cordeiro. Talita, Gestora de RH por mais de 10 anos, ainda contribuiu para a formulação do quadro de competências utilizado no presente trabalho.

Esta pesquisa procura, por uma perspectiva transversal, identificar as competências que os cursos de excelência almejam formar em seu corpo discente, assim como aquelas que os formandos destes cursos acreditam possuir, e compará-las às competências que os programas de *trainee* exigem de seus candidatos, ao tempo da realização da pesquisa. As necessidades do mercado estão em constantes mudanças, desta forma, o recorte transversal tem a importância de representar uma ‘foto’ da situação, no momento em que a pesquisa é realizada (LANGLEY, 1989).

3.4 Pesquisa de Campo: Etapas da Pesquisa

Após a definição da abordagem de pesquisa, que será multi-métodos, quali-quanti, parte-se para o estabelecimento dos aspectos operacionais da pesquisa de campo: a

escolha das unidades de pesquisa, as técnicas de coleta de dados e os métodos de análise.

A pesquisa de campo do presente estudo foi dividida em duas etapas, realizadas de forma separadas, em diferentes momentos. Todavia, apesar de estarem divididas para fins de organização do trabalho e da pesquisa de campo, o caráter de interdependência entre as etapas, para fins de interpretação e análise, será mantido. A **etapa 1** será caracterizada como Cursos de Administração de excelência e a **etapa 2** será denominada de Empresas com Programa de *Trainee*, de acordo com a Ilustração 10.

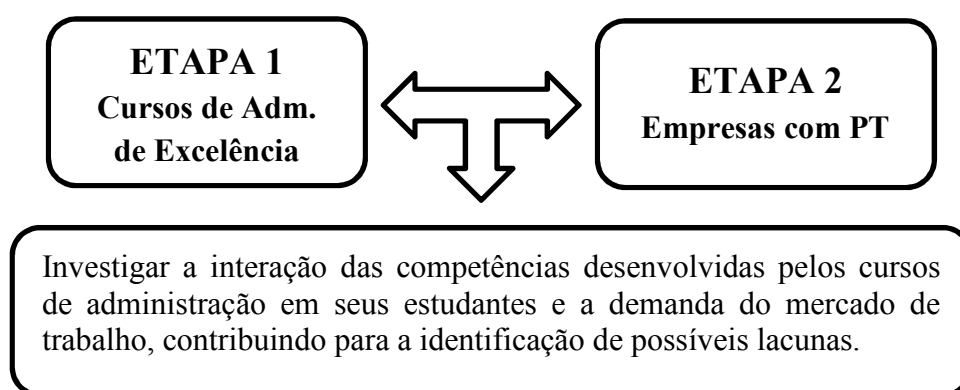


Ilustração 10 – Etapas da Pesquisa de Campo

3.4.1 Etapa 1: Cursos de Administração

A etapa 1 do presente estudo foi realizada em cursos de administração de excelência. Esta etapa foi dividida em duas fases distintas. A **fase 1** está relacionada com o caráter institucional de cada curso a ser estudado, enquanto a **fase 2** está relacionada com os estudantes formandos dos cursos em questão.

A investigação ocorreu nos cursos de administração ditos de excelência das Regiões Sul e Sudeste, pois estas universidades/faculdades destinam, em sua maioria, o público-alvo dos programas de *trainee*. Segundo a pesquisa ‘*Trainee do Futuro 2013*’, 68% dos respondentes são oriundos da Região Sudeste (45% São Paulo, 20% em Minas Gerais); 20% da Região Sul (17% Paraná) e apenas 8% da Região Nordeste.

Como parâmetro para classificar tais cursos de administração de excelência, foram utilizados os dados do ENADE (2009) e o Guia do Estudante da Abril (2012), a seguir relacionados no Quadro 3.

Quadro 3 – Universidades da Região Sul e Sudeste com conceito 5 no ENADE e no Guia do Estudante da Abril

Guia do Estudante Abril (2013)	UNIVERSIDADES	ENADE (2009)
SANTA CATARINA		
5	UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	5
5	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	5
-	Instituto Superior TUPY	5
RIO GRANDE DO SUL		
5	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	5
5	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	5
5	PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	-
PARANÁ		
5	UFPR – Universidade Federal do Paraná	5
5	PUC – Pontifícia Universidade Católica Paraná	4
RIO DE JANEIRO		
-	UFF – Universidade Federal Fluminense	5
5	IBMEC – Faculdade de Economia e Finanças	5
5	PUC – Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro	4
ESPÍRITO SANTO		
-	FUCAPE Business School	5
MINAS GERAIS		
-	UFV – Universidade Federal de Viçosa	5
5	UFU – Universidade Federal de Uberlândia	5
-	UFSJ - Universidade Federal São João del Rei	5
-	UFMG - Universidade Federal Minas Gerais	5
-	UFJF - Universidade Federal Juiz de Fora	5
5	UFLA - Universidade Federal de Lavras	5
-	UNIFEI - Universidade Federal Itajubá	5

-	Faculdade Governador Professor Paulo Neves de Carvalho	5
-	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia	5
SÃO PAULO		
5	ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing	4
-	FACAMP – Faculdade de Administração de Empresas	5
-	FECAP – Faculdade de Administração da Fundação Armando Alvares Penteado	5
5	FGV EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo	5
5	INSPER – Insper Instituto de Ensino e Pesquisa	5
5	MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie	4
-	UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	5
5	USP – Universidade de São Paulo	-
5	USP – Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo	-
5	PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas	3

Fonte: ENADE (2009); Guia do Estudante da Abril (2012)

Ao partir da identificação dos cursos considerados de excelência pelo critério do ENADE (2009) e do Guia do Estudante da Abril (2012), foi possível entrar em contato com os coordenadores dos cursos de administração e verificar seu desejo e disponibilidade em participar da pesquisa. Num primeiro momento foi encaminhado um e-mail com o escopo da pesquisa e posteriormente foram realizadas algumas tentativas por telefone. Aceitaram participar desta pesquisa:

Quadro 4 – Cursos de Administração pesquisados

Data	Universidade	Coordenador	Local da Entrevista	Quantidade Estudantes
16/05/2013	FECAP	Taiguara de Freitas Langrafe	FECAP	73
23/05/2013	UFPR	Acyr Selene	UFPR	111
04/06/2013	ESPM	Carlos Barbosa Correia Jr.	ESPM	-
09/07/2013	UNESP	Roberto Louzada	SP	36
06/08/2013	FEA	Hamilton Luiz Corrêa	FEA	11
16/08/2013	UFU	Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros	SP	29
21/08/2013	ESAG	Isabela Regina Fornari Muller	ESAG	52
21/08/2013	UFSC	Rogério da Silva Nunes	UFSC	45
05/09/2013	UFRGS	Clézio Saldanha dos Santos	UFRGS	6
10/09/2013	FUCAPE	Arilda Teixeira	SKYPE	14

3.4.1.1 Método de Coleta de Dados da Etapa 1 da Pesquisa

A **fase 1**, da etapa 1, teve como objetivo analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração. Para alcançar este objetivo específico foi utilizado como instrumento de coleta de dados primários a entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos de administração. Os materiais utilizados foram um gravador digital, um roteiro semiestruturado e um questionário.

A entrevista semiestruturada possui um roteiro previamente estabelecido, mas abre espaço para a elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas fornecidas pelos entrevistados. Ela permite acessar informações importantes, uma vez que possibilita o entendimento acerca do tema investigado sob a perspectiva do respondente.

A entrevista, de acordo com Richardson (1999), visa obter do entrevistado os aspectos mais relevantes de determinado problema, por meio da sua descrição de uma situação em estudo. A conversação é guiada para que se possam obter informações detalhadas que serão utilizadas em uma análise qualitativa. “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001).

Contudo, Chizzotti (1991) acredita que a qualidade da entrevista depende muito, para que se colham as informações relevantes sobre suas questões fundamentais e proceda-se o registro adequado destas informações, da preparação prévia. Esta contou, no presente trabalho, com a aplicação do **pré-teste** na Graduação da FIA, no qual o coordenador, Leandro Morilhas, foi entrevistado, em 09/05/2013. O pré-teste permitiu visualizar a integração das questões e a abrangência das perguntas, bem como a adequação dos instrumentos e materiais utilizados.

Foram entrevistados 10 (dez) coordenadores, identificados no Quadro 4. As entrevistas realizaram-se individualmente em local adequado e tiveram duração média de 1 (uma) hora. A pesquisadora deslocou-se para o Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba e realizou entrevistas com os coordenadores dos cursos localizados nestas cidades, em seus respectivos campi. Efetivou, ainda, encontros em São Paulo, incluindo a coordenadora da Universidade Federal de Uberlândia, que estava na cidade. E, por fim, entrevistou por Skype a coordenadora da FUCAPE – ES.

Na coleta e análise de dados, buscou-se preservar as pessoas que forneceram as informações para o presente estudo, por meio do anonimato no relato da pesquisa. Desta forma, trataram-se os coordenadores no masculino, seus nomes foram substituídos por letras e seus locais de trabalho foram preservados na transcrição das entrevistas, dificultando a identificação. O roteiro de entrevista realizado com os coordenadores está disponível no Apêndice 1, bem como o questionário aplicado encontra-se no Apêndice 2.

Foi ainda aplicado um questionário com os coordenadores, este manteve a mesma estrutura de competências questionadas para as empresas e para os estudantes

formandos de administração. Como o número de questionários é pequeno (dez) a análise multivariada dos mesmos ficou impossibilitada. Também não houve a análise destes questionários, e por isso, não entraram na metodologia do presente estudo, por causa da dificuldade dos coordenadores em responderem-no. Muitos coordenadores relataram não haver pensado nas competências da forma apresentada pelo questionário e tiveram dificuldades em ranqueá-las. Outra dificuldade foi se consideravam o que acreditavam ser mais importante ou aquilo que de fato os cursos tem praticado. Assim, suas respostas são inconclusivas para identificar as competências por eles destacadas.

A **fase 2**, da etapa 1, almejou identificar quais competências os formandos de administração acreditam possuir. Para tanto, foi realizado um *survey* com os estudantes formandos dos cursos destacados no Quadro 4. Participaram da pesquisa 432 (quatrocentos e trinta e dois) estudantes, dos quais, 377 (trezentos e setenta e sete) questionários foram passivos de análise. As competências dos estudantes foram analisadas segundo sua percepção, no ingresso do curso e no término.

O questionário é dividido basicamente em dois grandes blocos: o primeiro corresponde à coleta das informações do perfil dos estudantes, inclusive sobre suas experiências até o momento da pesquisa, e o segundo trata das competências que o estudante julga importante e as que foram construídas durante sua formação acadêmica. A diferença dos valores atribuídos caracteriza o desenvolvimento que o estudante acredita ter realizado em cada competência e valores no término do curso identificam as competências que os estudantes acreditam possuir.

Segundo Martins (2007, p. 36), o *survey* busca as informações necessárias “(...) junto às fontes primárias geralmente através de aplicação de questionários para grande quantidade de pessoas.” Esse método é utilizado para o estudo das relações entre características de pessoas ou grupos, da forma como ocorrem em situações naturais (MARTINS E THEÓPHILO, 2009). O questionário é um documento contendo uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelos sujeitos por escrito (APPOLINÁRIO, 2006). De acordo com Cervo e Bervian (1983), o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com exatidão o que se deseja.

O **pré-teste** foi realizado com 20 (vinte) estudantes do 5º (quinto) período, até então, o mais avançado do curso, da Graduação de Administração da FIA, no dia 09/05/2013, no campus Butantã. A aplicação ocorreu de maneira satisfatória e não foram identificados problemas nos questionários. O modelo aplicado com os formandos dos cursos de administração está disponível no Apêndice 3.

A aplicação dos questionários com os estudantes dos cursos de administração da FECAP, UFPR, ESAG e UFSC, foram realizados em sala de aula pela pesquisadora, nos respectivos cursos. Os questionários dos cursos da FUCAPE e da UNESP foram aplicados pelos seus coordenadores e encaminhados por Correios. A ESPM, FEA, UFU e UFRGS preferiram encaminhar e-mail aos estudantes para solicitar a participação na pesquisa e a resposta ao questionário disponibilizado *on-line* na plataforma *SurveyMonkey*. Apesar de ser mais trabalhosa a aplicação dos questionários em papel, pois precisaram ser inseridos individualmente no sistema, esta prática garantiu uma maior adesão dos estudantes à pesquisa.

A Ilustração 11 mostra de forma esquemática a etapa 1 desta pesquisa.

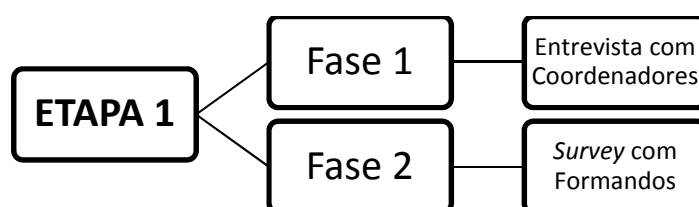


Ilustração 11 – Etapa 1 da Pesquisa de Campo

3.4.1.2 Tratamento e Interpretação de Dados da Etapa 1 da Pesquisa

A **fase 1**, da etapa 1, contou com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores dos cursos destacados no Quadro 4. Os dados foram gravados digitalmente (gravador Sony ICD – PX 820) e transcritos no editor de texto Word® (Office 2010) da Microsoft, através do programa IC Recorder® da Sony. As entrevistas foram transcritas na íntegra, tendo em vista que o processo de transcrição auxilia na análise dos dados coletados.

As pesquisas qualitativas, em geral, geram uma enorme quantidade de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz por meio de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, para que os significados sejam desvendados. É um processo complexo, não-linear, implicando em um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados. Esta interpretação já se inicia desde a fase exploratória e acompanha toda a investigação (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001).

O método utilizado para análise dos dados transcritos, referentes a **fase 1** da pesquisa, foi a análise de conteúdo temático-categorial, proposto por Bardin (2007), Campos (2004) e Oliveira (2008). O tema é compreendido como a unidade de significação que se destaca do conteúdo do texto analisado segundo critérios relativos à teoria que norteia a pesquisadora (BARDIN, 2007).

De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos) extremamente diversificados. Este conjunto de técnicas de análise das comunicações visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas variáveis.

Bardin (2004) afirma que o esforço de interpretação da análise de conteúdo oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Utilizar-se-á a categorização simples como técnica qualitativa, buscando-se por meio dela desvendar os significados presentes nas verbalizações dos sujeitos entrevistados. Segundo Bardin (2004, p.111) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Com a obtenção de dados significativos e fiéis, foi possível propor inferências e adiantar as interpretações a propósito dos objetivos propostos. O processo de categorização pode ser submetido a uma ou várias dimensões de análise. O critério utilizado é relativamente adaptado à realidade que é oferecida. Classificar elementos em

categorias impõe a investigação do que cada um destes elementos tem em comum com outros.

As entrevistas semi-estruturadas permitiram que os coordenadores abordassem livremente os temas que acreditaram ser pertinentes à cada questão. Contudo, nem todos os coordenadores abordaram sobre as mesmas categorias. Este fato não se deve à ausência da categoria descrita em seu curso. Muitas vezes, a categoria destacada por outros coordenadores não está dentre as prioridades ou problemas vividos pelo coordenador, e por isso, acabam não emergindo nas entrevistas.

Na **fase 2**, da etapa 1, os dados coletados por meio dos questionários foram analisados de forma quantitativa, utilizando-se técnicas de estatística descritiva e de análise multivariada. A estatística descritiva representa um conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente dados de pesquisa (APPOLINÁRIO, 2006). Nesse sentido, sendo esta fase da pesquisa de caráter quantitativo, fez-se uso dessa modalidade da estatística.

A análise multivariada, de acordo com Hair *et al.* (2009) refere-se a todas as técnicas estatísticas que simultaneamente analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos de investigação.

A Análise Fatorial Exploratória, que inclui a Análise de Componentes Principais, é uma abordagem estatística que pode ser usada para analisar inter-relações entre um grande número de variáveis e explicar essas variáveis em termos de suas dimensões inerentes comuns. O objetivo é encontrar um meio de condensar a informação contida em várias variáveis originais, no caso dessa pesquisa, as questões, em um conjunto menor de variáveis estatísticas, nesse caso, as dimensões dos métodos pedagógicos (HAIR *et al.*, 2009).

- Comunalidade: método que procura variáveis que não são adequadamente explicadas pela solução fatorial, representando a quantidade de variância explicada pela solução fatorial de cada variável. As comunalidades devem ser identificadas para avaliar se as variáveis atendem níveis aceitáveis de explicação. Considerando o tamanho da amostra, aceitam-se comunalidades acima de 0,3 nesse estudo;

- Carga fatorial: correlação entre as variáveis originais e os fatores. Para estudos com amostras de mais de 350 respondentes pode se considerar variáveis cuja carga fatorial seja superior a 0,3;
- Variância extraída ou AVE (*Average Variance Extracted*). Deve ser superior a 0,5.

A Análise de Agrupamentos ou Cluster é uma técnica analítica para desenvolver subgrupos significativos de indivíduos ou objetos. O objetivo é classificar uma amostra de indivíduos em um número menor de grupos mutuamente excludentes, com base nas similaridades entre eles, maximizando a homogeneidade dentro dos grupos, ao mesmo tempo em que se maximiza sua heterogeneidade (HAIR *et al*, 2009).

Ela se difere da análise fatorial, pois a primeira agrega objetos enquanto a segunda agrega variáveis. Além disso, a análise fatorial faz os agrupamentos com base nos padrões de variação ou correlação nos dados, enquanto a análise de agrupamentos faz agregados baseados em distância ou proximidade. Segundo Hair *et al* (2009) a análise de agrupamentos é uma técnica descritiva e pode apresentar soluções variadas.

Os agrupamentos podem ser realizados por técnicas hierárquicas e não-hierárquicas. Nos métodos hierárquicos, tais como o Ward, a seleção de qual par de agrupamentos a combinar é baseada em qual combinação de agregados minimiza a soma interna de quadrados no conjunto completo de agrupamentos separados ou disjuntos. Em cada passo, os dois agrupamentos combinados são aqueles que minimizam o aumento da soma total de quadrados em todas as variáveis em todos os agrupamentos.

Os métodos não hierárquicos, tais como o *K-means*, não envolvem o processo de construção em árvores, em vez disso, designam objetos a agrupamentos assim que o número de agregados a serem formados tenha sido especificado. Nesse método, a primeira tarefa é especificar as sementes de agrupamento ou pontos de partida para cada agregado. A segunda tarefa é designar cada observação a uma semente de agrupamento com base na similaridade.

O *software SurveyMonkey* gera um banco de dados com todas as respostas coletadas, para arquivo Excel® (Office 2010) da Microsoft e *Statistical Package for the Social Sciences* v. 20 (SPSS), e foi utilizado como base para a análise dos dados.

3.4.1.3 Apresentação dos Dados da Análise Temático-Categorial

Os dados gerados pela análise de conteúdo temático-categorial, oriundos das entrevistas com os coordenadores, estão expostos no Quadro 08, que descreve as categorias por meio de sua unidade de significação (sentido). Os recortes dos textos transcritos estão no corpo dos resultados e análises das categorias e subcategorias.

As unidades de significação foram tratadas como variáveis e analisadas inicialmente no editor de planilhas Excel® (Office 2010) da Microsoft, para a adequação do banco de dados para processamento e análise pelo *software* Nvivo10. O Nvivo funciona como uma ferramenta facilitadora no agrupamento dos dados coletados. O uso do software não afasta o rigor da pesquisa qualitativa, pelo contrário, reforça-o, tendo em vista que seu emprego aumenta a clareza e o detalhamento do processo de análise.

Ao processar os dados pela análise de similaridade, as unidades de sentido (variáveis) formaram uma árvore hierárquica de similaridade. O resultado é apresentado pela Ilustração 20 da árvore hierárquica geradas pelo *software* Nvivo10, que descreve as classes e subclasses hierarquizadas segundo o grau de similaridade ≥ 0.50 e ≤ 1.0 entre as variáveis analisadas. O Quadro 9 apresenta as categorias com similaridade 1 pelo coeficiente de Jaccard. As demais similaridades encontram-se no Apêndice 5. O coeficiente de concordância de Jaccard é uma proporção de pares concordantes calculada em relação ao número total de pares, excluindo-se pares do tipo (0,0) (MINGOTI, 2005).

Por meio do *software* Nvivo10 foi ainda possível identificar a frequência de palavras das questões abertas dos questionários dos estudantes e das entrevistas com os coordenadores. O *software* faz a contagem das palavras e apresenta uma ilustração, na qual as palavras maiores são aquelas de maior frequência.

3.4.2 Etapa 2: Empresas com Programas de *Trainee*

3.4.2.1 Método de Coleta de Dados da Etapa 2 da Pesquisa

A **etapa 2** da presente pesquisa possui o escopo de identificar quais competências os programas de *trainee* exigem dos candidatos nos processos de seleção. Para alcançar este objetivo específico, de caráter quantitativo, utilizou-se a aplicação de questionário.

Com intuito de identificar as empresas detentoras de programas de *trainee*, analisaram-se os *books* das empresas participantes da pesquisa ‘As Melhores Empresas para Você Trabalhar’, com a permissão da FIA, por meio do Professor Dr. Joel Dutra. Após serem identificadas as empresas, encaminharam-se e-mails solicitando a participação na presente pesquisa, com duração de abril à junho de 2013. O estudo contou ainda com a ajuda da Cia. de Talentos, que também encaminhou o *link* do questionário para seus contatos, coletando-se dados de agosto à outubro de 2013.

Obteve-se um total de 77 (setenta e sete) empresas respondentes, das quais, 28 (vinte e oito) não possuíam programa de *trainee*. 24 (vinte e quatro) questionários foram removidos, dos quais 14 (quatorze) possuíam IP duplicado ou falta de informação e 10 (dez) não tiveram as perguntas relativas às competências respondidas. Logo, o total de questionários analisados foram 25 (vinte e cinco). O questionário pode ser visualizado no Apêndice 4 deste trabalho.

Dos 25 (vinte e cinco) questionários analisados, 4 (quatro) empresas não se identificaram, as demais empresas podem ser verificadas no Quadro 5:

Quadro 5 – Empresas participantes da pesquisa

EMPRESAS PARTICIPANTES
Embraco
MRS Logística
Whirlpool
Gerdau
3M do Brasil
AES Sul
DHL
Caterpillar Brasil Ltda

Honda
Techint Engenharia
International Paper
Cielo S/A
EY
Tetra Pak Ltda
Danone
Leroy Merlin
Paschoalotto Serviços Financeiros
CPFL Energia
BASF S.A.
Volvo do Brasil Veículos LTDA
Balaroti Comércio de Materiais de Construção S/A

3.4.2.2 Tratamento de Dados da Etapa 2 da Pesquisa

Os dados da etapa 2 da pesquisa foram tratados por meio de análise multivariada. Inúmeras são as técnicas que este tipo de análise envolve, sejam de relações de dependência ou interdependência (HAIR *et al.*, 2009). As técnicas utilizadas nesta etapa da pesquisa são as mesmas já destacadas na etapa anterior.

A Ilustração 12 disposta a seguir representa a etapa 2 desta pesquisa.

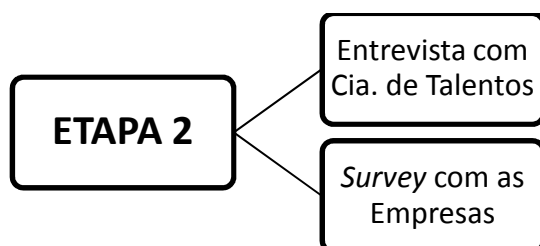


Ilustração 12 – Etapa 2 da Pesquisa de Campo

Ainda dentro da análise e interpretação dos resultados encontrados, têm-se um último objetivo específico a ser atingido: comparar as competências exigidas almejadas pelas empresas que possuem programa de *trainee* e as competências que os cursos de administração de primeira desejam formar em seu corpo discente, bem como as competências que os formandos acreditam possuir. Com base no material coletado dentro da pesquisa de campo, foi possível atingir este objetivo específico.

Concluída a explanação acerca das etapas da presente pesquisa, é possível verificar na Ilustração 13, a seguir relacionada, o esquema sintético para orientação da pesquisa de campo.

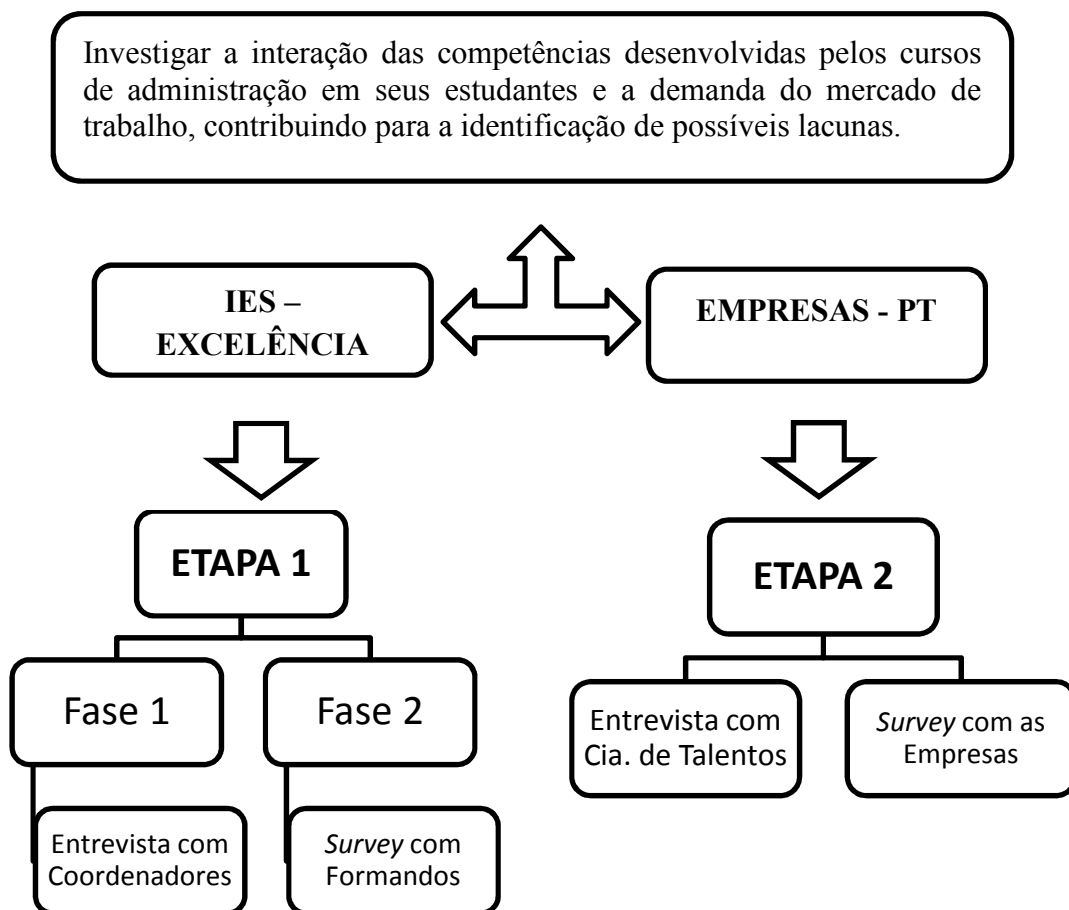
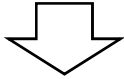
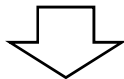
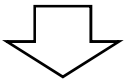
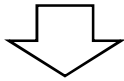


Ilustração 13 – Esquema Sintético da Pesquisa de Campo

Com base nas explanações realizadas, o Quadro 6, a seguir relacionado, apresenta o modelo teórico conceitual do presente trabalho.

Quadro 6 – Modelo Teórico Conceitual da Pesquisa

		Objetivo de cada Etapa	Etapas da Pesquisa	Abordagem Metodológica do problema (natureza)	Coleta de dados (procedimentos técnicos)	Instrumento de Coleta de dados	Técnicas de Análise
ETAPAS QUE SE COMPLEMENTAM	PESQUISA DE CAMPO		ETAPA 1 (Cursos de Adm. de Excelência)	Quali-Quanti			
		Analisar como os cursos de administração das regiões Sul e Sudeste entendem os fatores de desenvolvimento das competências em seu corpo discente.	FASE 1	Qualitativa	Entrevista Semi-Estruturada	Roteiro de Entrevista	Análise de Conteúdo Temático Categorical
		Reconhecer quais competências os formandos de administração acreditam possuir e o grau de desenvolvimento delas.	FASE 2	Quantitativa	<i>Survey</i>	Questionário	Est. Descritiva e Análise Multivariada
							
	Reconhecer quais competências os programas de <i>trainee</i> exigem dos egressos dos cursos de administração em seus processos seletivos.	ETAPA 2 (Empresas com Programas de <i>Trainee</i>)	Quantitativa	<i>Survey</i>	Questionário	Estatística Descritiva e Análise Multivariada	
							
ANÁLISE	Investigar a interação das competências desenvolvidas pelos cursos de administração em seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS					

3.5 Limitações da Pesquisa

O perfil dos estudantes respondentes da presente pesquisa não pode ser extrapolado, pois não representam o perfil dos estudantes dos cursos de administração do Brasil. Outra limitação referente aos estudantes pesquisados está relacionada com as notas elevadas que se avaliaram nas competências Éticas. O questionamento que fica é se ‘colar’ e ‘plagiar’ não é considerado antiético por eles, uma vez que é possível identificar este tipo de prática nas IES.

As limitações que tangem as empresas analisadas estão relacionadas à quantidade da amostra. Foram analisadas 25 empresas, desta forma, os dados não podem ser extrapolados para todo universo de empresas com programas de *trainee*. Ao adicionar mais empresas à amostra é possível que outros *clusters* sejam formados. Outra limitação está relacionada à escolha do modelo teórico utilizado no presente estudo, limitando-se à abordagem de Cheetham e Chivers (1996,1998 e 2005).

Ainda, como não obteve-se graus de liberdade suficientes, pois o número de variáveis era maior que o número de empresas respondentes, não foi possível realizar a análise fatorial das competências e identificar se as competências designadas pelo referencial teórico de fato fazem parte das macrocompetências estabelecidas neste estudo (*‘take for granted’*). Ainda, do ponto de vista teórico, faz sentido dividir as macrocompetências em competências, mas o profissional é plural, um todo indivisível, e na realidade não pode ser rotulado em categorias.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os resultados da presente pesquisa estão divididos em duas perspectivas de análise: *Survey* com estudantes e empresas e Entrevista com coordenadores. Na primeira perspectiva, buscou-se analisar as respostas dos questionários aplicados com os estudantes formandos em administração dos cursos pesquisados, as respostas dos questionários das empresas que possuem programa de *trainee* e realizar um comparativo entre estes achados. Na segunda perspectiva, buscou-se analisar as respostas fornecidas em entrevistas semi-estruturadas pelos coordenadores dos cursos pesquisados.

4.1 *Survey* com Estudantes e Empresas

4.1.1 Os Estudantes de Administração e suas Competências

Participaram do *survey* 432 (quatrocentos e trinta e dois) estudantes de 10 (dez) cursos de administração, dos quais, 377 (trezentos e setenta e sete) questionários foram passivos de análise. Os 55 (cinquenta e cinco) questionários excluídos não possuíam informações relativas ao bloco das competências ou continham poucas informações preenchidas ao longo do questionário. A distribuição dos estudantes respondentes e seus cursos está expressa no Gráfico 1.

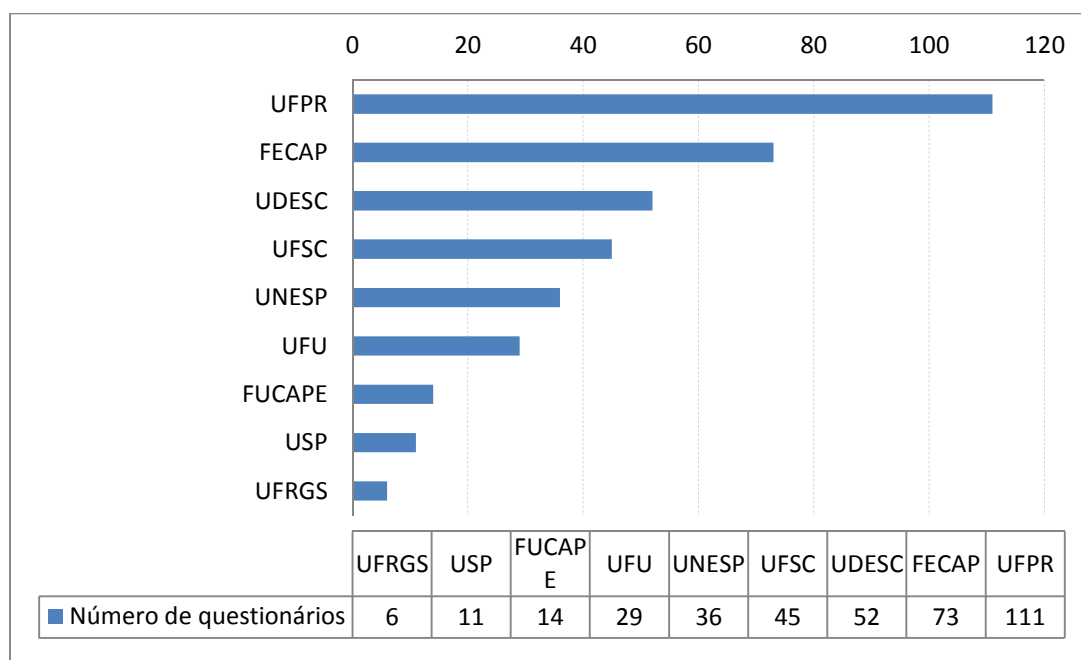


Gráfico 1 – Quantidade de estudantes pelo curso de administração pesquisado

Dos 377 respondentes, 195 são do sexo feminino e 182 do sexo masculino, representando respectivamente 52% e 48% da amostra pesquisada. Em relação ao estado civil, 341 estudantes são solteiros, 33 casados e 3 separados, representando 90%, 9% e 1%, respectivamente. A idade média dos estudantes é de 23 anos, o Gráfico 2 representa a distribuição dos respondentes de acordo com a idade.

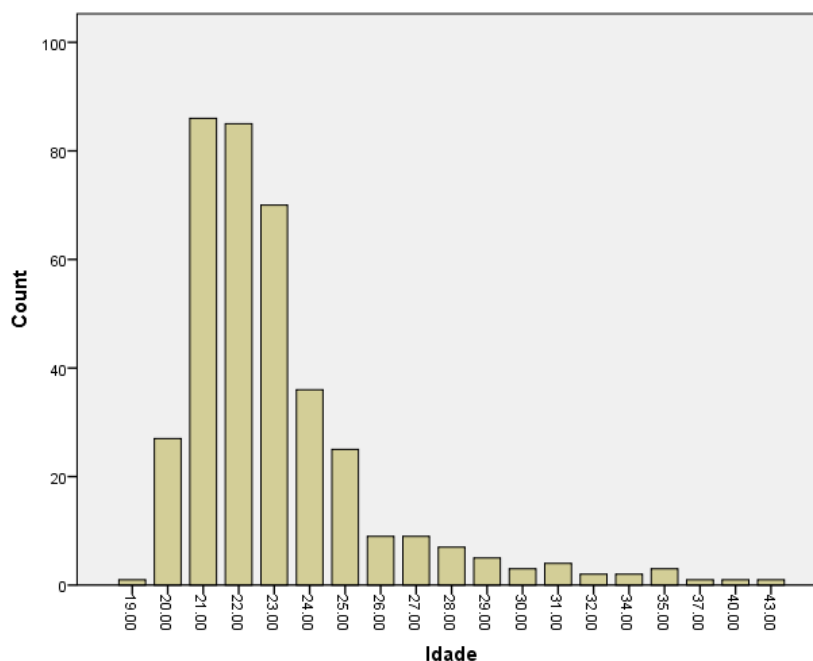


Gráfico 2 – Idade dos estudantes dos cursos pesquisados

No que tange a experiência profissional destes estudantes, pode-se constatar que 21% dos respondentes destacaram possuir entre 25 e 36 meses de experiência, 19% dos estudantes possuem de 13 a 24 meses de experiência e 17% possui entre 37 a 48 meses de experiência profissional, representando os maiores percentuais. Os demais percentuais, que representam 43% dos estudantes, podem ser visualizados no Gráfico 3.

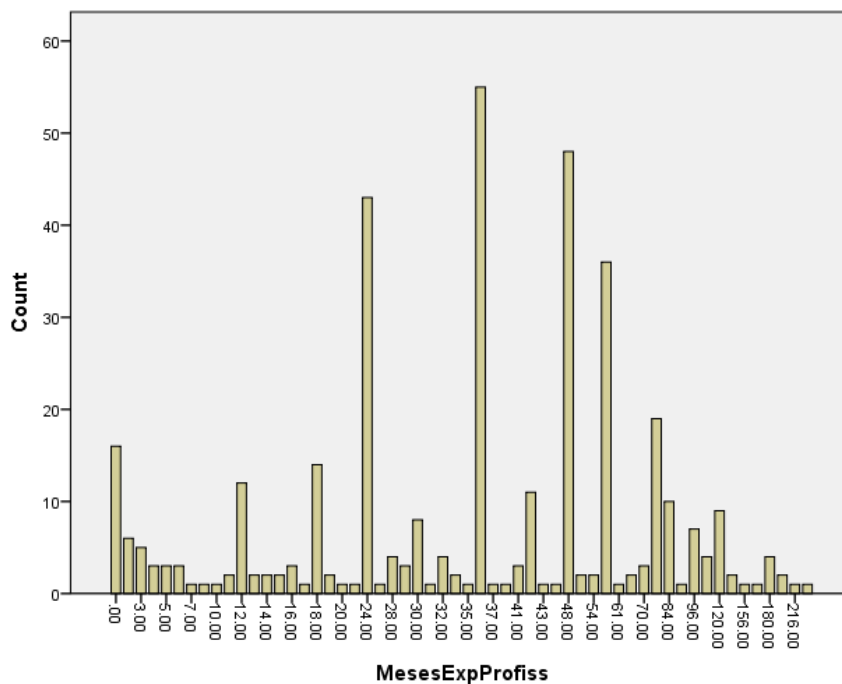


Gráfico 3 – Experiência profissional dos estudantes

Quando questionados sobre sua realidade laboral atual, 21% dos estudantes declararam não estar trabalhando na data da pesquisa e 79% declararam estar trabalhando. O Gráfico 4 destaca as respostas por idade e sexo.

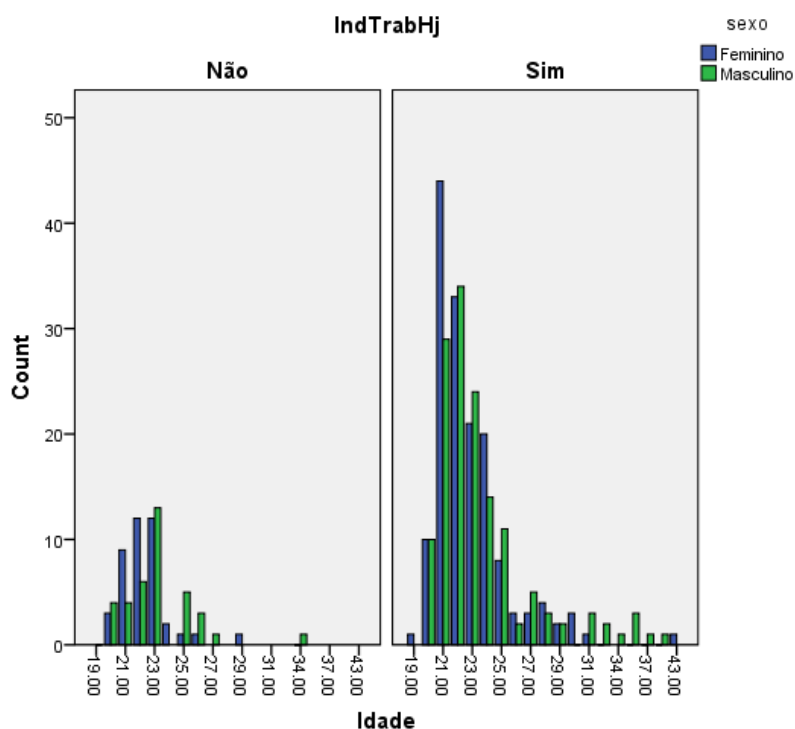


Gráfico 4 – Realidade laboral por idade e sexo

Dentre as experiências realizadas pelos estudantes no decorrer do curso de administração, destacam-se: estágio em instituição privada, com média de tempo de experiência 15,9 meses; trabalho com carteira assinada, com 21 meses de experiência, estágio em instituição pública, com média de tempo de 13,5 meses e experiência internacional, com média de 4,7 meses. As demais experiências e seus respectivos períodos, em meses, podem ser verificados na Tabela 2, a seguir relacionada.

Tabela 2 – Experiências adquiridas durante o curso

Durante seu curso de graduação de quais atividades você participou?	Total	Total(%*)	Tempo médio em meses
Estágio em Instituição privada	279	74.0%	15.9
Trabalho com carteira assinada (CLT)	185	49.1%	21.3
Trabalho Voluntário	103	27.3%	12.3
Estágio em Instituição pública	135	35.8%	13.5
Experiência Internacional	105	27.9%	4.7
Grupo de Pesquisa	41	10.9%	6.7
Atlética	44	11.7%	12.8
Iniciação Científica	44	11.7%	8.1
Atividade de Monitoria	47	12.5%	5.0

Empresa Júnior	81	21.5%	13.3
Centro Acadêmico	50	13.3%	8.4
Negócio (Família ou Próprio)	14	3.7%	ND
Servidor/Funcionário Público	8	2.1%	ND
Profissional Autônomo	5	1.3%	ND
Organização de Eventos e Extensão	6	1.6%	ND
Cursos	5	1.3%	ND
AIESEC_Movimento Choice	4	1.1%	ND

As áreas de afinidade que os estudantes mais destacaram foram Marketing, em primeiro lugar, Administração Geral, em segundo e Finanças e Comercial - Vendas, respectivamente. Lembrando que esta era uma questão de múltipla escolha, logo, a soma dos percentuais é maior que 100%, uma vez que o aluno poderia assinalar mais de uma área de interesse.

Tabela 3 – Áreas de afinidade dos estudantes de administração

Qual(is) a(s) área(s) da administração que você possui maior afinidade?	Total	Total(%*)
Marketing	181	48.0%
Geral (Gestão de Projetos, Estratégia...)	171	45.4%
Finanças	136	36.1%
Gestão de Pessoas/RH	89	23.6%
Comercial - Vendas	110	29.2%
Operações (Produção, Logística...)	87	23.1%
TI	26	6.9%
Empreendedorismo	4	1.1%
Sustentabilidade	3	0.8%

É interessante notar que a maior parte dos estudantes respondentes da pesquisa considera importante dar continuidade aos estudos. Destes, a metade considerou não querer parar de estudar, mesmo concomitante com atividades laborais. Com 41% segue a opção trabalhar em empresa privada e 38% dos estudantes almeja participar de programa de *trainee*.

Tabela 4 – Planos para o futuro dos estudantes

O que você planeja fazer ao término do curso?	Total	Total(%*)
Continuar estudando (MBA, Mestrado, Outro curso superior...)	191	50.7%
Trabalhar em empresa privada	156	41.4%
Participar de Programa de Trainee	144	38.2%
Montar seu próprio negócio	104	27.6%

Fazer concurso público	102	27.1%
Trabalhar em negócio da família	42	11.1%
Viajar	13	3.4%

Apesar de 144 estudantes declararem que desejam ingressar num programa de *trainee*, apenas 94 estudantes, dos 377 respondentes, de fato se inscreveram. Logo, 25% dos estudantes que participaram da pesquisa demonstram interesse em ingressar numa empresa privada de grande porte, por meio da seleção de programas de *trainee*.

Tabela 5 – Participação em processo seletivo para programas de *trainee*

Você se inscreveu em algum Programa de Trainee?	Não me inscrevi pois:	Total
Sim		94
Não	Não tenho interesse	137
	Não me sinto preparado(a)	75
	Não terminarei o curso a tempo	37
	Ainda vou me inscrever	16
	Já tenho emprego	16
	Não tenho perfil (idade fora)	2
Não Total		283
Total Geral		377

Quase 20% dos estudantes que responderam que não vão participar de processos seletivos para programas de *trainee* declararam que não se sentem preparados para tal e 36% responderam que não possuem interesse em participar. Dentre as explicações destes 137 estudantes que declararam não possuir interesse em participar de programa de *trainee* encontram-se ‘já tenho emprego’ e ‘posso negócio próprio’.

Aos estudantes que responderam afirmativamente à participação em programa de *trainee*, foi questionado sobre as expectativas deles em relação a estes programas. Estas respostas foram analisadas no Nvivo10 e a frequência de palavras, encontrada nos 94 questionários, pode ser visualizada na Ilustração 14.



Ilustração 14 – Frequência de palavras expectativa dos programas de *trainee*

Na análise de frequência de palavras destacou-se a palavra ‘empresa’, pois esta é a base para as demais palavras, uma vez que estão relacionadas a ela. A palavra ‘carreira’ surgiu em segundo lugar indicando que a principal expectativa do egresso em relação ao programa de *trainee* é a preocupação com o desenvolvimento e crescimento profissional. Não obstante, as palavras ‘desenvolvimento’, ‘desenvolver’, ‘crescimento’, ‘crescer’, ‘oportunidade’, ‘aprender’, ‘experieência’, estão todas relacionadas com a palavra principal: ‘carreira’. De acordo com Hall (2002, p. 12, tradução livre), “a carreira é a sequência individualmente percebida de atitudes e comportamentos associados com experiências e atividades relacionadas ao trabalho durante a vida de uma pessoa”.

Relativo à disponibilidade de os estudantes saírem de suas cidades para residir em outras, em função das oportunidades dos programas de *trainee*, 71% se manifestou de maneira positiva, 22% de maneira negativa e 7% dos estudantes disseram depender das condições propostas, como remuneração, cidade e oportunidades oferecidas; sendo possível identificar uma alta mobilidade por parte dos estudantes.

Por meio da Tabela 6 é possível verificar o cruzamento das respostas dos estudantes que responderam querer, ou não, participar de programa de *trainee*, as expectativas de futuro e as áreas de interesse. As áreas de interesse não mudam pelo fato de o estudante desejar participar de programa de *trainee*.

Dentre as questões ‘fechadas’ desta pergunta, a maioria dos alunos destacou como responsáveis pelo sucesso no desenvolvimento das suas competências: as experiências vividas no mercado de trabalho, eles próprios, a universidade e o professor. Todavia, no espaço aberto aos estudantes, sugeriram outros responsáveis como: o relacionamento pessoal, a experiência internacional e as atividades extracurriculares.



Gráfico 5 – Autonomia dos estudantes de administração e seus responsáveis

É interessante notar que os estudantes que responderam que a autonomia não foi desenvolvida no curso de administração foram os mesmos que destacaram a importância das atividades extracurriculares como responsável pelo sucesso no desenvolvimento de suas competências. Ou seja, não consideram o curso suficiente para o desenvolvimento de suas competências e tiveram que buscar outras atividades.

No que tange o responsável pelo sucesso no desenvolvimento das suas competências, os estudantes ainda destacaram a experiência internacional e o relacionamento pessoal, com 3% e 6% respectivamente. Lembrando que esta era uma questão de múltipla escolha e os percentuais podem totalizar mais de 100% quando somados.

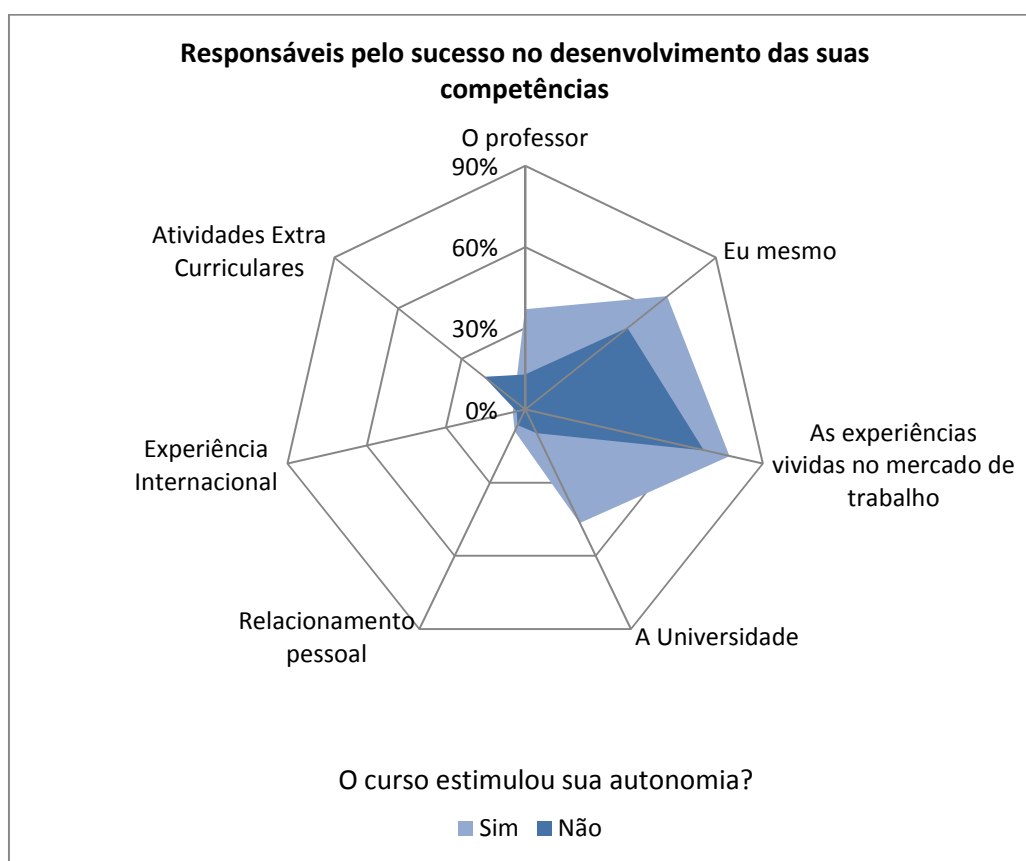


Gráfico 6 – Responsáveis pelo desenvolvimento das competências

Dentre as atividades acadêmicas destacadas pelos estudantes como mais relevantes tem-se, por ordem decrescente: aula expositiva dialogada, visita técnica à empresa, trabalho de campo, método de caso e debate. As atividades consideradas menos relevantes pelos estudantes pesquisados foram: dramatização, aula expositiva e filme. A Tabela 7 apresenta a média das notas atribuídas para cada atividade. É notório que os estudantes consideram as atividades ligadas à prática como mais relevantes à sua formação de administrador.

Tabela 7 – Notas atribuídas às atividades acadêmicas pelos estudantes

Atividades Acadêmicas	Nota Média	N	Desvio Padrão	Ausentes
Aula expositiva/dialogada – professor apresenta conteúdo e alunos participam com opinião	7,97	377	1,7	0
Visita técnica	7,78	343	2,1	34
Trabalho de campo	7,74	365	2,1	12
Estudo de caso	7,64	376	1,9	1
Debate – todos os alunos participam	7,60	374	2,3	3

Trabalho de Conclusão de Curso	7,40	331	2,4	46
Jogos de Empresa	7,26	334	2,2	43
Exercícios em sala	7,14	374	2,1	3
Trabalho em Grupo	7,14	376	2,1	1
Participação em Congresso Acadêmico	7,06	319	2,2	58
Trabalho interdisciplinar – um mesmo trabalho apresentado a duas distintas disciplinas	7,03	329	2,2	48
Atividades extra sala de aula	6,79	363	2,3	14
Estudo dirigido – roteiro de questões que devem ser respondidas em sala de aula	6,53	371	2,2	6
Seminário – apresentação de trabalho por alunos	6,08	368	2,6	9
Filme	5,63	358	2,3	19
Aula expositiva – professor apresenta conteúdo sem a participação dos alunos	5,34	368	2,4	9
Dramatização	5,18	307	2,3	70

A presente questão foi desenvolvida considerando notas entre 0 e 10, todavia, o 0 foi considerado como a resposta dos estudantes que não tiveram a atividade desenvolvida no decorrer do curso. Primeiro, porque os estudantes não consideraram nenhuma atividade como nota 0 e, segundo, porque alguns estudantes escreveram ao lado da atividade que não tiveram-na no curso. Falhou-se por não possuir um item com esta alternativa e assim, o gráfico abaixo destaca o número de estudantes que afirmaram não possuir a atividade. Cumpre destacar que o número de respostas ‘não tive esta atividade’ poderia ser maior, caso houvesse esta alternativa.

A dramatização foi a atividade não realizada durante o curso com maior destaque pelos estudantes, mas também é aquela vista como menos relevante. O trabalho interdisciplinar foi a segunda atividade destacada como ausente nos cursos de administração pesquisados, seguido pelo jogos de empresa, filme e trabalho de campo.

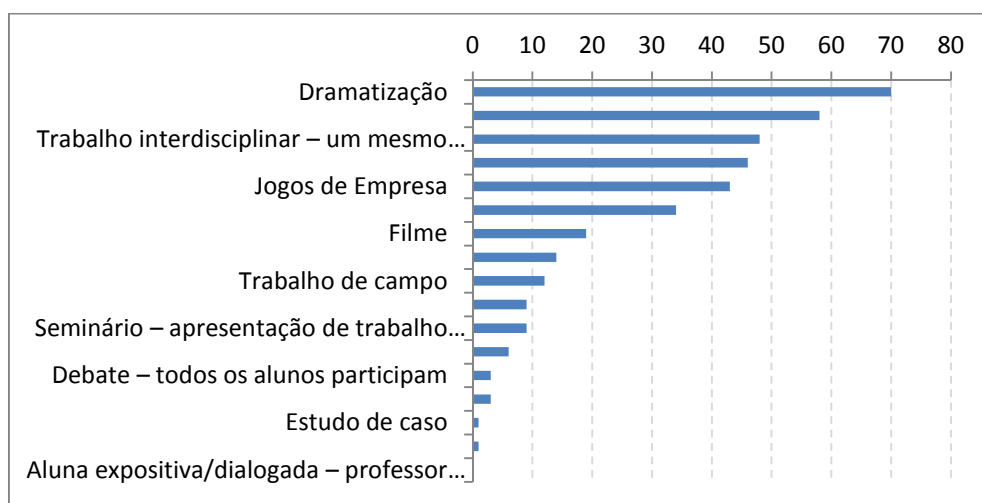


Gráfico 7 – Atividades acadêmicas não realizadas no decorrer do curso

Realizou-se a análise de componentes principais com as atividades acadêmicas, para identificar inter-relações entre as variáveis e explicá-las em termos de suas dimensões inerentes comuns. No Quadro 7 é possível associar a variável e sua atividade correspondente.

Quadro 7 – Métodos pedagógicos utilizados no decorrer do curso

V9_1	Aula expositiva – professor apresenta conteúdo sem a participação dos alunos
V9_2	Aluna expositiva/dialogada – professor apresenta conteúdo e alunos participam com opinião
V9_3	Estudo dirigido – roteiro de questões que devem ser respondidas em sala de aula
V9_4	Filme
V9_5	Debate – todos os alunos participam
V9_6	Seminário – apresentação de trabalho por alunos
V9_7	Estudo de caso
V9_8	Trabalho de campo
V9_9	Visita técnica
V9_10	Trabalho interdisciplinar – um mesmo trabalho apresentado a duas distintas disciplinas
V9_11	Dramatização
V9_12	Jogos de Empresa
V9_13	Exercícios em sala
V9_14	Atividades extra sala de aula
V9_15	Trabalho em Grupo
V9_16	Trabalho de Conclusão de Curso
V9_17	Participação em Congresso Acadêmico

Os autovalores padronizados da matriz de variância representam o percentual da variabilidade explicada e encontram-se representados no Gráfico 8 a seguir relacionado.

Nele podemos ver que a componente 1 é o principal componente e que, após ele, o crescimento do percentual da variabilidade explicada é muito próximo de um crescimento linear.

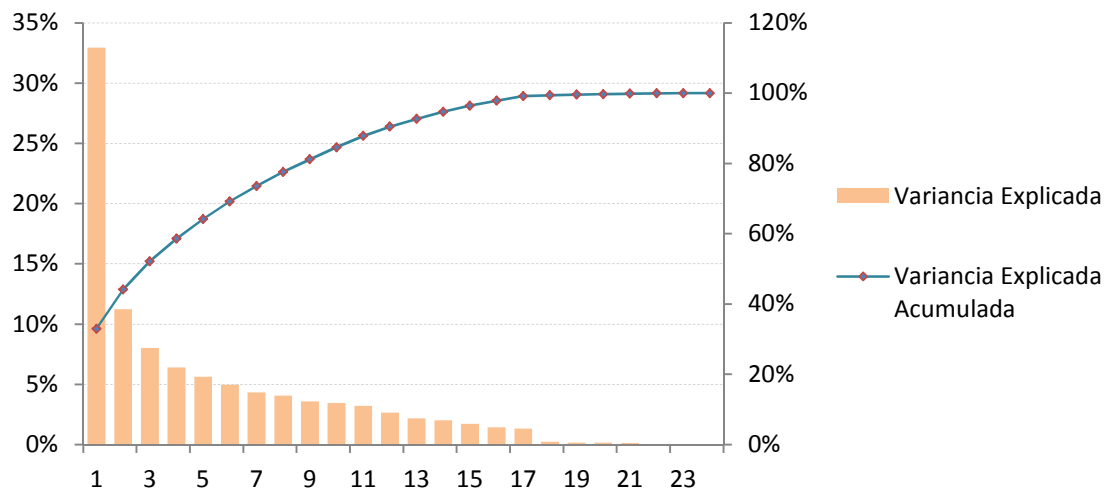


Gráfico 8 – Percentual da variabilidade explicada pelos componentes principais

Tem-se que os seis primeiros componentes representam 70% da variabilidade explicada. Além disso, as comunalidades acumuladas das variáveis, apresentadas no Gráfico 9, a seguir, mostram-se satisfatórias, sendo a menor delas 54%.

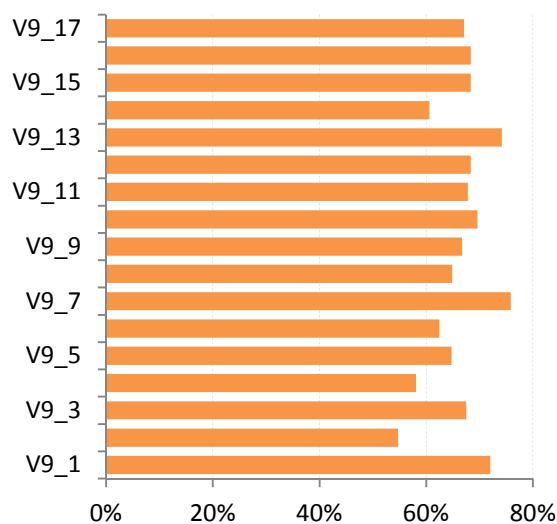


Gráfico 9 – Comunalidades acumuladas para as seis primeiras componentes principais

A partir da Tabela 8, pode-se interpretar as componentes de acordo com suas principais cargas. Neste caso, tem-se:

CP1: Atividades envolvendo produção criativa

CP2: Atividades em grupo

CP3: Atividades de interação com a vida real - prática

CP4: Atividades práticas envolvendo exercícios

CP5: Atividades acadêmicas voltadas para a produção científica

CP6: Atividades expositivas em sala de aula

Tabela 8 – Cargas das seis primeiras componentes principais

	CP*					
	1	2	3	4	5	6
V9_1						0.83
V9_2						0.46
V9_3				0.69		0.37
V9_4			0.53			0.46
V9_5		0.35	0.65			
V9_6		0.72				
V9_7			0.41	0.66		
V9_8			0.74			
V9_9	0.53		0.58			
V9_10	0.73					
V9_11	0.74					
V9_12	0.75					
V9_13				0.68		
V9_14		0.67				
V9_15		0.80				
V9_16					0.75	
V9_17					0.71	

Os estudantes foram perguntados sobre sua percepção acerca das competências no início e no final do curso de administração e, as médias das notas podem ser verificadas na Tabela 9. O valor do Delta não é apenas a diferença das médias finais e iniciais, mas a média dos deltas calculados individualmente. Cumpre destacar que os valores atribuídos pelos estudantes para suas competências refletem sua autoavaliação em relação a elas.

Tabela 9 – Competências desenvolvidas segundo a percepção dos estudantes

COMPETÊNCIAS	Média de notas		Delta
	Inicial	Final	
Meta Competências			
Capacidade de me comunicar por escrito	3,2	4,2	1,0
Capacidade de me comunicar verbalmente	2,8	4,1	1,3
Capacidade de me comunicar de forma persuasiva	2,5	3,7	1,2
Capacidade de continuar me aperfeiçoamento profissionalmente	2,9	4,3	1,4
Capacidade de buscar informações	2,9	4,4	1,5
Facilidade em aprender	3,6	4,1	0,5
Criatividade	3,0	3,7	0,7
Capacidade de resolver problemas	2,7	4,2	1,4
Capacidade de tomar decisões	2,6	4,1	1,5
Raciocínio lógico e analítico	2,9	4,0	1,1
Capacidade de desenvolver pensamento crítico	2,8	4,2	1,4
Competências Cognitivas			
Conhecimento de informática	2,9	3,9	1,0
Domínio de segundo Idioma	2,8	3,6	0,8
Conhecimento técnico em administração	1,7	4,0	2,3
Pensamento conceitual (teoria)	1,8	3,7	1,9
Capacidade de manter meu conhecimentos atualizados acerca das modificações do mercado	2,1	3,9	1,7
Entendimento do papel dos negócios na comunidade, país e mundo	2,1	4,2	2,1
Compreensão do meio social, político, econômico e cultural onde vivo	2,4	4,1	1,7
Capacidade de síntese	2,7	3,8	1,1
Capacidade de associar teoria e prática	2,6	4,0	1,4
Capacidade de compartilhar conhecimento	2,8	3,9	1,1
Competências Funcionais			
Ser empreendedor	2,1	3,6	1,4
Capacidade de assumir riscos calculados	2,1	3,6	1,5
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	2,1	3,9	1,8
Possuir visão sistêmica e estratégica	2,1	4,0	1,9
Capacidade de antecipar e promover mudanças	2,2	3,8	1,6
Capacidade de execução	2,6	4,1	1,4
Capacidade de negociação	2,2	3,8	1,6
Possuir orientação para resultados	2,5	4,0	1,5
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	2,6	4,1	1,5
Ser eficaz: atingir os fins	2,9	4,2	1,3
Possuir orientação para os clientes	2,2	4,0	1,8
Estabelecer prioridades	2,7	4,1	1,5
Delegar: dar autonomia ao outro	2,3	3,7	1,4
Gerenciar desempenho de terceiros	2,1	3,6	1,5
Capacidade de planejar	2,5	4,1	1,6
Ser especialista em alguma área	1,9	3,4	1,5
Ser generalista	2,6	3,6	1,0

Competências Pessoais			
Possuir iniciativa	2,8	4,1	1,3
Autoconhecimento: me conhecer bem	2,6	4,0	1,4
Construir relacionamento e colaboração	2,8	4,1	1,2
Possuir autoconfiança	2,7	3,9	1,3
Gerir o estresse	2,5	3,4	0,8
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	2,8	4,0	1,1
Ser flexível	2,9	3,9	1,0
Comprometimento	3,5	4,3	0,8
Maturidade	2,8	4,4	1,6
Trabalhar em equipe	3,0	4,2	1,3
Liderança:	2,5	3,7	1,2
1. Dar direcionamento ao outro	2,5	3,8	1,3
2. Dar suporte emocional ao outro	2,8	3,7	1,0
3. Incentivar o trabalho em equipe, motivar a equipe	2,7	3,8	1,1
4. Solucionar conflitos	2,6	3,9	1,2
5. Desenvolver pessoas	2,3	3,5	1,2
6. Gerenciar mudança	2,4	3,7	1,3
Competências Éticas			
Agir dentro dos princípios éticos e morais	4,1	4,6	0,5
Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	3,5	4,3	0,8
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	3,5	4,5	1,0
Cumprir com a palavra	4,1	4,6	0,5
Identificar e praticar os valores da organização	3,1	4,2	1,1
Reconhecer meus próprios valores	3,3	4,3	1,0
Aderência com os códigos de conduta	3,7	4,4	0,7

O Gráfico 10 mostra as 10 competências melhores avaliadas e as 10 competências piores avaliadas pelos estudantes no início do curso. As barras azuis representam as competências melhores avaliadas e podem ser identificadas como as competências Éticas – Valores. Estas competências também não sofreram grandes variações de valores, continuando altas (conforme evidencia a tendência de variação – linha verde – ao longo das competências). Já as 10 competências piores avaliadas, são em geral, ligadas às competências Funcionais e, também são aquelas com maiores deltas, ou seja, maior variação de nota entre a entrada e saída do curso de administração.

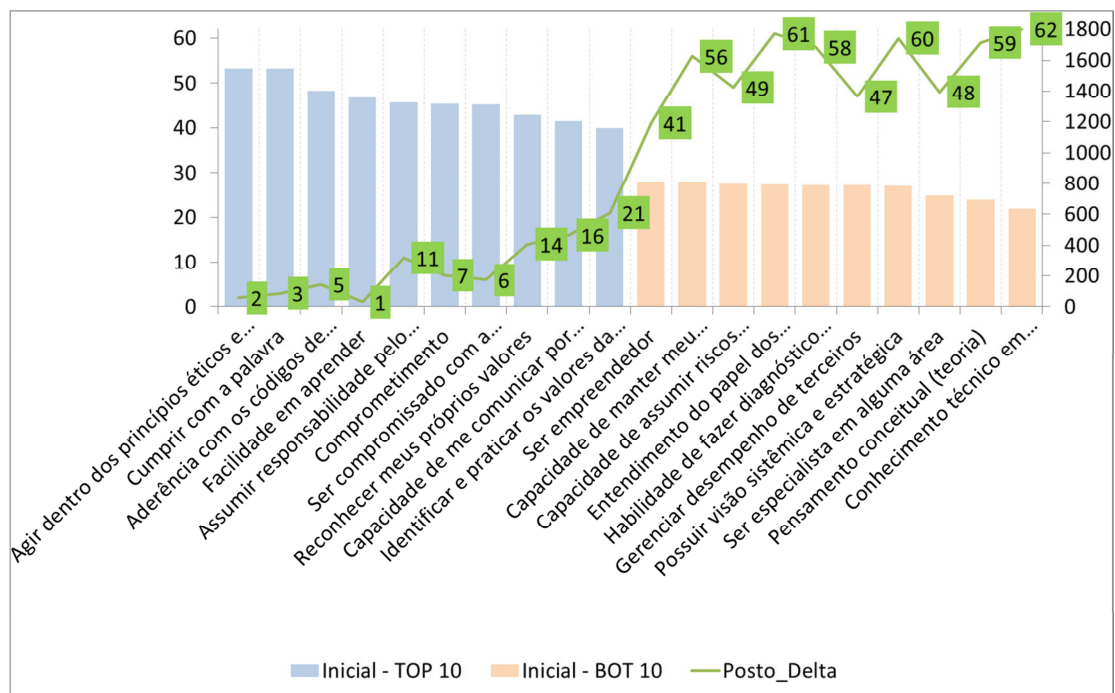


Gráfico 10 – Melhores e piores valores atribuídos às competências

Por fim, dentro das análises do questionário dos estudantes, havia uma questão aberta sobre a expectativa em relação a sua inserção no mercado de trabalho. As respostas foram divididas em três distintas categorias: positivas, intermediárias e negativas. As respostas positivas avaliaram as dimensões do curso de maneira satisfatória e, de forma, geral, disseram estar preparados para adentrar no mercado de trabalho. As intermediárias ressaltaram aspectos positivos de sua formação, todavia, trouxeram pontos onde houve falhas, como a falta de associação das teorias com a prática. Por fim, as negativas criticaram a sua formação. Cada categoria foi analisada no Nvivo10 e realizou-se a frequência de palavras para cada grupo.

No que tange a análise positiva dos estudantes para seu ingresso no mercado de trabalho, tem-se as palavras ‘mercado’, ‘trabalho’ e ‘formação’ como as mais destacadas. Estes estudantes acreditam que sua formação os preparou para ingressarem no mercado. Tem-se a Ilustração 15 como a representação da frequência de palavras realizadas para estas respostas.



Ilustração 15 – Frequência de palavras para análise positiva à entrada no mercado de trabalho

Na avaliação intermediária dos estudantes, apesar de se sentirem preparados, o principal relato foi a falta da prática ligada à teoria aplicada em sala de aula. Alguns estudantes ainda destacaram a importância de realizarem cursos fora da universidade para aperfeiçoamento pessoal e profissional.



Ilustração 16 – Frequência de palavras para análises intermediárias à entrada no mercado de trabalho

Dentre os estudantes que destacaram que sua formação não foi suficiente para ingressar no mercado de trabalho, pois não terão papel de destaque nas organizações, acreditam que o diploma é só um papel importante para competir no mercado. Destacaram que tiveram professores descompromissados.



Ilustração 17 – Frequência de palavras para análise negativa à entrada no mercado de trabalho

4.1.2 Análise de Agrupamentos dos Estudantes

O dendograma representa a análise hierárquica de *cluster* (análise de agrupamentos), segundo o método de *Ward*, considerando a média das competências de cada macrocompetência. Utilizou-se a presente análise como uma análise prévia para a definição do número de *clusters* a serem utilizados na análise de agrupamento por *k*-médias. Decidiu-se utilizar 3 (três) agrupamentos por conta das distâncias por eles representadas (linha tracejada em vermelho).

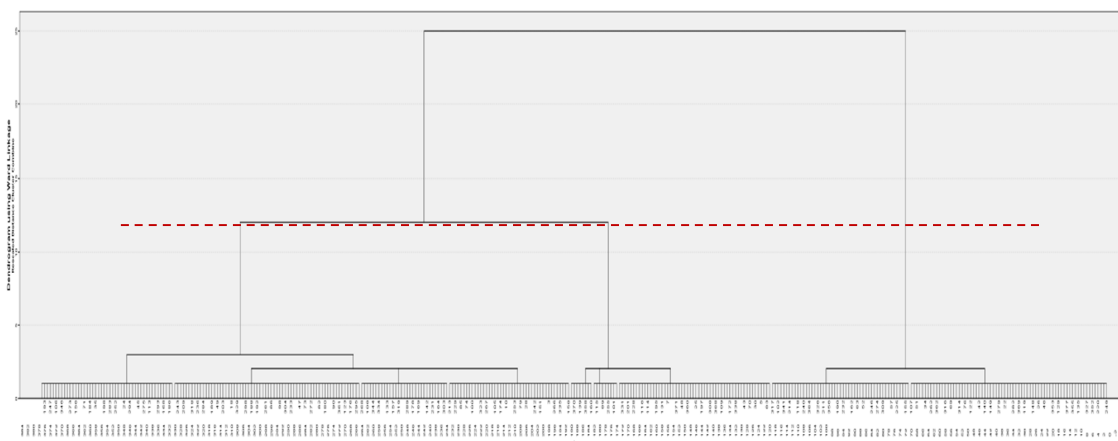


Gráfico 11 – Análise hierárquica de *cluster* (Ward) para estudantes

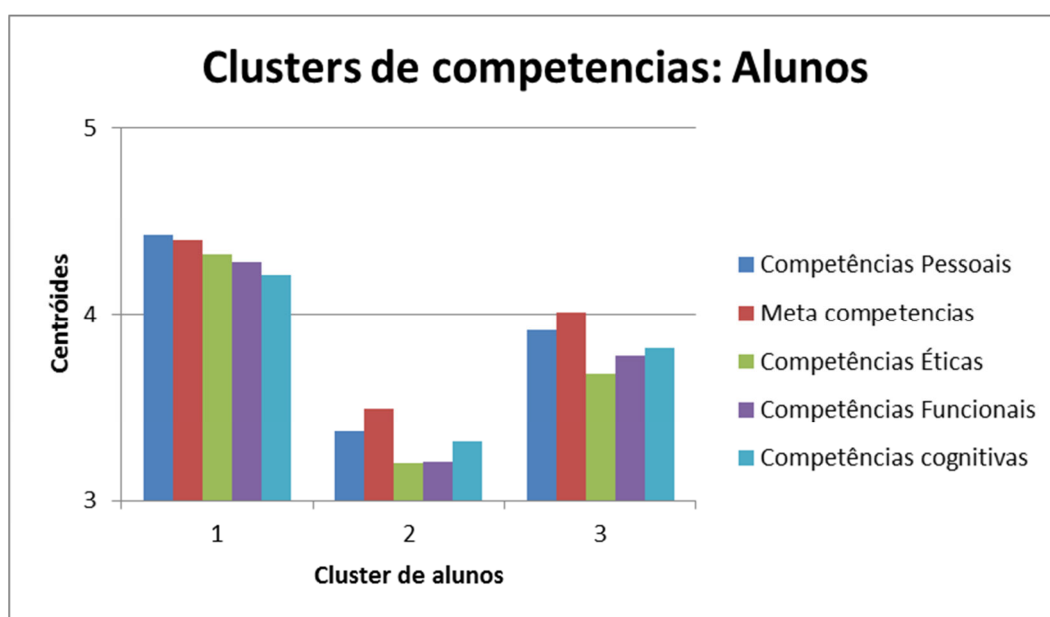
Encontrou-se o número de estudantes por *clusters* K-médias – segundo as Macrocompetências, Tabela 10. O agrupamento 3 (três) é o mais numeroso, com 165 (cento e sessenta e cinco) estudantes, contudo, os demais agrupamentos também possuem um valor representativo, estando os estudantes bem divididos entre os 3 (três) agrupamentos.

Tabela 10 – Número de estudantes por *clusters* k-médias

Número de estudantes por cluster		
Cluster	1	141
	2	71
	3	165

O Gráfico 12 representa os centroides de cada um dos grupos encontrados. As principais competências para os agrupamentos 2 (dois) e 3 (três) são as competências Pessoais e Metacompetências e as menos importante são as competências Éticas-Valores. O que difere o grupo 2 (dois) do grupo 3 (três) é o grau de autoavaliação para cada conjunto de competências, ou seja, o grupo 3 (três) acredita possuir as competências em maior grau (notas mais altas). Identifica-se, pelas notas autoatribuídas que o agrupamento 2 (dois) é mais realista em relação às suas competências e o agrupamento 3 (três) acredita possuir estas competências mais desenvolvidas. Juntos, estes dois agrupamentos representam 63% da amostra.

O agrupamento 1 (um) atribuiu nota máxima a quase todas as competências, mas as competências Cognitivas e Funcionais foram avaliadas com uma sutil diferença inferior. Ou seja, no que os agrupamentos 2 (dois) e 3 (três) se julgam melhores, o agrupamento 1 (um) se julga pior.

**Gráfico 12 – *Clusters* de competências dos estudantes**

A Tabela 11 representa a média dos agrupamentos para as variáveis: idade, tempo médio de experiência profissional, média do número de inscrições em processos seletivos para programa de *trainee*, experiência profissional (dicotômica), trabalha atualmente (dicotômica) e se o curso estimulou a autonomia (dicotômica). O que se destaca é a média da experiência profissional e a média de inscrição, ambas são baixas para o *cluster* 2. (dois) Este agrupamento também é o que declara menor estímulo da autonomia.

Tabela 11 – Descrição dos *clusters*

Variáveis	Cluster		
	1	2	3
Número de Estudantes	141	71	165
Idade	23.9	22.8	22.7
Média de tempo de experiência profissional (em meses)	50.7	36.1	44.0
Média de inscrições em programas de Trainee	1.5	0.2	1.1
% de estudantes que possuem experiência profissional	78%	80%	80%
% de estudantes que trabalha atualmente	97%	93%	96%
O curso estimulou sua autonomia?	96%	79%	93%

Quando comparados os clusters em relação à inscrição em processos seletivos de programas de *trainee*, o cluster 2 (dois) se destaca com a menor taxa de inscrição e justifica este índice com ‘Não tenho interesse’, 42% e ‘Não me sinto preparado’, 37%. O valor para este segundo motivo é o maior entre os clusters. Associado aos valores mais moderados para as competências e ao fato de não se sentirem preparados, é possível identificar este cluster como o mais realista dentre os 3 (três) agrupamentos.

O Gráfico 13 apresenta os percentuais de respostas, por *cluster*, das perguntas relacionadas aos programas de *trainee*.

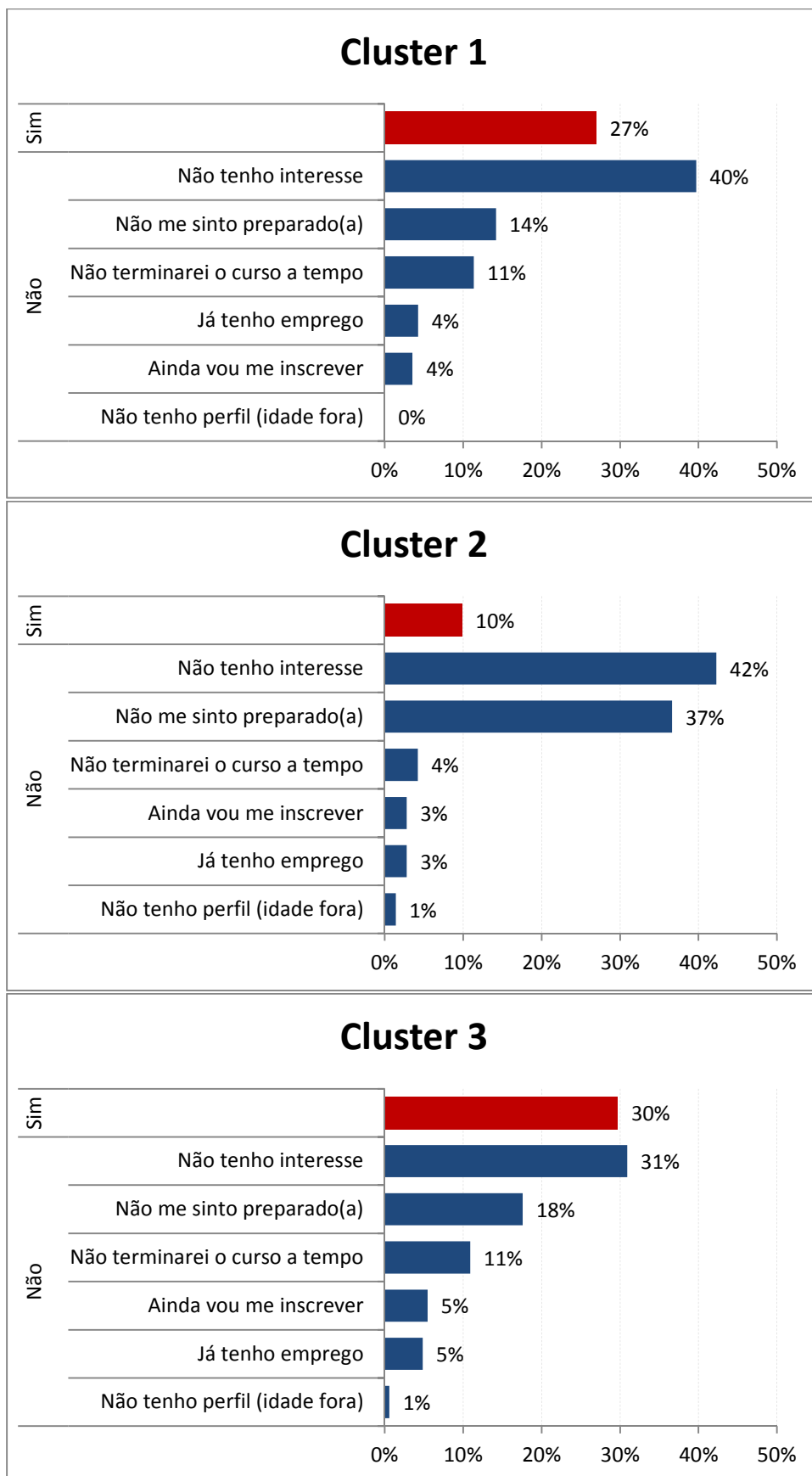


Gráfico 13 – Comparativo de *clusters* por inscrição em programa de *trainee*

Outro diferencial entre os *clusters* diz respeito às experiências realizadas durante o curso. O cluster 2 (dois) é aquele que possui maior percentual de estudantes que realizaram atividades dentro das IES, como empresa júnior, centro acadêmico, iniciação científica, atividades de monitoria e grupos de pesquisa, conforme pode ser verificado no Gráfico 14.



Gráfico 14 – Experiências dos estudantes por cluster

A distribuição dos clusters de estudantes por área geográfica e cursos pode ser verificada na Tabela 12. O cluster 1, apresenta maior concentração de alunos oriundos dos estados SP, MG e SC, nas IES, FEA-USP, FECAP e UFSC. O cluster 2, constitui-se por estudantes dos estados PR, MG e SC, nas IES, UDESC, UNESP e UFPR. O cluster 3 é formado por estudantes dos estados ES, PR e RS, nas IES, FUCAPE, UFPR e UFRGS.

Tabela 12 – Razão entre a distribuição nos *clusters* e a distribuição geral

Variável	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
UF	SP	1.27	PR	1.15	ES	1.47
	MG	1.11	MG	1.10	PR	1.21
	SC	1.08	SC	1.04	RS	1.14

	RS	0.89	RS	0.88	SC	0.92
	PR	0.67	SP	0.84	MG	0.87
	ES	0.57	ES	0.76	SP	0.84
UNIVERSIDADE	FEA-USP	1.46	UDESC	1.33	FUCAPE	1.47
	FECAP	1.28	UNESP	1.18	UFPR	1.21
	UFSC	1.19	UFPR	1.15	UFRGS	1.14
	UNESP	1.19	UFU	1.10	UFSC	0.96
	UFU	1.11	FEA-USP	0.97	FECAP	0.91
	UDESC	0.98	UFRGS	0.88	UDESC	0.88
	UFRGS	0.89	FUCAPE	0.76	UFU	0.87
	UFPR	0.67	UFSC	0.71	UNESP	0.76
	FUCAPE	0.57	FECAP	0.65	FEA-USP	0.62

Assim, os *clusters* 2 (dois) e 3 (três), possuem o mesmo perfil de competências, todavia o cluster 3 (três) se autoavalia melhor (notas mais altas) que o cluster 2 (dois). Os cursos de Administração da UFU e a UNESP se dividem entre os *clusters* 1 (um) e 2 (dois), apresentando distintos perfis de competências.

4.1.3 As Competências exigidas pelas empresas com Programas de *Trainee*

O total de questionários respondidos por empresas foram 77 (setenta e sete), dos quais 14 (quatorze) questionários tiveram IP duplicado (mais de uma resposta da mesma empresa) ou falta de informação, 10 (dez) empresas que possuíam programa de *trainee* abandonaram o questionário sem responder as questões de competências, 28 (vinte e oito) empresas respondentes não possuem programa de *trainee* e 4 (quatro) empresas responderam parcialmente o questionário. Porém, estes 4 (quatro) questionários, quando coube análise, foram utilizados, uma vez que responderam algumas questões ligadas às competências. Assim, têm-se um total de 25 empresas analisadas na pesquisa, 21 + 4 identificadas no Gráfico 15.

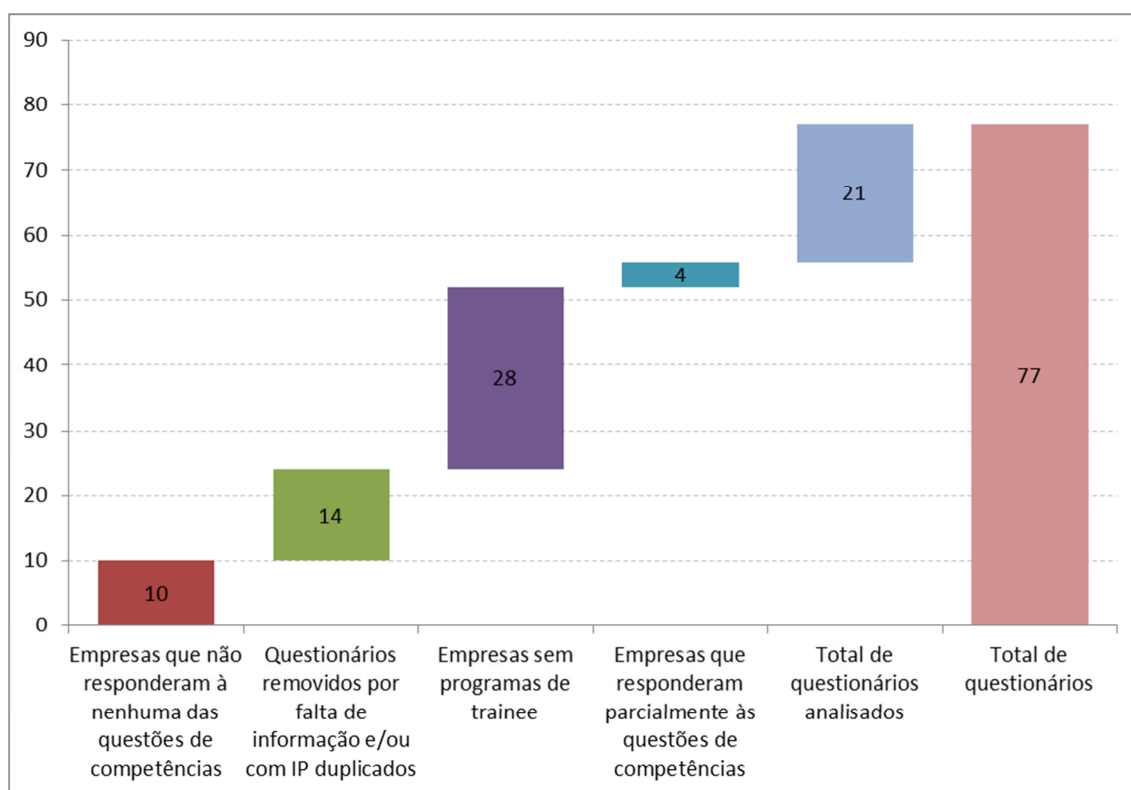


Gráfico 15 – Número de empresas respondentes

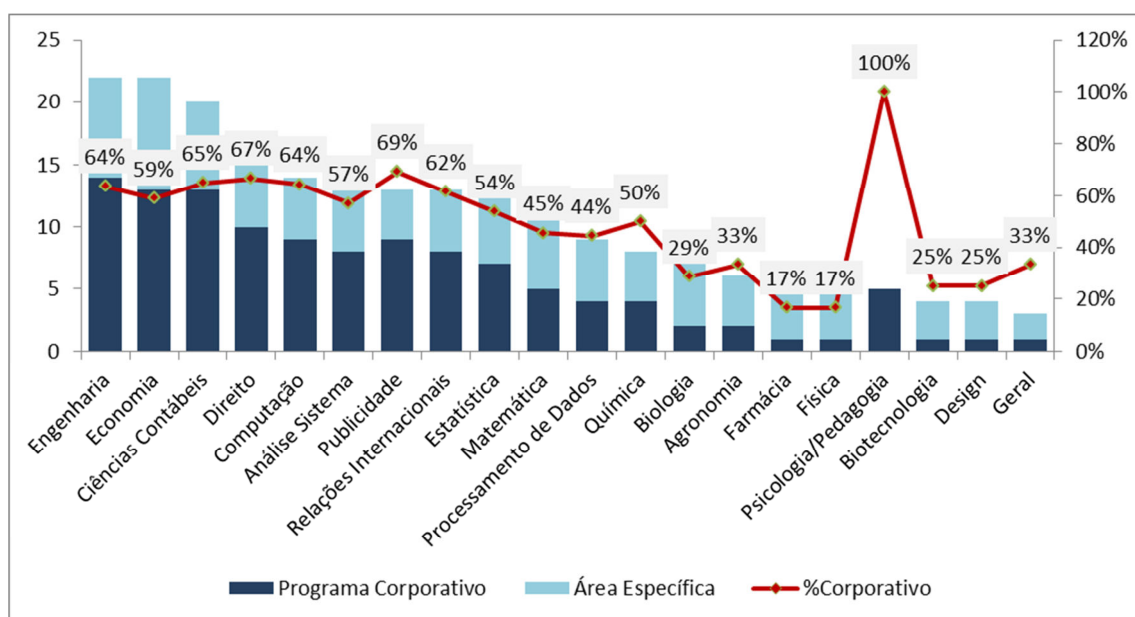
Dentre as empresas respondentes, 15 (quinze) destacaram possuir programas de *trainee* corporativos e 10 (dez) para áreas específicas. 21 (vinte e uma) empresas responderam sobre a periodicidade dos processos seletivos, dos quais 16 (dezesesseis) são anuais. Em 8 (oito) delas a seleção ocorre por consultorias externas, 4 (quatro) pela própria empresa e 9 (nove) de maneira mista (consultoria externa e pela própria empresa).

Das 25 empresas analisadas, apenas 1 (uma) possui menos que 500 (quinhentos) colaboradores; 16 (dezesesseis) são multinacionais, 5 (cinco) nacionais e 4 não responderam. 100% das empresas analisadas possuem vagas preenchidas por formados em administração nos programas de *trainee*, sendo esta condição necessária para participar desta pesquisa.

Tabela 13 – Setor e nacionalidade das empresas respondentes

Setor	Tipo		(vazio)	Total Geral
	Multinacional	Nacional		
Bancos e Serviços Financeiros	1	1		2
Bens de Consumo	4			4
Comércio	1	1		2
Energia e Infraestrutura	1	1		2
Indústria	3			3
Outro	1	1		2
Químico e Petroquímico	2			2
Siderurgia, Metalurgia e Mineração	2			2
Transporte e Logística	1	1		2
(vazio)			4	4
Total Geral	16	5	4	25

Dentre os cursos considerados importantes pelas empresas para a seleção de *trainees*, que competem com a Administração figura Engenharia, Economia, Ciências Contábeis, Direito, Computação e Análise de Sistemas. Os demais cursos podem ser identificados no Gráfico 16. Neste gráfico pode-se identificar a relação dos cursos que competem com Administração e se são mais frequentes os programas corporativos ou por áreas específicas. Quanto mais específica a área, Biotecnologia, Física, Farmácia, Biologia etc., maiores os percentuais de programas por área específica.

Gráfico 16 – Cursos concorrentes com Administração nos processos seletivos à *trainee*

Dentre as competências que as empresas relataram que o administrador possui e se destacam em relação às demais profissões nos processos seletivos para Programas de *Trainee* estão: visão sistêmica, relacionamento interpessoal, empreendedorismo, competências éticas, iniciativa, trabalho em equipe, comunicação, negociação, planejamento, organização, articulação, capacidade analítica, flexibilidade para atuar em diferentes áreas, formação, idioma, atitude, aspectos comportamentais, vivência internacional e experiência. Aquela de maior destaque, citada por vários respondentes foi a Visão Sistêmica.

Quanto ao perfil dos candidatos aos programas de *trainee*, apenas a metade das empresas responderam que preenchem todas as vagas com profissionais com o nível de competências esperado. 33% destacaram que não conseguem preencher o perfil por elas definido e preferem não flexibilizar a entrada de profissionais com perfis distintos. Aproximadamente, 17% das empresas respondentes relatam que acabam flexibilizando o perfil desejado para conseguir preencher as vagas destinadas à *trainee*.

Tabela 14 – Preenchimento das vagas de *trainee* de acordo com o perfil desejado

Rótulos de Linha	Área Específica	Corporativo	Total Geral
Preferimos não flexibilizar o perfil desejado.	1	6	7
Muitas vezes é necessário flexibilizar o perfil desejado para conseguir preencher as vagas.	2	2	4
Os participantes possuem o nível esperado e preenchem as vagas em aberto.	5	5	10
(vazio)	2	2	4
Total Geral	10	15	25

De forma geral, sem diferenciar o tipo de programa, observa-se que a maioria dos *trainees* são efetivados em posições de analista pleno e sênior, situação bem diferente das propostas dos programas que falam de efetivação em cargos de liderança. O terceiro cargo mais recorrente é coordenador-supervisor, retratando essa possibilidade de efetivação em um cargo superior; no entanto, a efetivação como gerente é baixa. Na contratação pelo tipo de programa, os *trainees* corporativos são mais efetivados em cargos de analista e os de área específica ocupam com maior frequência posições de supervisão, coordenação e gerência. Interessante perceber que só foram efetivados como especialista *trainees* de programas corporativos.

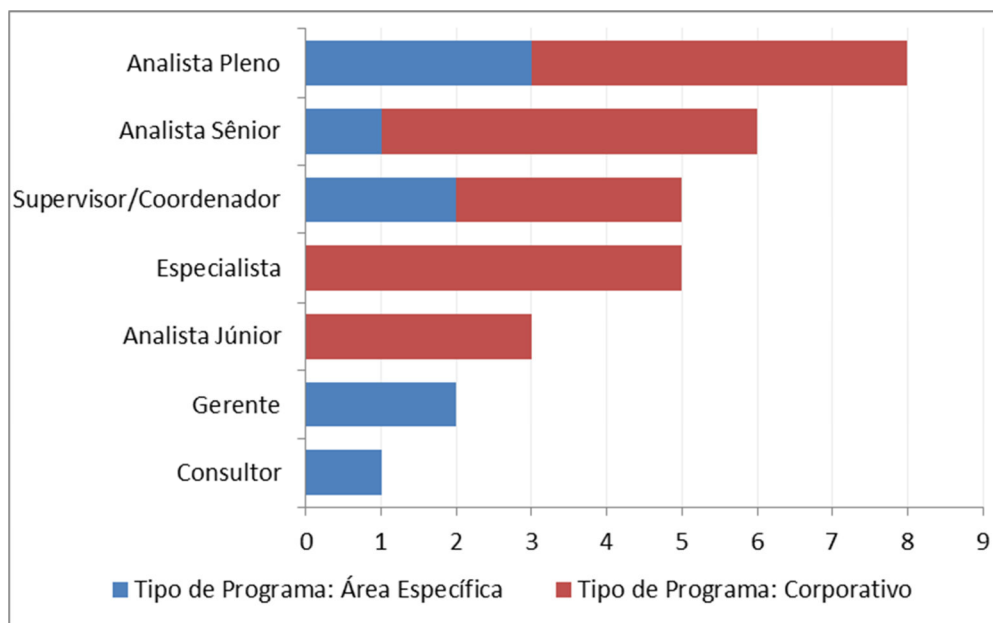


Gráfico 17 – Espaços ocupacionais destinados aos trainees no fim do programa

Os cursos de Administração mais aceitos pelas empresas nos programas de *trainee* foram: PUC*, MACKENZIE, USP, INSPER, ESPM, FEA-USP, FGV; as demais podem ser identificadas no Gráfico 14 (* foram incluídas todas as PUC's: São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e, por isso, figurou em primeiro lugar no *ranking* das IES).

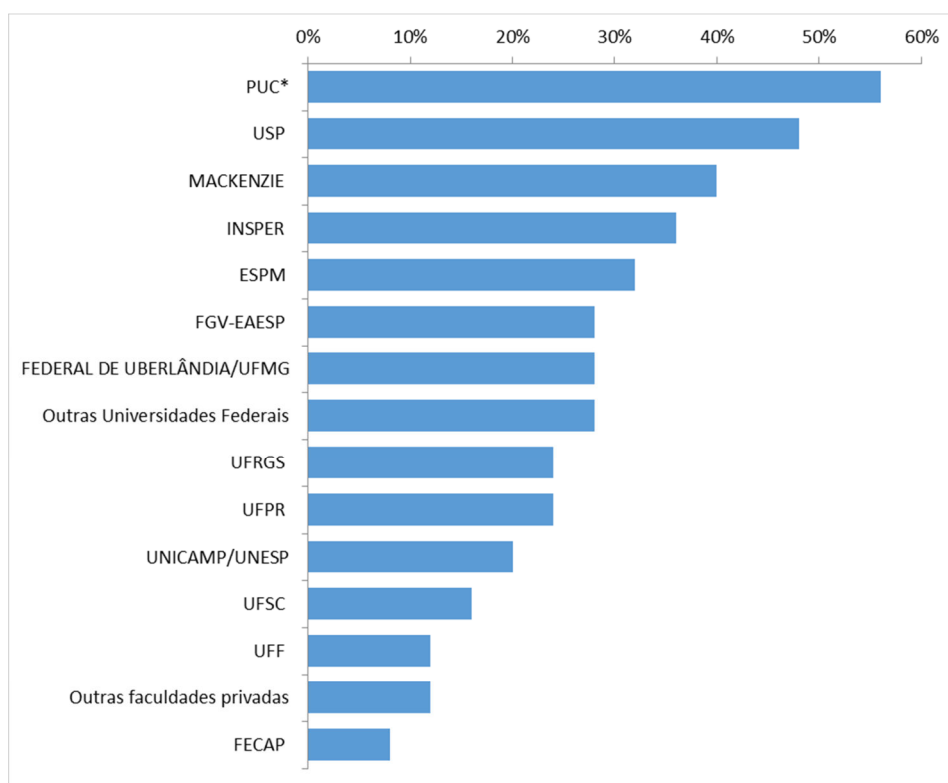


Gráfico 18 – Universidades com cursos de Administração mais aceitos pelas empresas

Nesta questão, em conversa com especialistas da área de recrutamento identificou-se um fenômeno interessante que ocorre na contratação dos *trainees*. De maneira geral, o líder da área tende a selecionar ou à simpatizar mais com candidatos oriundos da IES em que se formaram.

Percebe-se que a quantidade de vagas abertas concentra-se entre 0 e 20 (em torno de 10) e que apenas duas empresas possuem mais de 60 vagas abertas para programa de *trainee*.



Gráfico 19 – Vagas para *trainee* nos processos seletivos das empresas

Conforme exposto no Gráfico 20, o número de vagas preenchidas por administradores, nos processos seletivos para programas de *trainee*, não ultrapassa 50%. Isto significa que podemos inferir que não somente formandos em administração ocupam funções de administração nas empresas, pois mais de 50% são originários de outras formações. Logo, outras formações estão atendendo as competências demandadas pelas empresas. Cabe o questionamento de por que pessoas que não são oriundas dos cursos de administração estão ocupando estas vagas, ou, quais competências estão faltando nos administradores.

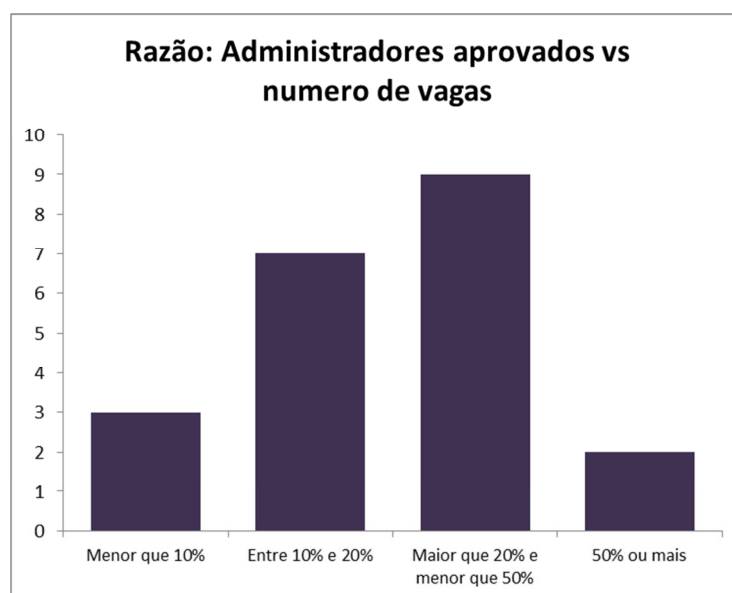


Gráfico 20 – Razão administradores aprovados x número de vagas para trainee

As atividades destacadas como primordiais para o candidato ao programa de *trainee*, realizadas no decorrer do curso, pelas empresas são: participação em empresa júnior, experiência internacional, realização de estágio em instituição privada e realização de trabalho voluntário. Provavelmente, metade das vagas é ocupada por outros cursos porque as atividades consideradas importantes não estão ligadas às competências desenvolvidas apenas nos cursos de administração e estas atividades estão bastante relacionadas com a competência ‘possuir iniciativa’.

As atividades ligadas à pesquisa como realização de iniciação científica, participação em grupo de pesquisa e realização de atividade de monitoria tiveram menor destaque. Nos últimos lugares figuraram realização de estágio em instituição pública e trabalho com carteira assinada. As experiências ligadas ao estágio público e a carteira assinada podem transmitir a ideia de vícios e acomodação do estudante, talvez por isso sejam as atividades vistas com menor importância pelas empresas.



Gráfico 21 – Importância das experiências dos egressos de administração

É interessante perceber que se por um lado as empresas privilegiam a participação em empresa júnior e o estágio em instituições privadas, por outro, declaram que o trabalho com carteira assinada figura em última posição. Pode-se pensar que as empresas valorizam as empresas júniores pela capacidade dos estudantes de tomarem decisões nestas, valorizam o estágio por ser um lugar onde o estudante aprende constantemente (pois está nesta posição, de aprendiz), mas desvaloriza o trabalho com carteira assinada porque, em geral, são trabalhos que requerem menor responsabilidade ou tomada de decisão (níveis operacionais), e acabam por realizar atividades rotineiras.

4.1.4 Análise de Agrupamentos das Empresas

Da mesma maneira que se analisaram os clusters dos estudantes, analisaram-se os clusters das empresas. O dendograma representa a análise hierárquica de cluster, segundo o método de *Ward*, considerando a média de cada macrocompetência. Utilizou-se a presente análise como uma análise prévia para a definição do número de clusters a

serem utilizados na análise de agrupamento por k-médias. Decidiu-se utilizar 3 agrupamentos por conta das distâncias por eles representadas (linha tracejada em vermelho), maiores explicações ver metodologia (p. 145).

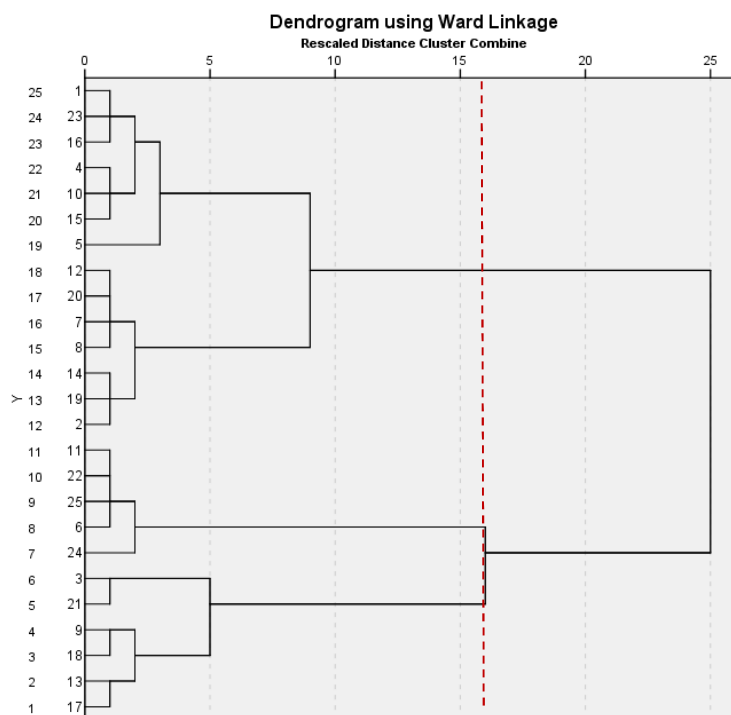


Gráfico 22 – Análise hierárquica de cluster (Ward) para as empresas

Encontrou-se o número de empresas por clusters K-médias – segundo Macrocompetências, na Tabela 10. O agrupamento 2 é o mais numeroso, com 11 empresas, e representam 44% da amostra.

Tabela 15 – Número de empresas por *clusters* k-médias

Número de empresas por cluster	
	1 7
Cluster	2 11
	3 7

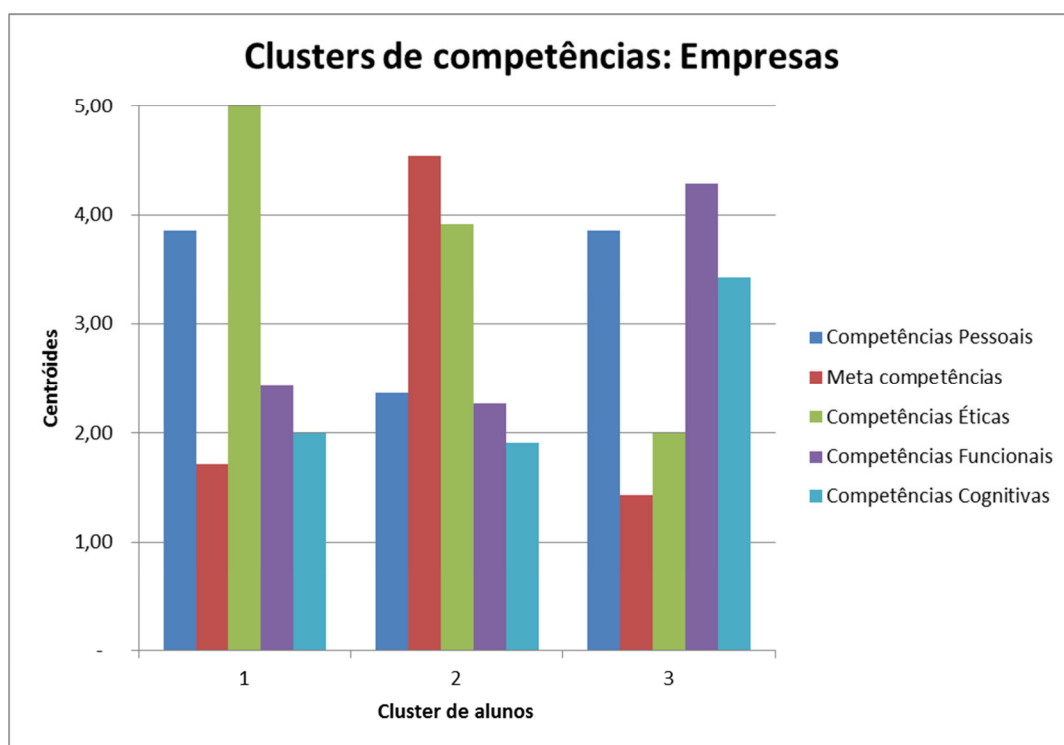


Gráfico 23 – Clusters por macrocompetências das empresas

Observam-se 3 (três) perfis distintos de competências, o *cluster* 3 (três) privilegia as competências Funcionais, Pessoais e as Cognitivas; sendo as Metacompetências menos expressivas. O *cluster* 2 (dois) preza pelas Metacompetências e por competências Éticas. O *cluster* 1 (um) as competências Éticas e Pessoais.

Tabela 16 – Tipo de empresa, tipo de programa de *trainee* e vagas por *cluster*

Variáveis		Cluster		
		1	2	3
Tipo de Programa de <i>Trainee</i>	Área Específica	2	4	4
	Corporativo	5	7	3
Tipo de Empresa	Multinacional	7	4	5
	Nacional	0	4	1
Todas as vagas disponíveis em seu processo seletivo para <i>trainee</i> são ocupadas?	Não, preferimos não flexibilizar o perfil desejado.	4	3	0
	Sim, mas muitas vezes é necessário flexibilizar o perfil desejado para conseguir preencher as vagas.	1	2	1
	Sim, os participantes possuem o nível esperado e preenchem as vagas em aberto.	2	3	5

O *cluster* 1 (um) e o *cluster* 3 (três) são praticamente compostos de empresas multinacionais. No *cluster* 3 as empresas declaram encontrar os profissionais com os

perfis desejados, e apenas 1 prefere flexibilizar o perfil. No *cluster* 1, 4 empresas relatam não flexibilizarem o perfil. No *cluster* 2, 3 empresas não flexibilizam e 3 encontram o perfil desejado.

A Tabela 17 apresenta a razão entre o ranking médio das competências dos *clusters* e o *ranking* médio geral das competências das empresas. O valor 1 (um) significa que o cluster possui o mesmo valor médio de *ranking* que a média geral da amostra para esta competência, ou seja, o *cluster* não se diferencia da média geral da carteira.

Tabela 17 – Razão entre *ranking* médio dos *clusters* e *ranking* médio geral

Macro-competências	Competências	Cluster		
		1	2	3
Meta	Comunicação	0.4	1.7	0.5
	Criatividade	0.6	1.4	0.8
	Resolução de problemas	0.5	1.6	0.6
	Aprendizagem/Auto-desenvolvimento	0.6	1.6	0.3
	Capacidade de tomar decisões	0.8	1.4	0.6
	Raciocínio Lógico e Analítico	0.6	1.7	0.4
	Pensamento Crítico	0.7	1.6	0.4
Cognitivas	Conhecimento de Informática	0.8	0.8	1.5
	Domínio de Segundo Idioma	1.0	0.6	1.6
	Conhecimento Técnico	0.9	0.6	1.7
	Pensamento Conceitual	0.8	0.9	1.3
	Conhecimento de Contexto	0.9	0.9	1.3
	Aplicação de Conhecimento	0.6	1.0	1.4
Funcionais	Empreendedorismo	1.2	0.4	1.6
	Capacidade de assumir riscos calculados	0.9	0.7	1.5
	Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	0.6	0.8	1.6
	Possuir visão sistêmica e estratégica	0.7	0.9	1.5
	Antecipar e promover mudanças	0.7	0.7	1.7
	Negociação	0.9	0.6	1.6
	Possuir orientação para os clientes	1.0	1.0	1.0
	Gerenciar desempenho de terceiros	1.1	0.8	1.3
	Capacidade de Execução	0.7	0.8	1.6
	Possuir orientação para resultados	0.7	0.8	1.5
	Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	0.8	0.8	1.4

	Ser eficaz: atingir os fins	0.8	0.7	1.5
	Estabelecer prioridades	0.9	0.9	1.3
	Delegar: dar autonomia ao outro	1.0	0.6	1.5
	Capacidade de planejar	0.9	0.7	1.4
	Ser especialista em alguma área	1.2	0.6	1.3
	Ser generalista	0.7	0.7	1.6
Pessoais	Possuir iniciativa	1.1	0.8	1.2
	Autoconhecimento	1.2	0.8	1.1
	Construir relacionamento e colaboração	1.1	0.8	1.1
	Possuir Autoconfiança	1.6	0.6	1.0
	Gerir o estresse	1.2	0.7	1.3
	Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	1.4	0.6	1.1
	Ser Flexível	1.0	0.7	1.4
	Comprometimento com a organização	1.3	0.8	1.0
	Maturidade	1.2	0.5	1.4
	Trabalhar em equipe	1.1	0.8	1.1
	Liderança	0.9	0.9	1.3
	Dar direcionamento	0.9	0.9	1.3
	Dar suporte emocional	0.9	0.9	1.3
	Incentivar o trabalho em equipe, motivar a equipe	0.9	0.9	1.3
	Solucionar conflitos	0.9	0.9	1.3
	Desenvolver pessoas	0.9	0.9	1.3
Gerenciar mudança	0.9	0.9	1.3	
Éticas	Agir dentro dos princípios éticos e morais	1.5	1.0	0.6
	Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	1.2	1.0	0.8
	Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	1.2	1.1	0.7
	Cumprir com a palavra	1.3	1.0	0.7
	Identificar e praticar os valores da organização	1.4	1.2	0.4
	Reconhecer seus próprios valores	1.3	1.3	0.4
	Aderência com os códigos de condutas	1.6	1.0	0.4

Os *clusters* das empresas foram construídos com as macrocompetências, e ao identificar as competências mais importantes por estes agrupamentos não houve inversão. Ou seja, as principais competências são aquelas destacadas nas macrocompetências mais importantes. Com intuito de demonstrar este achado, seguem as Tabelas 15, 16 e 17.

A Tabela 15 evidencia as 10 (dez) competências consideradas mais importantes e as 10 (dez) menos importantes do *cluster* 1. Dentre as competências consideradas mais importantes, é possível destacar competências ligadas às macrocompetências Pessoais e Éticas. Dentre as menos destacadas tem-se: ‘raciocínio lógico’, ‘pensamento conceitual’, ‘pensamento crítico’, ‘comunicação’, ‘criatividade’, entre outras. Estas últimas são competências consideradas importantes para o profissional de administração, mas não o são pelas empresas que constituem o *cluster* 1.

Tabela 15 – Competências mais importantes do *cluster* 1

Macro-competências	Competências	Cluster 1 – Rankings ponderados
Pessoais	Construir relacionamento e colaboração	216
Pessoais	Trabalhar em equipe	214
Pessoais	Comprometimento com a organização	211
Pessoais	Possuir Autoconfiança	202
Éticas	Agir dentro dos princípios éticos e morais	200
Éticas	Identificar e praticar os valores da organização	190
Pessoais	Possuir iniciativa	185
Éticas	Aderência com os códigos de condutas	160
Pessoais	Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	149
Éticas	Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	135
Meta-competências	Raciocínio Lógico e Analítico	51
Cognitivas	Pensamento Conceitual	51
Funcionais	Gerenciar desempenho de terceiros	49
Meta-competências	Pensamento Crítico	44
Cognitivas	Aplicação de Conhecimento	44
Cognitivas	Conhecimento Técnico	41
Meta-competências	Comunicação	39
Cognitivas	Conhecimento de Informática	39
Funcionais	Ser generalista	39
Meta-competências	Criatividade	27

A Tabela 16 evidencia as 10 (dez) competências consideradas mais importantes e as 10 (dez) menos importantes do *cluster* 2. O *cluster* 2 difere do *cluster* 1, pois é possível identificar competências que não são valorizadas pelo primeiro, mas são valorizadas pelo segundo, como: ‘comunicação’, ‘raciocínio lógico e analítico’. Ambos valorizam

competências como: ‘trabalhar em equipe’, ‘identificar e praticar valores da organização’, ‘possuir iniciativa’ e ‘construir relacionamento e colaboração’. Dentre as competências que não são valorizadas por este *cluster* identifica-se ‘maturidade’, ‘negociação’ e competências ligadas à liderança como: ‘delegar’ e ‘gerenciar desempenho de terceiros’.

Tabela 16 – Competências mais importantes do cluster 2

Macro-competências	Competências	Cluster 2 – Rankings ponderados
Meta-competências	Aprendizagem/Auto-desenvolvimento	254
Meta-competências	Resolução de problemas	252
Meta-competências	Raciocínio Lógico e Analítico	246
Meta-competências	Comunicação	239
Pessoais	Construir relacionamento e colaboração	210
Pessoais	Trabalhar em equipe	195
Éticas	Identificar e praticar os valores da organização	181
Pessoais	Possuir iniciativa	178
Funcionais	Possuir orientação para resultados	164
Meta-competências	Capacidade de tomar decisões	160
Funcionais	Negociação	79
Pessoais	Maturidade	72
Cognitivas	Conhecimento de Informática	59
Cognitivas	Domínio de Segundo Idioma	59
Funcionais	Ser generalista	50
Funcionais	Delegar: dar autonomia ao outro	48
Funcionais	Gerenciar desempenho de terceiros	45
Cognitivas	Conhecimento Técnico	42
Funcionais	Empreendedorismo	35
Funcionais	Ser especialista em alguma área	30

A Tabela 17 evidencia as 10 (dez) competências consideradas mais importantes e as 10 (dez) menos importantes do *cluster* 3. Este cluster é o único que considera entre as 10 (dez) mais importantes competências ‘possuir visão sistêmica e estratégica’ destacada pelas empresas como diferencial no administrador. As empresas deste cluster estão mais ligadas às competências Funcionais como ‘possuir orientação para resultados’, ‘capacidade de execução’, ‘ser eficaz’, ‘capacidade de planejar’ e ‘habilidade de fazer diagnóstico’, do que os demais agrupamentos.

Tabela 17 – Competências mais importantes do *cluster 3*

Macro-competências	Competências	Cluster 3 – Rankings ponderados
Funcionais	Possuir orientação para resultados	240
Pessoais	Trabalhar em equipe	216
Pessoais	Construir relacionamento e colaboração	214
Funcionais	Capacidade de Execução	203
Pessoais	Possuir iniciativa	203
Pessoais	Ser Flexível	192
Funcionais	Possuir visão sistêmica e estratégica	189
Funcionais	Ser eficaz: atingir os fins	188
Funcionais	Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	175
Funcionais	Capacidade de planejar	175
Éticas	Ser comprometido com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	56
Éticas	Identificar e praticar os valores da organização	50
Meta-competências	Comunicação	48
Meta-competências	Capacidade de tomar decisões	43
Éticas	Aderência com os códigos de condutas	40
Meta-competências	Criatividade	37
Meta-competências	Aprendizagem/Auto-desenvolvimento	34
Meta-competências	Raciocínio Lógico e Analítico	34
Éticas	Reconhecer seus próprios valores	27
Meta-competências	Pensamento Crítico	23

As competências destacadas como importantes em comum nos 3 (três) *clusters* são: ‘construir relacionamento e colaboração’, ‘trabalhar em equipe’ e ‘possuir iniciativa’. Cumpre ressaltar que o trabalho em equipe foi destacado pelas empresas como uma competência de destaque que os administradores possuem em relação às demais profissões. Outras competências importantes identificadas em dois clusters são: ‘possuir orientação para resultados’ e ‘identificar e praticar os valores da organização’. Todavia, esta última competência destacada como importante para os *clusters* 1 e 2, ficou listada entre as 10 menos importantes do *cluster 3*.

Também é interessante perceber que apesar de ‘comunicação’ ter sido destacada como importante no *cluster 2*, foi considerada entre as 10 menos importantes dos clusters 1 e 3. Esta é uma competência que as empresas relataram que o administrador se destaca

em relação às demais profissões que concorrem aos processos seletivos de programas de *trainee*. As competências ‘criatividade’ e ‘pensamento crítico’ também foram destacadas entre as menos importantes dos *clusters* 1 e 3.

Apesar de visão sistêmica ter sido a competência mais destaca pelas empresas como diferencial dos administradores, ela ficou entre as 10 (dez) mais destacadas apenas pelo *cluster* 3. A competência ‘capacidade analítica’ que foi considerada como destaque para os administradores figurou entre as 10 (dez) menos importantes pelos *clusters* 1 e 3.

4.1.5 Comparação entre as Competências percebidas pelos Estudantes e as Competências exigidas pelas empresas com Programas de *Trainee*

O Gráfico 19 representa 1) o comparativo das experiências que as empresas valorizam, 2) as experiências realizadas pelos estudantes no decorrer do curso de administração e 3) o tempo médio de sua execução em meses. A experiência mais valorizada pelas empresas é a participação dos estudantes em empresas júniores, com 21% de participação dos estudantes, com tempo médio de realização de 13,3 meses. A segunda experiência mais valorizada é a internacional, com 28% de participação e tempo médio de realização de 4,7 meses, e a terceira é a realização de estágio em instituição privada, com 74% de realização desta atividade e tempo médio de 15,9 meses. Nesta última ocorreu a maior frequência dos estudantes. Pode-se evidenciar que o estágio é obrigatório nos cursos de administração e talvez por isso tenha o percentual mais elevado. Contudo, existe a busca dos estudantes pelos estágios por motivos diversos, como *status*, bolsa, conciliar a teoria e prática e outros.

As demais atividades relatadas pelos estudantes, após estágio em instituição privada são: ‘carteira assinada’ com 49%, ‘estágio em instituição pública’ com 33% e ‘experiência internacional’ com 28%. A experiência em empresa júnior figura apenas em 6º lugar para os estudantes, sendo a mais importante para as empresas. Desta forma, é possível identificar uma lacuna entre as atividades realizadas pelos estudantes com aquelas destacadas como as mais importantes pelas empresas. Isto pode ocorrer pela falta de encaminhamento dos estudantes, que ficam perdidos no curso de administração.

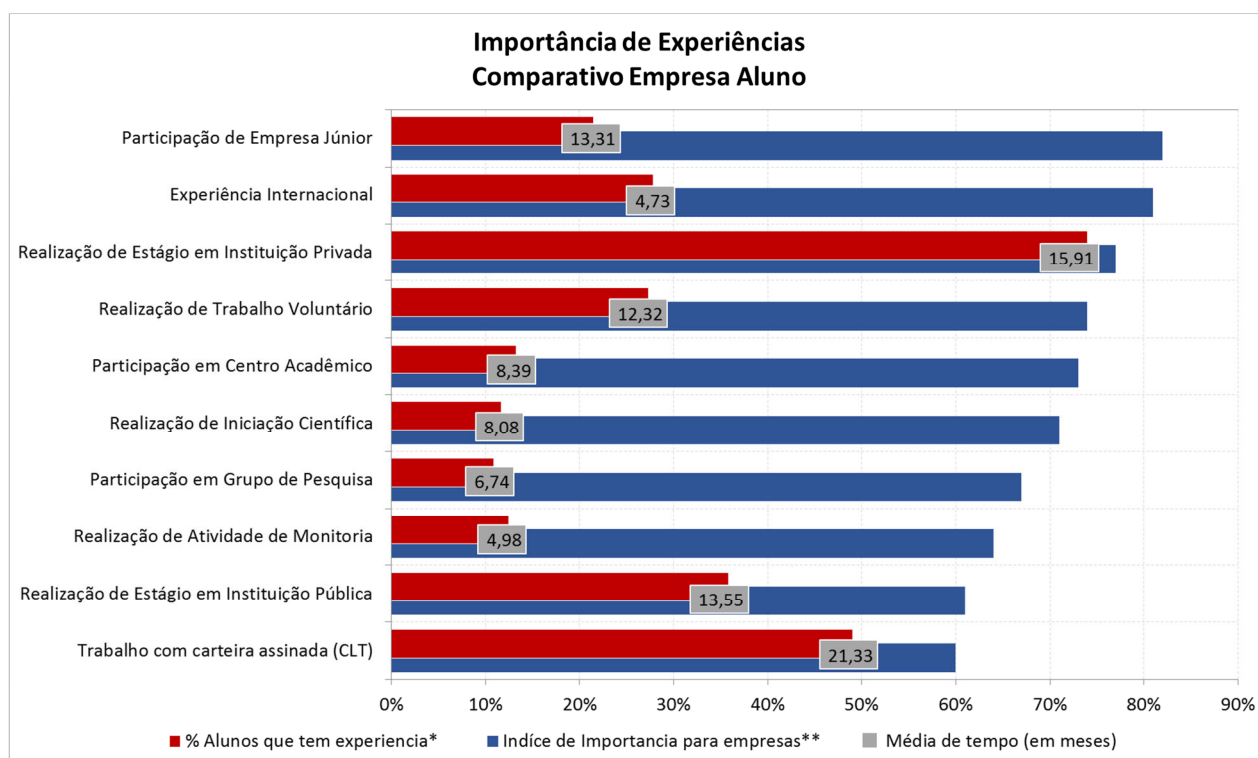


Gráfico 24 – Comparativo das experiências dos estudantes x empresas

* 377 estudantes ** 21 empresas

As empresas responderam esta questão com notas de 1 a 5 para cada experiência, o Gráfico 24 mostra o índice calculado considerando 100% da nota máxima, isto é, valor 5 para cada experiência.

A partir das respostas sobre suas competências ao final do curso e da estrutura teórica abordada no presente estudo, foram calculadas as médias das macrocompetências dos estudantes e realizada a Análise Fatorial destas variáveis. Tem-se que, a partir do Gráfico 25 e da Tabela 18, os dois primeiro constructos explicam 81% da variabilidade dos dados. Este percentual mostra-se satisfatório para este tipo de análise.

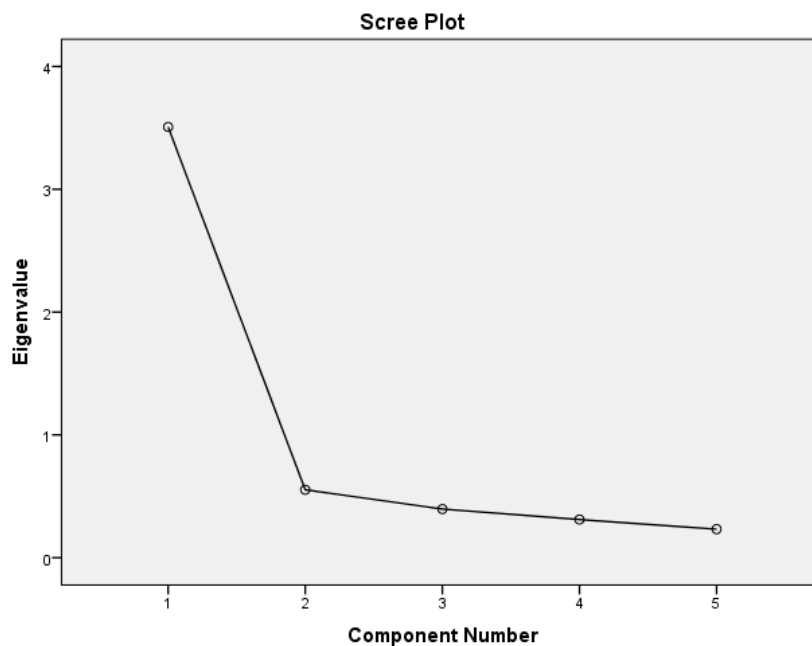


Gráfico 25 – Screeplot para análise fatorial das macrocompetências dos estudantes

Por meio da Tabela 18 observa-se que os dados são melhores explicados quando realizada a rotação das cargas fatoriais. Assim, o constructo 1 explica 41% da variabilidade dos dados e o constructo 2 explica 40%. Esta análise permitirá a visualização da análise fatorial das macrocompetências dos estudantes.

Tabela 18 – Variância Total Explicada: Análise Fatorial de macrocompetências dos estudantes

Componente	Solução inicial			Somadas de quadrados das cargas Fatoriais Rotacionadas		
	Total	% Variabilidade Explicada	Acumulado %	Total	% Variabilidade Explicada	Acumulado %
1	3.508	70.152	70.152	2.069	41.380	41.380
2	.553	11.064	81.217	1.992	39.837	81.217
3	.396	7.923	89.140			
4	.311	6.214	95.353			
5	.232	4.647	100.000			

No Gráfico 26, observam-se as coordenadas das macrocompetências para os dois primeiros constructos. A primeira consideração relacionada a este gráfico é que todas as coordenadas encontram-se no primeiro quadrante, ou seja, todas são positivas. Isto significa que os estudantes quase não distinguem entre as macrocompetências, pois, em geral, tendem a colocar notas altas ao longo de todas elas. Há uma maior proximidade

entre as coordenadas das Metacompetências e competências Cognitivas, assim como nas Pessoais e Éticas, isto é, em geral estas variáveis variam de forma conjunta (quando uma varia a outra também varia).

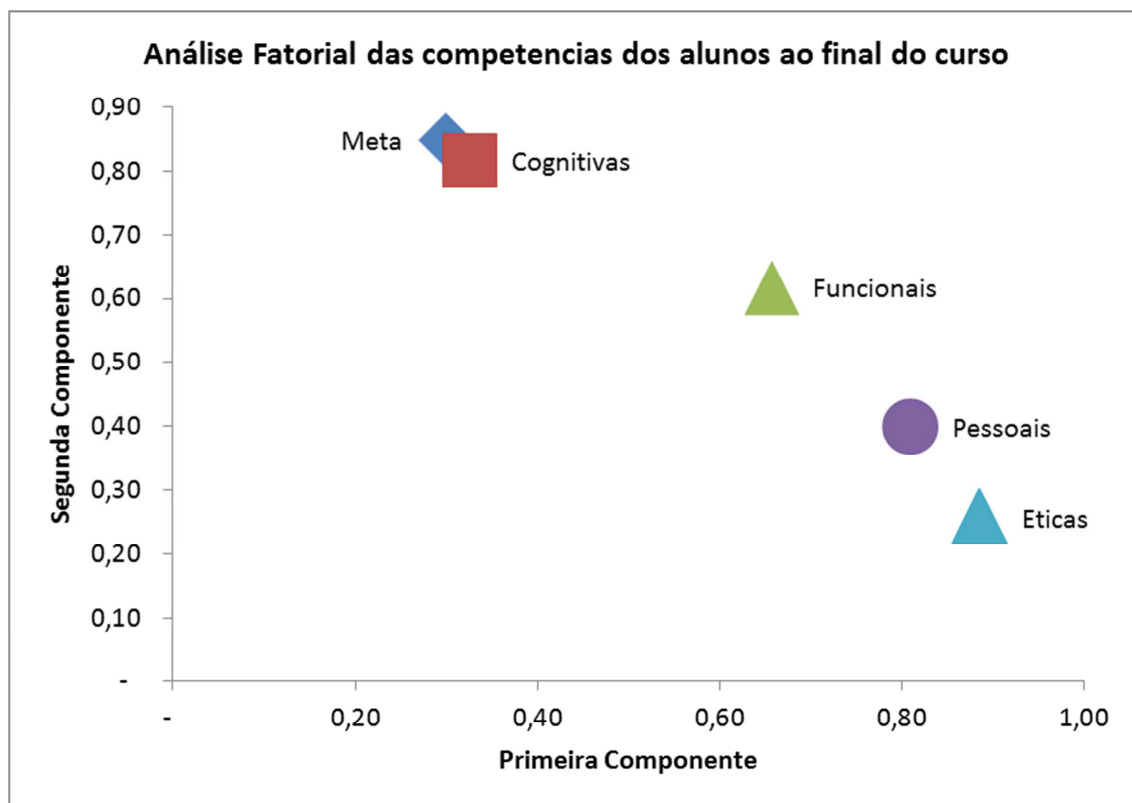


Gráfico 26 – Coordenadas das macrocompetências na análise fatorial dos estudantes

As competências Pessoais e Éticas são melhor explicadas pelo primeiro constructo, enquanto as Metacompetências e competências Cognitivas, pelo segundo. Ambos constructos incluem as competências Funcionais, todavia, elas não são as variáveis que melhor explicam nenhum dos dois constructos.

No questionário das empresas foi avaliado o grau de importância das macrocompetências, ordenando-as de maneira decrescente. Diferentemente da análise fatorial dos questionários dos estudantes - no qual foi calculada a média das respostas que compunham as macrocompetências – analisou-se estas variáveis para as empresas visto que elas representam, de forma mais fidedigna, a visão de importância das macrocompetências para as empresas. Esta visão não foi inserida nos questionários dos alunos, dada a dificuldade que eles teriam de se autoavaliar segundo a ótica geral de cada uma das perspectivas das macrocompetências.

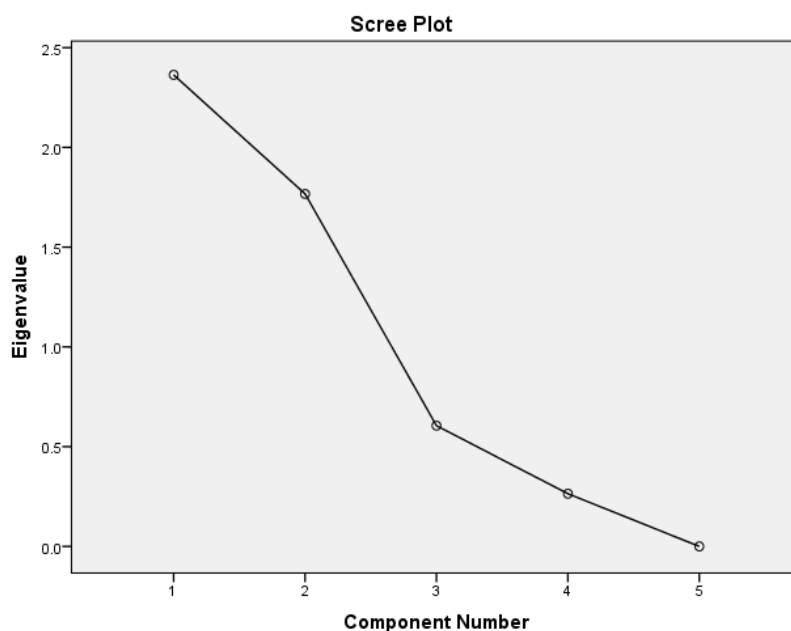


Gráfico 27 – Screeplot para análise fatorial das macrocompetências das empresas

Assim, como na análise fatorial das macrocompetências dos estudantes, vemos que os primeiros dois constructos explicam de forma satisfatória a variabilidade dos dados das macrocompetências das empresas, com 82%, de acordo com o Gráfico 28 e a Tabela 19.

Tabela 19 – Variância Total Explicada: Análise Fatorial de macrocompetências das empresas

Componente	Solução inicial			Somadas de quadrados das cargas Fatoriais Rotacionadas		
	Total	% Variabilidade Explicada	Acumulado %	Total	% Variabilidade Explicada	Acumulado %
1	2.364	47.271	47.271	2.323	46.469	46.469
2	1.767	35.339	82.610	1.807	36.141	82.610
3	.605	12.105	94.715			
4	.264	5.285	100.000			
5	1.265E-016	2.529E-015	100.000			

Por meio do Gráfico 28, tem-se que a visão das empresas para a construção das macrocompetências é bastante diferente da visão dos estudantes. As competências Funcionais e Cognitivas aparecem com um alto grau de semelhança em suas coordenadas, indicando sua similaridade na explicação da variabilidade das macrocompetências.

A primeira componente da análise fatorial é representada pelas competências Éticas, Funcionais e Cognitivas e, todas as três, são substancialmente representativas para este constructo. No entanto, é possível verificar que, apesar de representativas, as competências Éticas versus as Funcionais e Cognitivas, aparecem em sentidos opostos do constructo, indicando um padrão inversamente proporcional entre estas competências. Ou seja, as empresas que valorizam as competências Funcionais e Cognitivas, em geral tendem a deslocar as Éticas para um segundo plano. O mesmo acontece no segundo constructo, quando observadas as competências Pessoais e Meta-competências.

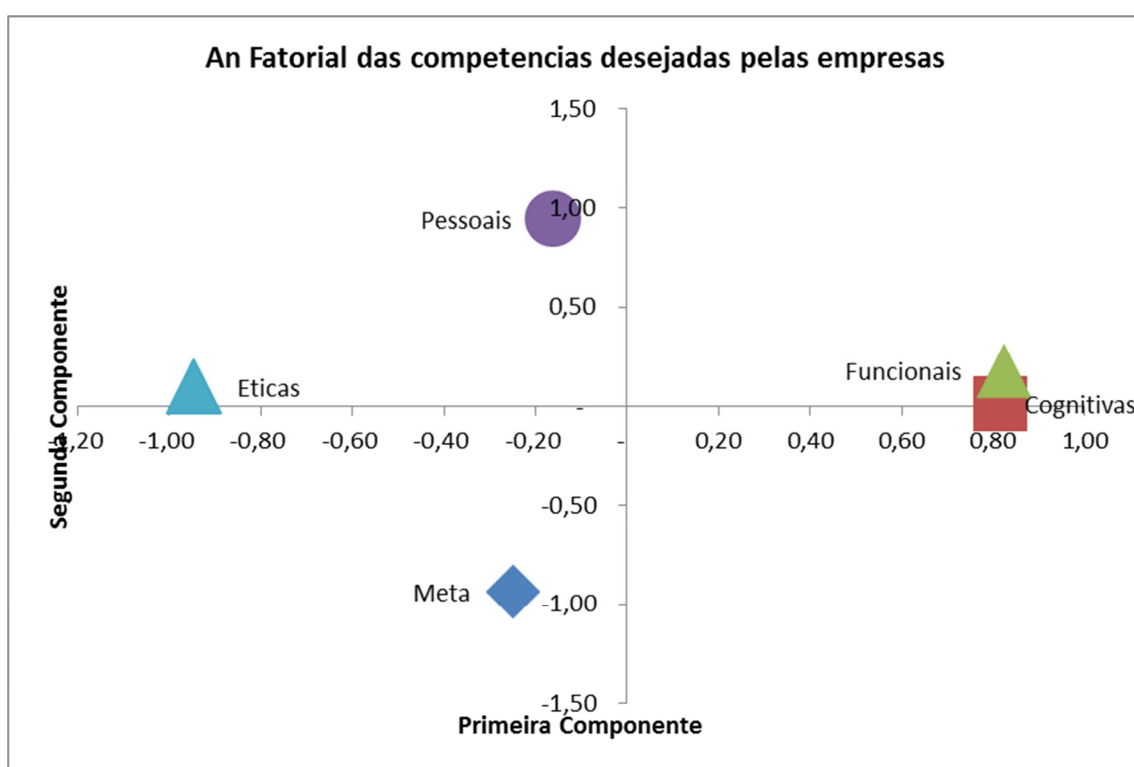


Gráfico 28 – Coordenadas das macrocompetências da análise fatorial das empresas

No Gráfico 29, visualiza-se a dispersão dos *clusters* da análise de agrupamentos anterior ao longo dos dois principais constructos da análise fatorial. Observa-se que as empresas do *cluster* 1, de fato, apresentam competências Éticas e Pessoais com maiores valores. Da mesma maneira, o *cluster* 3 possui competências Funcionais, Cognitivas e Pessoais altas. O *cluster* 2, tal como na análise de agrupamentos, mostrou-se mais próximo das competências Éticas e das Metacompetências.

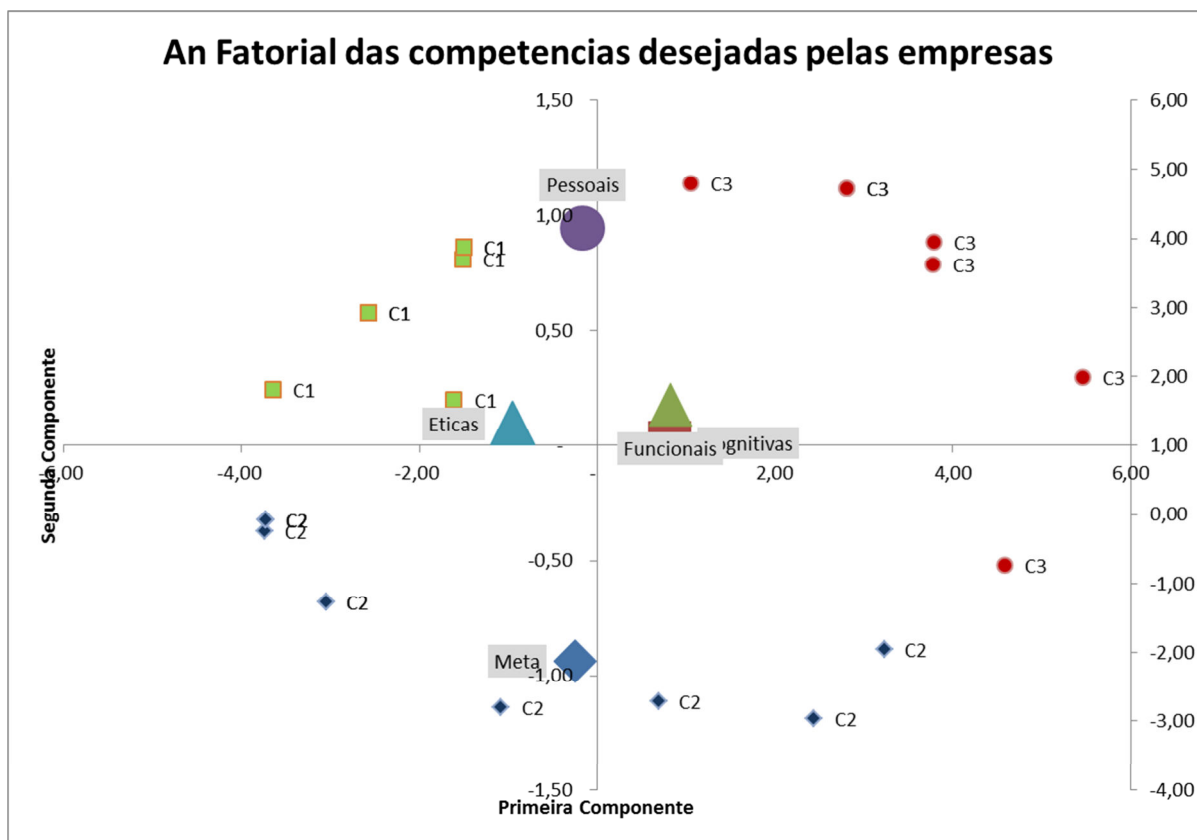


Gráfico 29 – Coordenadas das macrocompetências das empresas categorizadas por clusters

O posicionamento dos *clusters*, mais distantes do ponto de origem (zero), mostra que as empresas respondentes da presente pesquisa sabem as competências que compõe o perfil que exigem dos candidatos aos seus programas de *trainee*. No *cluster 1*, apesar de as empresas possuírem perfis semelhantes, existem 2 (duas) empresas que estão mais próximas das competências Pessoais e mais distantes das Éticas. Ou seja, é possível identificar variações nas competências mesmo dentro de um cluster. No *cluster 2*, as 3 (três) empresas localizadas mais a direita, estão mais afastadas de seu centro.

Mesmo dividindo as empresas em 3 (três) clusters distintos, observa-se que existem diferenças entre elas no que tange as competências dentro de um mesmo cluster. Ou seja, as empresas valorizam competências diferentes em seus processos seletivos. Como o número de empresas por setor é baixo, não foi possível identificar qualquer semelhança das competências exigidas nestes grupos. Ao ampliar a amostra de empresas pesquisadas seria possível verificar se há convergência nas competências exigidas por distintos setores.

4.2 Entrevistas com os Coordenadores

Ao investigar a frequência de palavras, verificou-se a predominância de alguns termos, conforme pode ser visualizado na Ilustração 18. Foram considerados os 15 (quinze) termos mais referenciados, com 5 (cinco) letras ou mais. No processo, foram realizadas 7 (sete) rodadas de refinamento e excluídas as palavras: ‘gente’, ‘então’, ‘fazer’, ‘muito’, ‘porque’, ‘temos’, ‘nosso’, ‘também’, ‘assim’, ‘semestre’, ‘estão’, ‘quando’, ‘parte’, ‘agora’, ‘outros’, ‘dentro’ e ‘questão’.

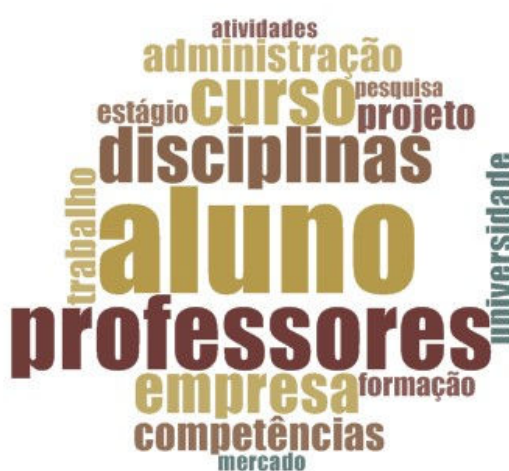


Ilustração 18 – Frequência de Palavras das Entrevistas com os Coordenadores

O termo de maior predominância é ‘aluno’ com 434 (quatrocentos e trinta e quatro vezes) referências, o segundo termo é ‘professores’ referenciado por 301 (trezentas e uma) vezes, na sequência vem ‘disciplinas’, ‘curso’, ‘empresa’, ‘administração’, ‘competências’, ‘projeto’, ‘trabalho’, ‘universidade’, ‘estágio’, ‘formação’, ‘atividades’, ‘mercado’ e ‘pesquisa’.

O presente trabalho utiliza a palavra estudante para designar o indivíduo que está em processo de aprendizagem dentro do curso de administração. Todavia, a ampla utilização pelos coordenadores entrevistados foi o termo ‘aluno’. Faz sentido que este seja o termo mais utilizado à medida que o ‘aluno’ é a principal razão para que um curso de graduação, seja ele de qualquer natureza, possa existir. É no ‘aluno’ que ocorre o processo de transformação, o processo de aprendizagem.

A segunda palavra mais mencionada é ‘professor’, o que também mostra bastante coerência, uma vez que é por meio do ‘professor’ que o ‘aluno’ tem contato com os conceitos e com a vivência acadêmica. A relação ‘aluno’ vs ‘professor’ é fundamental dentro das IES, sendo a guia para a formação do estudante. A terceira palavra mais citada, ‘disciplina’ é o ‘local’ não físico de encontro da relação ‘aluno’ vs ‘professor’. A ‘disciplina’, segundo Masetto (2003) é um componente curricular que deve estar a serviço da formação esperada pelo currículo e deve ser reportar aos conhecimentos que produz e que constituem sua área de pesquisa.

Em quarto lugar aparece a palavra ‘curso’ que engloba as demais palavras, ‘aluno’, ‘professores’ e ‘disciplinas’. É dentro de um curso superior que ocorre o desenvolvimento das competências dos estudantes, por meio da relação com os professores, inseridos em uma disciplina. O ‘curso’ é formado por várias disciplinas, na qual nenhuma é mais importante que a outra, todas são necessárias desde que contribuam para a formação esperada.

Em seguida aparece a palavra ‘empresa’. Apesar de já ter sido discutido que o destino dos estudantes de administração não é apenas as empresas e sim outras formas de organizações, a palavra ‘empresa’ aparece com relativa importância, uma vez que o curso em questão é de Administração de Empresas, dos quais grande volume dos egressos, 41% dos respondentes da presente pesquisa, almeja trabalhar em organizações privadas.

Ainda em relação à palavra ‘empresa’, pode-se trazer à baila o relato do Coordenador F, que questiona o atual papel das empresas e sua proximidade com as universidades, sem trazer uma resposta para sua pergunta.

"Eu acho que a ideia que a gente está, estava aí até 15 anos atrás quando esta proximidade com a empresa era importante para a formação, para o modelo anterior. Para o modelo da sociedade contemporânea, chamada de sociedade do conhecimento (...) ela não pode apoiar mais na empresa como ela apoiava com essa integração. É importante a proximidade, mas como é que vai ser feito isso?" (Coordenador F).

A palavra ‘competências’ aparece em sétimo lugar, sua importância se dá à medida que a formação do administrador está pautada, pelo MEC, no desenvolvimento de competências específicas aqui já discutidas. As competências dos administradores

recém-formados é também o mote do presente estudo. A Tabela 20 relaciona as palavras de maior frequência, com sua extensão, o valor de sua respectiva referência e as palavras similares agrupadas.

Tabela 20 – Contagem de palavras das entrevistas com os coordenadores

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)*	Palavras similares
aluno	5	434	1,18	aluno, alunos
professores	11	301	0,82	professor, professores
disciplinas	11	222	0,60	disciplina, disciplinas
curso	5	217	0,59	curso, cursos
empresa	7	188	0,51	empresa, empresas
administração	13	127	0,34	administração, administração'
competências	12	125	0,34	competência, competências
projeto	7	115	0,31	projeto, projetos
trabalho	8	115	0,31	trabalho, trabalhos
universidade	12	102	0,28	universidade, universidades
estágio	7	83	0,23	estágio, estágios
formação	8	83	0,23	formação
atividades	10	67	0,18	atividade, atividades
mercado	7	65	0,18	mercado, mercados
pesquisa	8	63	0,17	pesquisa, pesquisas

* Percentual ponderado: a frequência da palavra relativa ao total de palavras contadas.

Outra maneira de visualizar as palavras mais destacadas nas entrevistas é o mapa de árvore:

Consulta de frequência de palavras

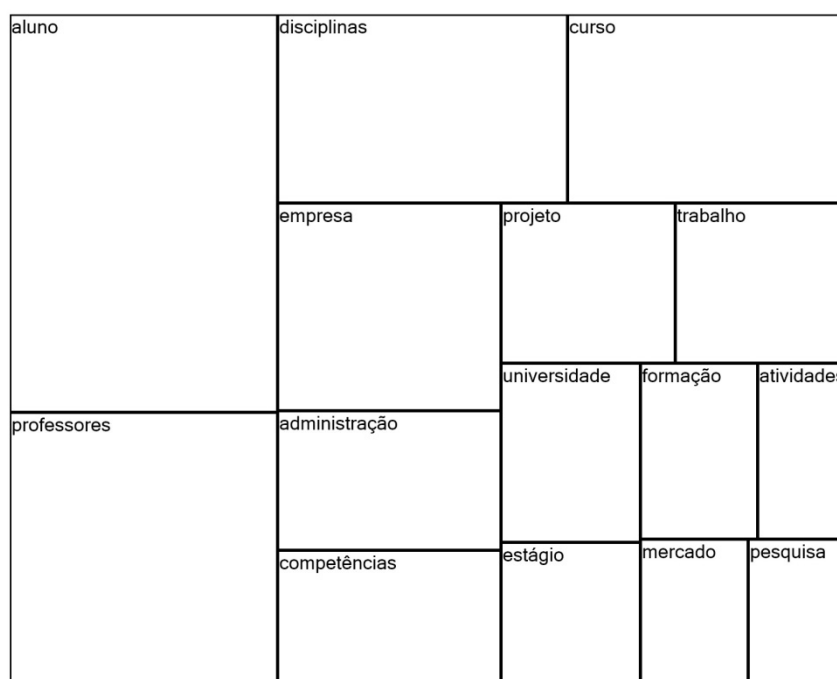


Ilustração 19 – Mapa de árvore da frequência de palavras

4.2.1 Análises Temático-Categoriais dos Fatores para o Desenvolvimento das Competências

Foram constituídas 45 (quarenta e cinco) variáveis (com as respectivas unidades de significação) do conteúdo das entrevistas realizadas com 10 (dez) coordenadores dos cursos de administração pesquisados, das quais 17 (dezessete) são categorias e 28 (vinte e oito) são subcategorias. Destas 17 (dezessete) categorias, 7 (sete) são categorias agrupadoras, contendo informações apenas em suas subcategorias. O Quadro 8, a seguir destacado, relaciona as variáveis categorizadas para a análise no *software* NVivo10.

Quadro 8 – Análise temático-categorial

No	VARIÁVEL	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO
1	Ética	As competências éticas e seu desenvolvimento nos cursos de administração.
2	Estágio	Esta categoria trata do tema estágio e possui 5 (cinco) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
2.1	Carga Horária do Estágio	Carga Horária dispendida, pelos estudantes, em estágios não obrigatórios de administração, no decorrer do curso.
2.2	Estágio como Precursor de Sucesso	Discussão sobre a importância dos estágios na formação do estudante de administração e seu sucesso no mercado.

2.3	Ganhos Monetários com o Estágio	Preocupação dos estudantes com ganhos monetários em detrimento do aprendizado nos estágios.
2.4	Aprendizagem Prática no Estágio	Importância do estágio para a aprendizagem prática dos estudantes de administração.
3	Intercâmbio	Intercâmbio para outros países e estados na formação dos estudantes de administração.
4	Empreendedorismo	A competência empreendedorismo e seu desenvolvimento nos cursos de administração.
5	Carreira	A carreira trabalhada dentro dos cursos de administração para o desenvolvimento dos estudantes.
6	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	Maneira pela qual os coordenadores desejam que os estudantes de seu curso sejam vistos pelo mercado.
7	Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade e sua importância dentro dos cursos de administração.
8	Importância da Participação do Coordenador	Relatos de participações dos coordenadores além de suas atividades corriqueiras demandadas por seu cargo.
9	Autonomia do Estudante	Desenvolvimento da autonomia do estudante de administração.
10	Teoria e Prática	Esta categoria trata do tema teoria e prática e possui 7 (sete) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
10.1	Pesquisa e Extensão	Expõe a importância da pesquisa e extensão na relação entre teoria e prática.
10.2	Trabalho Aplicado	Expõe a importância do trabalho aplicado na relação entre teoria e prática.
10.3	Visita às Empresas	Expõe a importância da visita às empresas na relação entre teoria e prática.
10.4	Palestras	Expõe a importância das palestras na relação entre teoria e prática.
10.5	Laboratório de Ensino	Expõe a importância do laboratório de ensino na relação entre teoria e prática e o desejo de implementá-lo.
10.6	Métodos Pedagógicos Diversos	Expõe a importância dos métodos pedagógicos diversos na relação entre teoria e prática.
10.7	Casos Próprios	Confecção de casos próprios para a relação teoria e prática nos cursos de administração.
11	Projeto Político Pedagógico	Esta categoria trata do tema PPP e possui 5 (cinco) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
11.1	Implementação do Projeto Pedagógico	Relatos da implementação do PPP.
11.2	Dificuldades de Implementação do PPP – Professores	Dificuldades de implementação do PPP relacionadas com os professores.
11.3	Dificuldades de Implementação do PPP – Burocracia	Dificuldades de implementação do PPP relacionadas com o excesso de burocracia vivido pelos coordenadores.
11.4	Dificuldades de Implementação do PPP – Pessimismo	Dificuldades de implementação do PPP relacionadas com o pessimismo do Coordenador A.
11.5	Dificuldades de Implementação do PPP - Reuni	Dificuldades de implementação do PPP relacionadas com o Reuni.
12	Competências	Esta categoria trata do tema competências e possui 3 (três) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
12.1	Avaliação das Competências dos Estudantes	A avaliação das competências verifica o desenvolvimento das competências nos estudantes.
12.2	Mapeamento das Competências dos Estudantes	Aborda sobre o mapeamento das competências.

12.3	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	Definição dos conceitos de competências pelos coordenadores dos cursos pesquisados.
13	Professores	Esta categoria trata do tema professores e possui 4 (quatro) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
13.1	Autonomia dos Professores	Retrata a autonomia dos professores nos cursos federais e estaduais de administração.
13.2	Avaliação dos Professores	Retrata a forma como os professores são avaliados nos cursos de administração.
13.3	Engajamento dos Professores	Retrata a importância do engajamento dos professores no curso de administração.
13.4	Qualidade dos Professores	Aborda sobre a qualidade dos professores, em geral, sobre a formação dos mesmos.
14	Estudante	Esta categoria trata do tema estudante e possui 2 (duas) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
14.1	Situação Financeira do Estudante	Aborda sobre as escolhas dos estudantes em relação aos estágios realizados no decorrer do curso.
14.2	Qualidade do Estudante	Trata da qualidade do estudante ao ingressar no curso e durante o curso de administração.
15	Perfil	Esta categoria trata do tema perfil do estudante e possui 2 (duas) subcategorias, todavia, é uma categoria agrupadora.
15.1	Perfil Almejado	Destaca o perfil que os coordenadores desejam formar nos estudantes de seus cursos.
15.2	Pesquisa com Ex-Estudante	Realização de pesquisas com ex-estudantes para buscar informações dos egressos.
16	O Currículo, suas alterações e as competências	Aborda as alterações ocorridas nos currículos e a relação com as competências a serem formadas.
17	Características do Curso de Administração	Características do curso de administração relatadas pelos coordenadores.
17.1	Administração x Engenharia	Discussão sobre a formação dos administradores comparada com os engenheiros.

As categorias e suas decorrentes subcategorias são a seguir descritas.

4.2.1.1 Ética

As Competências Éticas – Valores apareceram nas falas de 3 (três) coordenadores, tanto a serem implementadas (Coordenador H), como já em andamento. Junto à questão ética, estão associados temas como responsabilidade social e profissional, sustentabilidade e cidadania (Coordenadores E e G).

"Estamos tentando colocar uma disciplina que trata disso. Também tem outra coisa bem polêmica, que não sei se é uma competência, mas estamos trazendo a ideia de filosofia e ética nas organizações" (Coordenador H).

"Então na 2ª (segunda) fase, os alunos são ingressantes, então, o quê que a gente vai trabalhar com eles na 2ª (segunda) fase (?), a gente trabalha com eles princípios éticos, responsabilidade profissional, para que eles entendam o que é ser um profissional de administração" (Coordenador E).

"(...) temos também uma questão de preocupação social, de responsabilidade social. Se tu olhares nosso currículo, não é que, além de ter uma disciplina de gestão social, como complementar, nós temos na grade questões como sustentabilidade, responsabilidade social e, isso, trabalha em vários momentos dentro do curso" (Coordenador E).

"Temos hoje o do Professor 'Cicrano' que é o Projeto II, social, que se percebe essa preocupação com a questão da ética, da responsabilidade, da sustentabilidade, da cidadania, e esse é um projeto que tem diferencial que você consegue perceber competências (...)" (Coordenador G).

Todavia, as Competências Éticas – Valores são vistas com descrença, como é possível observar por meio da fala do Coordenador A, alegando que, por um lado, os estudantes não estão interessados e, por outro, que os professores não sabem mais como desenvolvê-las. Logo, apesar de importantes, tais competências não são desenvolvidas naquele curso de administração, segundo a visão do Coordenador A.

"(...) o professor vem aqui, se ele vai falar de ética, o aluno vai tomar cerveja. Que é baboseira, eu não quero isso, não adianta nada, então nós não conseguimos cumprir a nossa formação corretamente. Ou seja, nós fracassamos em desenvolver competências éticas e valores, nós não sabemos fazer mais" (Coordenador A).

"(...) em 4 (quatro) anos, não ensino um cara sobre ética. O que vem de lá, de certa forma, posso dar algumas orientações. O que posso dar a ele de orientação nesses quatro anos. Se ele imita coisas, muito pouco sabe, honestamente, é bonito, é nobre, mas é inviável" (Coordenador A).

Quando os formandos de administração são questionados sobre como entendem o desenvolvimento das Competências Éticas – Valores durante o curso, os mesmos destacaram que já ingressaram no curso com estas competências bem definidas e em alto grau e mantiveram-nas altas ao final. Desta maneira, estas competências são aquelas que apresentaram um menor delta (desenvolvimento no decorrer do curso de administração) (p. 167).

4.2.1.2 Estágio

A discussão do Estágio está bastante ressaltada nas entrevistas concedidas pelos Coordenadores pesquisados. Por esta razão, ficaram fora da categoria Teoria e Prática, assumindo, por sua importância, uma categoria própria. Os temas relacionados a esta categoria são quatro: a carga horária exercida no estágio pelo aluno de administração e quando se deveria iniciar esta prática, a visão dos coordenadores sobre o estágio ser ou não um precursor de sucesso na carreira do aluno, a preocupação do estágio realizado

pelos alunos apenas como um ‘trabalho remunerado’, e por fim, o estágio visto como um lugar de aprendizagem, onde a prática pode ser consolidada.

4.2.1.2.1 Carga Horária do Estágio

Nesta subcategoria, ocorre um questionamento por parte do Coordenador A se o estágio não deveria ser ‘proibido’, tornando o curso de administração integral, comparando à Harvard. O Coordenador I faz o mesmo questionamento, comparando os currículos Brasileiros aos currículos Europeus, e complementa que no curso que coordena os estágios não obrigatórios podem ser realizados a partir do segundo semestre do curso.

“Então, estamos num dilema, há uma discussão muito grande: afastar o aluno, proibindo ele de fazer estágio, só vai fazer estágio obrigatório. Se quiser fazer ‘pública’ vai fazer tempo integral. Vai ter turno e contra turno de aula, conceito, ser que nem aula de engenharia, de manhã, de tarde e noite, e aí sim, é isso que se vai ter na ‘pública’. Você quer fazer um curso a noite e trabalhar, tem todas às outras e eu sou dessa defesa. Só vai fazer o que faz em Harvard, os caras vão lá, integral” (Coordenador A).

"Agora, é o ideal (?), não sei se é o ideal. Acho que é uma questão estratégica da universidade de definição a ser tomada. Vamos ter só os diurnos e fazê-los estudarem mais, como são os currículos de outros países da Europa, onde você diminui o tempo e fica em três anos (formação) sendo que 2 (dois) anos eles são quase que integrais durante o dia. E o último ano é de, é para fazer intercâmbios. Então, na verdade, é uma questão estratégica a universidade refazer esse tipo de coisa" (Coordenador I).

"Nós temos aqui 1724 (mil, setecentos e vinte e quatro) matriculados. Nós temos 450 (quatrocentos e cinquenta) estágios, semestrais. É o estágio não obrigatório. Desde o 2º (segundo) semestre pode começar a realizar. A partir do 2º (segundo) semestre pode fazer, tem 4 (quatro) semestres o estágio, certo" (Coordenador I).

Nas passagens, abaixo, fica evidente o fato de os coordenadores tentarem fazer com que os estudantes iniciem o estágio mais tarde. Ressaltando que a prática do estágio é importante quando o aluno já possui algum repertório e poderá confrontar as teorias aprendidas em sala de aula com a vivência organizacional. Assim, conforme as falas identifica-se que os coordenadores tentam segurar os alunos até o segundo ano e quinto semestre (respectivamente), ou seja, as regras são flexíveis e respeitam o desejo do coordenador do curso.

“Estas questões eu tenho colocado para eles. A gente tem segurado até o estágio oficial, até o 5o (quinto) semestre, a partir do 5o (quinto) semestre que ele vai poder fazer estágio, que é onde ele vai pegar todas as áreas de formação dele e daí qualquer área que ele for cair não é novidade para ele" (Coordenador F).

"A gente tem muito estágio, sou muito procurado por estágio. Tanto que valido os estágios como atividade de extensão. Olha, por mim, quando o aluno conseguir estágio vale, agora é claro que na primeira fase é muito difícil conseguir estágio pela questão burocrática e pela questão de que ele não tem conhecimento, então, a gente recomenda, mas recomenda, não proíbe, que ele faça a partir do 2º (segundo) ano. Não é nem do 2º (segundo) semestre, 2º (segundo) ano! Para que ele já tenha alguma disciplina de administração e tal. Mas liberado é. E demanda tem" (Coordenador E).

"Nos dois primeiros anos deve ter os conhecimentos básicos, e a partir do quinto semestre ele realmente começa a ficar preparado para fazer estágio, para ir para o mercado de trabalho e aí ele já começa também a ter uma ideia melhor do que ele está gostando, de que área ele quer seguir dentro das diversas áreas possíveis, dentro de administração" (Coordenador C).

"Adicionalmente as empresas também costumam enviar ofertas de estágios, que são liberadas ou não a partir do que eu libero e eu só libero, para estágio a partir do quarto período. Exceto casos de os alunos que procurem e falam, preciso de dinheiro, estou com problema financeiro, daí eu deixo ele ir. (É caso a caso, apesar de não existir uma formalização, a senhora dá prioridade a partir do 4º (quarto) período)" (Coordenador B).

O estágio em instituições privadas foi declarado pelos estudantes como a atividade mais realizada, 78%. Em média, observou-se uma duração média de 16 meses. Esta não foi a atividade de maior destaque para as empresas participantes da presente pesquisa, elencando a participação em empresa júnior como a atividade que consideram mais relevante. Apenas 21% dos estudantes afirmaram ter participado de empresa júnior.

4.2.1.2.2 Estágio como Precursor de Sucesso

Ainda de acordo com o Coordenador A, contrário à ideia do estágio durante o curso, o sucesso na carreira dos estudantes não está ligado à quantidade de tempo dispendida em programas de estágio, alegando que os melhores estudantes do seu curso dedicaram pouco tempo da formação aos estágios.

Neste ponto cabe um questionamento, o que mede o sucesso do administrador? De fato os estudantes que obtiveram melhores notas nos cursos são aqueles que melhor *performam* nas organizações? Só as competências ligadas ao conhecimento seriam suficientes para formar um bom administrador? Por outro lado, apenas o estágio seria capaz de desenvolver as competências exigidas pelas empresas? Não são poucos os questionamentos, mas de fato, não é possível afirmar que os 'melhores estudantes' (aqueles com melhores notas) são aqueles que melhor se sairão em relação à sua profissão.

Contribuindo com a ideia de que os estágios realizados em grandes empresas não são fundamentais para o ingresso dos formandos em Programas de *Trainee*, o Coordenador F exemplifica com o relato de uma aluna que foi aprovada, tendo dedicado maior parte do seu tempo ao curso de graduação em administração.

“Eles (alunos) acham que lá (empresa) é a grande fonte de formação deles, eu acho importante, mas não há relação entre tempo de estágio e sucesso na carreira, eu tenho meus melhores alunos fizeram pouco estágio” (Coordenador A).

“– Calma, devagar (!), quando uma empresa está procurando um *trainee*, ela está procurando um profissional sem nenhuma experiência, e às vezes ter experiência anterior até pode atrapalhar. Ela está procurando um profissional bem formado, e se o profissional está dentro da empresa no momento que está na universidade, em que momento ele vai ter a boa formação (?), em que momento ele vai estudar (?). (...) as empresas estão avisando que elas querem um profissional bem formado, depois aprende a parte técnica, que é a tecnologia que ela utiliza, as ferramentas, isso você vai aprender lá, agora o geral, isso vai competir à universidade, ela vai ter que fazer isso bem feito. (...) Estou divulgando candidatos que seriam, em tese, preferenciais, até pelas oportunidades de estágios que tiveram durante o curso. Teve uma que entrou agora na área de marketing, no Unibanco, chegou até a entrevista final. (Ela contou) ‘um estagiou não sei aonde, outro também. Eu não fiz estágio nenhum, em empresa de grande porte, eu valorizei o que tinha aqui, que foi fazer trabalho de outra natureza, que foi fazer uma formação boa. Quando fui escolhida eu não acreditava’. Ótimo! É por aí mesmo. É o que a gente está querendo” (Coordenador F).

O Coordenador F alega ainda que as empresas deixam claro seu desejo por administradores bem formados, pois as técnicas e diferentes tecnologias serão aprendidas no dia a dia destas organizações. Contudo, as empresas quando questionadas sobre a importância da participação prévia dos candidatos aos Programas de *Trainee*, em estágios, destacaram-no em terceiro lugar. Vislumbrando a participação em empresa júnior, em primeiro lugar, e a experiência internacional, em segundo.

Desta forma, é possível afirmar que as empresas pesquisadas não desejam egressos que apenas tenham estudado. Estas atividades denotam a importância de o estudante adquirir competências declaradas importantes como ‘possuir iniciativa’, ‘construir relacionamento e colaboração’ e ‘trabalhar em equipe’.

4.2.1.2.3 Ganhos Monetários com o Estágio

Uma importante crítica que os coordenadores fazem aos estágios é o fato de os mesmos serem considerados, por grande parte dos alunos, como uma atividade para ganhos financeiros. Não considerando desta forma, quais os possíveis aprendizados que poderiam ser adquiridos no mesmo. Segundo o exemplo do Coordenador A, existe uma necessidade financeira real, por parte de alguns estudantes, para se manterem. Nesta linha, o Coordenador F ressalta a importância desta fonte pagadora para que os estudantes se mantenham financeiramente, alegando, contudo, que estes alunos são exceção.

“Porque o estágio, eles não consideram estágio, eles consideram um emprego para ganhar R\$ 1500,00 reais para se sustentar durante a faculdade, ter dinheiro porque o pai não quer mais sustentar aquele vadio que tem dinheiro para o celular e outras coisas. (Existem dois tipos de aluno, o que só faz estágio pelo dinheiro e os outros que valorizam...) Mas raramente você vai encontrar isso. Se antes eram 50% (cinquenta por cento) principalmente na turma da manhã, o pessoal da manhã abdicava de estágio porque o cara privilegiava a formação acadêmica e depois ele ia fazer 1 (um) ou 2 (dois) estágios, um não obrigatório e um obrigatório. Hoje, os alunos querem matar o professor aqui neste semestre, porque nós proibimos calouros de fazer estágio, houve um motim aqui, onde já se viu, como vou me sustentar, ou seja, é um povo pobre que o pai não tem mais condição, baixou o nível socioeconômico e o cara tem que trabalhar. Pensa que vou viver do quê (?), berrando com os professores. Então é a visão indissociável, e o quê que vai ser... não interessa, vai tirar xerox numa repartição pública, é o grande estágio dele. Ele quer o emprego informal, né. Então é, infelizmente é complicado dizer...” (Coordenador A).

"Evidente que tem alunos que precisam fazer estágio desde cedo, estágio remunerado até para se manterem lá (na cidade), são poucos. A maioria consegue se manter tranquilo" (Coordenador F).

O ideal seria que os estudantes que possuem esta dificuldade pudessem associar os ganhos monetários com estágios nos quais o aprendizado pudesse ser concretizado. Todavia, a localização das empresas (cidade e estado) faz com elas tenham caráter diferentes. É mais fácil encontrar nas grandes cidades melhores oportunidades com boas bolsas do que os estágios em cidades menores.

4.2.1.2.4 Aprendizagem Prática no Estágio

Esta subcategoria se faz de grande importância pelo motivo de estar ligada à aprendizagem do estudante na construção da ponte entre a teoria e prática. Os coordenadores destacam a presença de um professor orientador, ou um supervisor, que o

acompanhe por meio de um relatório de estágio. Segundo o Coordenador H esta prática, apesar de já ocorrer, ainda não ocorre da melhor maneira dentro do curso de administração que coordena e destaca que por este ser um trabalho a mais para os professores, nem todos possuem uma grande dedicação.

"O estágio também é um instrumento que no nosso caso, o estágio é uma obrigatoriedade legal, e a gente tem particularmente, de uns 2 (dois) anos para cá, temos acompanhado o estágio, nós entendemos que o estágio é uma complementação do ensino, não é um trabalho, né. Então nós estamos olhando na hora, em todo contrato de estágio, estamos olhando o desempenho acadêmico do aluno, como é que algumas vezes, nós até, se ele não tem o desempenho adequado, nós não estamos autorizando para fazer o estágio" (Coordenador H).

"Entendemos que o estágio é uma forma de ele entender como é que ele pode aplicar aqueles conhecimentos aqui da escola na realidade da empresa. Então nós temos acompanhado, estabelecemos há 2 (dois) anos um sistema onde cada aluno tem um supervisor que é obrigatório o nome que a gente usa: supervisor de estágio. Mas isso não está no nível legal, ainda. No meu entendimento, já é um processo iniciado, mas eu diria que como é uma novidade, encargo maior, um cargo maior para os professores tem muitos professores que não se dispõem a fazer um trabalho correto desta forma. Mas é uma coisa que está evoluindo e eu acredito que este é um excelente instrumento para você ligar as coisas" (Coordenador H).

Contudo, ao analisar o relato do Coordenador F, fica explícito que apesar do grande volume de relatórios e conseqüentemente do trabalho que estes geram aos professores, a reflexão realizada da teoria aprendida em sala sobre a prática do estágio é a grande oportunidade de o aluno poder aprender e fazer a ponte teoria e prática.

"Estimulamos estágio e tem uma carga horária de 360 horas que ele vai passando em empresas, ele tem um orientador de estágio, ele faz um relatório de estágio, não é só documentação. Em que ele vai refletir exatamente: o que eu vi na sala de aula e o que eu vi na organização que eu fui estagiar (?). E aí dependendo da organização ele vai estagiar, a mudança de lugar, a diferença entre teoria e prática fica muito evidente. Então temos que trabalhar com ele que no curso você foi para a área financeira no contas a apagar" (Coordenador F).

"A ideia do estágio protocolar, falando das 360 horas na empresa, 500 (quinhentas) horas dependendo do curso, traz uma declaração e pronto está feito. E a reflexão em cima disso (?). O processo de aprendizagem como é que fica (?). Dá um trabalho do 'cão', mas de novo, aqui são 500 (quinhentos) alunos fazendo estes relatórios de estágio, mas é o que precisa ser feito para que efetivamente aquele estágio se transforme em oportunidade de aprendizagem. Não apenas de cumprimento de formalidade, ou ganhar dinheiro, ou do ponto de vista da empresa de ter mão de obra barata, que é outro problema que a gente tem aí que este entendimento do mercado não é de todas as empresas, mas de algumas empresas que é complicado" (Coordenador F).

O Coordenador I concorda que o estágio é o local de prática dos estudantes e serve de ‘laboratório’ para que os alunos possam confrontar a teoria com a realidade. Ele alega, inclusive, que existe espaço para que os estudantes do curso diurno possam realizar disciplinas no noturno, abrindo assim possibilidade de horários para os estágios.

"(...) nós temos um curso diurno e um curso noturno (...) esses alunos que são do diurno, eles lá pelas tantas eles começam a fazer disciplinas no noturno porque começam a trabalhar. Então, assim, o estágio é obrigatório ou o trabalho é que preenche este espaço da prática, eles servem de laboratório para a gente poder analisar. (...) sempre havia esta proximidade de o diurno poder pegar algumas disciplinas lá no noturno (...) tem possibilidade dos noturnos fazerem estas disciplinas no diurno, mas tem alguma turma lá que é oferecida justamente para eles poderem jogar esses horários em função do trabalho" (Coordenador I).

A prática na Universidade Bx segue um pouco diferente das demais. Neste curso de administração os professores não só orientam, mas envolvem os estudantes em seus projetos de consultoria, mostrando neste exercício a diferença entre o que é visto em sala de aula e o ambiente de trabalho.

"(...)temos aqui, o estágio por projeto. Nós, os professores, fazemos o processo e sempre somos representantes de algum projeto. Damos acompanhamento em algum setor e, nestes projetos, como consultores, nós colocamos na meta do projeto, como cláusula, nós levamos na equipe estagiários. E este estagiário vai participar de uma maneira mais participativa, ele não vai ser um mero carregador de papel. Ele vai presenciar os consultores, os processos, presenciar as decisões, fazer o que for pertinente a ele, mas dentro do ambiente de negócios. Para que ele tenha uma percepção. Daí ele vai estreitando a percepção dele entre o que que é o ambiente da escola e o que que é o ambiente de trabalho" (Coordenador B).

Em concordância com a declaração do Coordenador H, que afirma que nem todos os professores possuem o mesmo grau de dedicação a seus orientandos de estágio, uma aluna da Universidade Jx relata a falta de participação da professora orientadora que lhe foi destinada. Cumpre ressaltar que não há comentário do Coordenador J sobre esta prática.

“Faço Administração na Universidade Jx e, infelizmente, não possuo NENHUM apoio para fazer estágio. Tive dificuldades para me alinhar com uma professora orientadora, que foi escolhida de forma ALEATÓRIA pela coordenação do curso para ser a responsável por "supervisionar" meu estágio. A mesma se recusou a assinar o meu contrato, sem mesmo ter um motivo plausível ou mesmo fútil, para isso. Ao procurar a coordenação do curso ouvi da própria coordenadora que: estágio não era necessário, que eu não precisava daquilo e que era perda de tempo. Após assinar o meu contrato de estágio nunca mais obtive contato da minha suposta ‘orientadora’” (Aluna 1, grifos da aluna).

Uma vez que a realização do estágio supervisionado é obrigatória, segundo a Resolução n. 4, de 13 julho de 2005, com responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio, os cursos de administração deveriam estar mais atentos aos professores que orientam esta atividade, assegurando a qualidade da orientação ao estudante.

4.2.1.3 Intercâmbio

De acordo com os coordenadores, o intercâmbio constitui uma importante parte do aprendizado dos estudantes de administração. Não apenas no que diz respeito a possuir um novo olhar do curso, por estar cursando disciplinas fora do seu país de origem, mas muito mais pela vivência em uma cultura diferenciada, com língua diferente, e a capacidade de estar 'sozinho' nesta situação nova, convivendo em um 'mundo' diferente. Este tipo de experiência amplia os horizontes dos estudantes, mostrando que eles são capazes de realizar mais do que poderiam imaginar.

"Por isso inclusive que a gente fala muito de intercâmbio, tanto para vir quanto para ir. Isso assim, somos nós que temos bem claro que isso é um caminho importante de formação. Porque não é minha disciplina dizendo que na página tal do livro tem tal coisa, não é a espetacular aula que eu dou. É o cara ir lá e ver o mundo diferente e entender o mundo de frente e conseguir se habilitar a conviver neste mundo diferente que está lá. Conteúdos vão e vem, livro é velho e novo, mas o cara capaz de sacar que pode fazer um negócio diferente que pode se adaptar" (Coordenador E).

Existe ainda a preocupação de estruturar o período que o aluno sairá para o intercâmbio no curso e, ainda, a forma pela qual as disciplinas cursadas fora serão aproveitadas em seu currículo. Desta maneira, existe uma ajuda prévia aos estudantes para se organizarem e planejarem a viagem. O Coordenador G acredita que o sucesso desta ação é verificado quando os estudantes resolvem voltar a estes países que cursaram o intercâmbio para realizar um mestrado ou mesmo trabalhar, depois de formados.

"(...) a 'Universidade Gx' tem muito forte a mobilidade. O centro que tem maior mobilidade de internacionalização é a 'Universidade Gx', a maioria dos alunos é de empresarial. Temos quase 78 (setenta e oito) alunos fora por semestre agora. Então na concepção do nosso projeto pedagógico foi pensado assim: em lugares que ele pode sair sem atrapalhar o curso, por exemplo, temos o 1º (primeiro), 2º (segundo) e 3º (terceiro) termos, daí no 3º (terceiro) o aluno pode sair, então ele vai para qualquer país fazer o quê, conhecer a cultura daquele país, a partir das disciplinas básicas que ele teve aqui. A cultura do país e etc. Conhecimentos gerais, aí no 4º (quarto), 5º (quinto) e 6º (sexto) semestre nós temos alunos que ficam um ano, daí ele volta para o 4º (quarto) ou 5º (quinto) ele sai pra fazer disciplinas que coincidam. Mas ele vai lá vivenciar o que ele já tem uma base aqui. Ele pode fazer o 4º (quarto), 5º

(quinto), e 6º (sexto) semestre e sair, ele aí vai para uma empresa, ou vai fazer disciplina, ele vai lá, de repente, vivenciar as disciplinas específicas que ele teve aqui, daí ele chega lá e complementa as disciplinas para o 7º (sétimo) e 8º (oitavo). Ou ele pode sair lá no final mesmo, ele completou tudo, ele deixa dois créditos de atividades complementares e aí ele vai lá para fora para fazer estágio na empresa, por exemplo" (Coordenador G).

"(...) o nosso PPP já foi concebido desta maneira, que é algo que é um diferencial, se entende como diferencial, ele já sai daqui também com a nossa ajuda de disciplinas que ele deve fazer lá, para validar quando voltar, então esta integração hoje tem dado certo. Porque nós temos percebido que os alunos estão indo para fora, estão voltando e estão voltando depois para fora do país, para fazer mestrado, ou para fazer um estágio, com emprego, e outra novidade que nós temos aqui é a partir do nosso projeto é que nós temos a mobilidade ao contrário, temos muitos alemães, os grupos de suecos, por parcerias nossas, daí nós instituímos o nosso curso da 'Universidade Gx' de administração empresarial, ela que carrega disciplinas em inglês que os nossos alunos também podem fazer" (Coordenador G).

Além dos relatos dos estudantes que vão para fora do país, há também os relatos dos estudantes de fora do país que vem fazer intercâmbio no Brasil. O que também se constitui em uma rica experiência tanto para a universidade, professores quanto aos alunos, que podem conviver e acolher pessoas de culturas diferentes e ensinar a cultura Brasileira, compartilhando vivências.

"Recebemos muitos alunos de fora e mandamos muito aluno para fora. Então, no intercâmbio também tem, é uma ideia que ainda não consegui fazer, espero que até o último período de mandato eu consiga fazer com vários alunos, tentar fazer um evento com os intercambistas. Porque a gente tem mandato que diz para onde a gente mandou, para lugares do mundo diferentes, um para cada lugar diferente, então poder ver as diferenças. O intercâmbio nos EUA é assim, na Nova Zelândia é assado, no Canadá é assado... Nós temos mandado... Hoje tem mais ou menos 15 (quinze), a nossa média é 15 (quinze) a 20 (vinte) por semestre. Um número por aí, e não é todo mundo para o mesmo lugar, isso é um negócio legal, tem aluno na Finlândia, Bélgica, EUA, Canadá, Argentina, México, enfim, não tem na China ainda, mas chega lá. Eu já tenho desde 2012-1 (dois mil e doze – um), estágios feitos no exterior que é um negócio também que não sei se é muito fácil de imaginar. (...) Então, a gente tem hoje esse processo de internacionalização que muitos acham que é pouco, outros que é grande, não quero dimensionar, mas o fato é que esta quantidade de 15 (quinze) a 20 (vinte) estudantes indo e voltando (até bem mais). Temos uma procura para vir maior, na faixa dos 30 (trinta) alunos por semestre vindo. Muitos são africanos, mas não só africanos. Mas eu tenho na minha disciplina esse semestre uma menina da Alemanha. (...) já tive aluno da França, de Portugal (é mais comum). Africanos e portugueses são os mais comuns. Mas alemã não é a primeira que tenho na sala. Italiano já tive na sala. (...) nosso curso foi contemplado que é a ajuda humanitária para os haitianos, temos alunos do Haiti aqui na 'Universidade Ex', são mais ou menos uns 15 (quinze) alunos e aí é aquela situação, não tem documento, não fala português, enfim, é uma ajuda humanitária, são pessoas que precisam" (Coordenador E).

"(...) tá aumentando bastante esses intercâmbios. Recebemos, nós recebemos, só na minha disciplina tenho 2 (dois), 1 (um) espanhol e 1 (uma) alemã. Já faz um bom tempo que a gente vê alunos que fazem o curso inteiro aqui e alunos que vem por 1 (um) semestre ou 2 (dois) semestres. Que é o que tem

mais gente. Esse número está aumentando gradativamente, ou seja, entra Europa, principalmente, africanos já tive, coreanos, eles estão entrando agora também, iraquianos, iranianos e está vindo agora pessoal da América Latina, colombianos, venezuelanos, argentinos também temos aqui. Ou seja, está aumentando bastante, e para os nossos alunos é muito interessante isso. Porque é uma forma de eles conhecerem um pouco as verdades de outras organizações. Nossos alunos, geralmente, ficam fora 1 (um) semestre. É validado as disciplinas porque tem um plano de estudo que eu como coordenador, isso aí, a gente tem que ver o currículo deles de lá e ver a compensação em relação ao nosso currículo aqui, então a gente faz um plano de estudo para que ele possa aproveitar as disciplinas que são feitas lá. Eles vem assim, super motivados e sinto que é, eles aproveitam, tem alguns programas com bolsa, outros não, então, parece que os que são mais aproveitados são aqueles que tem bolsa, né. Conseguem bolsa, daí eles vem entusiasmados, para sair e fazer outro intercâmbio mais adiante, uma forma de crescer, suas experiências" (Coordenador I).

Ainda dentro da categoria de intercâmbio, a mobilidade nacional também foi destacada pelo Coordenador G. Não apenas o intercâmbio para fora do país é estimulado, mas o intercâmbio para outro estado Brasileiro – São Paulo, em outro curso de administração reconhecido no país.

"A última é que nós também criamos uma parceria com a ESPM São Paulo, que é a mobilidade nacional. O nosso aluno vai e fica um semestre lá. Valida as disciplinas de lá para cá. Então nosso projeto foi concebido a partir disso, que nós percebemos agora a mobilidade, a tecnologia e os projetos interdisciplinares" (Coordenador G).

Apesar de o intercâmbio ser cada vez mais uma prática recorrente dos cursos de administração pesquisados, ainda é possível identificar, por meio da fala do Coordenador A, que alguns alunos possuem dificuldades financeiras para arcar com as despesas da viagem e hospedagem, bem como reclamam do fato de não voltarem para a turma que ingressaram no curso e ficam ‘atrasados’ em relação aos colegas, atuando como impeditivos do intercâmbio.

“Temos os intercambistas, sei lá, vai lá faz a disciplina e volta e valida os créditos. Temos convênios com universidades. Temos 2 (dois), 3 (três) por ano. Quero ver, 1º (primeiro) o seguinte, os caras são pobres. Antigamente o papai pagava. Custa US\$ 10000 dólares para ficar lá fora. Isso que vai ganhar bolsa, viagem, mas ainda assim vai sair uns US\$ 10000 dólares. Ele não tem esse dinheiro. Daí quando ele voltar, talvez não volte para a turma, tem que ficar mais um semestre, o que é um absurdo ficar mais 1 (um) semestre nesta porcaria de universidade” (Coordenador A).

“(…) a Itália sim, é uma das melhores escolas de administração, ela chega na hora de fazer intercâmbio, ele fecha a universidade e todos os alunos, do 4º (quarto) ano vão para o exterior, entendeu. Obrigado! Fecha 6 (seis) meses, não tem aula na universidade. Vocês vão procurar estágio fora, no mercado internacional. Ele sabe que é essa mentalidade” (Coordenador A).

Como já citado, a experiência internacional ficou em segundo lugar na ordem de importância das atividades realizadas ao longo do curso de administração, pelas empresas. 28% dos estudantes declararam ter viajado no decorrer da graduação, com tempo médio de 4,7 meses. A experiência internacional é importante no desenvolvimento de competências como ‘possuir iniciativa’, ‘domínio de segundo idioma’, ‘construir relacionamento e colaboração’ e ‘comunicação’, entre outras.

4.2.1.4 Empreendedorismo

A competência Empreendedorismo apareceu com força nas falas dos coordenadores, mostrando-se importante entre as competências em desenvolvimento pelos cursos de administração pesquisados. Entende-se que esta é uma competência inerente ao exercício da administração, seja ela por meio da criação de novos negócios, no envolvimento dos negócios de familiares, ou mesmo dentro de grandes organizações.

"(...) nosso curso, ele tem uma preocupação de formar empreendedores, acho que não é só o nosso, a administração de maneira geral, é um curso onde o empreendedorismo tem que ser estimulado. Goste ou não goste, somos a escola de formação de empresários, então, com as pejorativas referências que se costuma ter, mas eu acho que é uma função que se a gente não formar, quem vai formar" (Coordenador E).

"Hoje nós temos um resgate forte aqui dentro da ‘Universidade Gx’ que são: o eixo de alunos que querem ir para trainee, temos o perfil de aluno que quer fazer concurso e temos o incentivo muito grande aos nossos alunos de voltarem para empresas dos pais, por exemplo, e isso já tem percebido como empreendedorismo e aquele aluno para gerar suas empresas. O que temos percebido hoje, que temos alunos nossos ainda que estão com suas empresas constituídas e já gerando empregos. Já temos case de sucesso. (...) estamos dando este incentivo para que nossos alunos constituam sua empresa, e tem dado certo. Temos alunos com ex-alunos que montaram suas empresas com seus planos de negócio daqui. A incubadora é nosso próximo passo para a ‘Universidade Gx’, não temos uma incubadora que é da administração. A ‘Universidade Z’ tem, mas nós não temos, nós queremos para o próximo, exatamente para esse sentido. Agora isso nós estamos resgatando, esta aproximação de fazer o nosso aluno fazer isso." (Coordenador G).

"(...) um dos eixos do curso é empreendedorismo, que é uma concepção nova deste curso novo. Essas competências giram em torno do saber agir frente a uma situação, por exemplo, no caso do empreendedorismo de criar alguma coisa nova. (...) Este eixo de empreendedorismo é muito forte, que saiba empreender que tome decisões, e que assim, não é uma formação local, para atender a demanda local, a gente busca formar um egresso que possa atender uma demanda internacional" (Coordenador J).

“Eu sou rabugento para a questão de empreendedorismo, porque para mim a formação de administração, o administrador a ensinar o processo de liderança, organização, mobilizar pessoas, o conceito da administração, já é implícito a atividade de empreendedor” (Coordenador A).

"A gente, as nossas disciplinas do 5º (quinto) semestre em diante, elas estão focadas na questão empreendedora, uma parte dos nossos alunos quer o empreendedorismo (...) tem muitos alunos que trabalham nas empresas dos pais e a questão de empreendedorismo é muito mais de levar a empresa dos pais para frente e, tem os que vão para grandes empresas que querem fazer carreira em grandes empresas, (...) para as multinacionais, para cargos de multinacionais e para administração de empresas ou da família ou de um grupo que é pequeno, mas existe, de possíveis empreendedores. Na verdade quando conhece a dificuldade que é o empreendedorismo, ele muda de ideia, não é tão fácil. Então a gente tem um núcleo, primeiro uma grade específica de empreendedorismo, eletiva. Temos 4 (quatro) matérias eletivas de empreendedorismo a noite. Isso já ajuda bastante, na verdade empreendedorismo é outro nome para usar tudo que ele aprendeu na faculdade, é empreendedorismo, dentro de uma empresa, quer dizer, pode ser dentro da empresa, ou realmente ele como dono de uma nova empresa, ou levando empresas da família a diante. Além disso, a gente tem um núcleo de empreendedorismo, uma incubadora de empresas que tem 40 (quarenta) empresas de alunos e ex-alunos que vão seguir essa linha e a gente estimula" (Coordenador C).

O Coordenador C ressalta a existência de disciplinas específicas eletivas voltadas para o empreendedorismo e vai além, ao dar destaque ao núcleo de empreendedorismo, com uma incubadora que possui atualmente 40 (quarenta) empresas de alunos e ex-alunos. O Coordenador G destaca o desejo de implementar uma incubadora em seu curso. Ocorre destaque também para a realização de eventos em torno desta temática – empreendedorismo e a parceria do Yunus com a Universidade Cx Social.

"Semana passada teve a primeira feira das incubadoras, empresas que já estão funcionando há 2 (dois) anos, empresas novas e tem empreendedorismo social também, por trás da 'Universidade Cx' Social e agora com parceria do Yunus, para fortalecer bastante" (Coordenador C).

O Coordenador A acredita que quando a universidade falha em desenvolver este conjunto de competências no estudante de administração a saída para ele é ir ao mercado de trabalho e aprender na prática, na vivência empresarial, para adquirir conhecimentos e, então, se sentir seguro para empreender. Mas ao mesmo tempo, esta declaração afirma que a Universidade Ax não tem desenvolvido estas competências, mesmo que elas sejam 'intrínsecas' à formação do administrador.

"O que meu aluno mais inteligente vê: a universidade não me deu, solidez, musculatura para eu ser empreendedor, então o que vou ter que fazer. Vou ter que fazer pelo menos uma carreira numa boa empresa, numa boa carreira, conhecer o mercado, conhecer o negócio, conhecer o mundo das finanças de mercado, para eu me sentir seguro e saltar para empreender alguma coisa, abrir uma consultoria, daí abrir um empreendimento" (Coordenador A).

"Por isso que eu acho que negociação, nós não temos nada de negociação, foi tentado fazer um curso de negociação na graduação, mas não tem ninguém capaz de fazer isso. Não temos profissional, não temos profissional, não temos venda, o mercado da administração, 60% (sessenta por cento) do

mercado dá oportunidade de trabalhar, não tem disciplinas de vendas, como se prepara o cara, porque daí nas vendas tem empreendedorismo, tem muitas negociações, tem todas essas habilidades” (Coordenador A).

Segundo as respostas dos estudantes, 28% deles almeja montar o seu negócio próprio e 11% trabalhar em negócio da família. Aparentemente estes números podem não ser considerados altos, quando comparados aos 41% que desejam ir para instituições privadas. Todavia, é importante ressaltar que as competências ligadas ao empreendedorismo são também essenciais nas grandes empresas, com o empreendedorismo corporativo (intraempreendedorismo). Todavia, um número que assusta, é que apenas 4 alunos, 1,1% dos respondentes, destacou o empreendedorismo como área da administração de maior afinidade.

4.2.1.5 Carreira

Esta categoria – Carreira, apesar de não ter sido muito ressaltada pelos coordenadores entrevistados, é passiva de ser considerada de grande importância. Primeiro, porque segundo os estudantes de administração que participaram da presente pesquisa, a carreira em si, que os programas de *trainee* oferecem, é sua mais alta expectativa. Apenas dois coordenadores declararam possuir um programa de carreira aos estudantes dentro da universidade, todavia, outros cursos pesquisados também possuem, apesar de não terem sido mencionados.

"(...) nós temos um programa que chama de Setor de Carreira, gestor de carreira e tem uma equipe de RH para o operacional e recrutamento, coordenado por mim. A minha visão é colocar o aluno dentro do espaço de trabalho que aquele aluno tem o perfil. E aí, nesta gestão de carreira, um dos papéis dela é contatar as empresas e mostrar o que nós temos de alunos, como é que as competências que a gente desenvolve no aluno e dar a elas uma certa do nosso (...) para que ela entre no nosso bloco de currículos, para o que ela possa precisar. (...) Isso aí é formal, o setor de gestão de carreira é formal e institucionalizado" (Coordenador B).

"(...) tem um núcleo chamado de Centro de Oportunidades e Talentos, no qual presta consultoria de carreira para os alunos interessados. Não é obrigatório (curricular), mas todo aluno interessado tem acesso, são trabalhados temas como carreira, coaching, elaboração de curriculum, etc. etc. Sem custo adicional" (Coordenador D).

Já o Coordenador A relata que em seu curso não possui um programa de carreira, apesar de que seria ‘ótimo’ e que a ajuda dada aos estudantes nesta área é realizada por professores que atuam no mercado e possuem experiência prática.

“Não temos nada em carreira, seria ótimo. Eu tenho que os alunos passam por mim e perguntam, né. Porque assim, temos 50 (cinquenta) professores, 10 (dez) estão no mercado. O resto faz pesquisa. Então os alunos estão no mercado, não fazem pesquisa. Eles procuram identificar um professor ou outro da área de mercado, para saber o quê a gente pensa daquilo. Mas eu não sou da área de carreira. Mas eu gosto” (Coordenador A).

De acordo com os estudantes de administração que almejam entrar em um Programa de *Trainee*, a carreira está em primeiro lugar nas expectativas dos estudantes, logo, poder contar com um programa de carreira dentro da universidade é um excelente auxílio para que os estudantes possam se pensar, desde a universidade, contando com o entendimento de suas competências, de sua personalidade e receber ajuda de profissionais preparados.

4.2.1.6 Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho

A categoria Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho relata a expectativa que os coordenadores dos cursos de administração pesquisados possuem em como o mercado de trabalho enxerga seus formandos. De maneira geral, estas expectativas são bastante elevadas e podem ser destacadas nas seguintes falas:

"Um profissional competente, ético e proativo" (Coordenador B).

"Como o melhor egresso! O que eu gosto de pensar é que nosso egresso será o melhor, o melhor egresso, não só de marketing, mas de todas as áreas de conhecimento, ser o melhor, não ser um dos melhores. O melhor. Nosso objetivo é só esse (rs), a gente quer. Só isso!" (Coordenador C).

"(...) a ideia de que a gente está formando um profissional que seja capaz de desenvolver habilidades, que o habilitassem a trabalhar em qualquer empresa do mundo seria muito legal. Além de ele poder criar sua própria empresa, mas se ele não quiser criar a sua própria empresa que ele tenha os requisitos para atuar em qualquer empresa do mundo. Isso seria o perfil legal. Porque é difícil, porque o mundo é muito complicado e muito grande, variado, diversificado, mas não é um conteúdo específico que vai dizer, que vai dizer que o cara vai trabalhar em qualquer empresa do mundo, é um conjunto de habilidades pessoais, um conjunto de competências pessoais onde trabalhar em equipe, onde se adaptar a cenários diferentes, onde conviver com outras culturas, respeitar outras culturas, né, onde sobreviver nessas outras culturas faz parte da formação e é isso que eu acho que seria um perfil legal" (Coordenador E).

"Como um profissional competente, basicamente isto. A gente imagina que o aluno formado pela 'Universidade Fx' vai estar disputando 'pau a pau' com os egressos das melhores universidades. Daí a gente já está conseguindo algumas coisas. Emplacamos duas (alunas), agora, num mega programa de trainee na área de marketing de risco, temos uma (aluna) que a gente brinca que ela era nômade, ela está não muito intencionada a sair, cada dia está num canto" (Coordenador F).

Alguns coordenadores destacam o sucesso inerente às suas expectativas ao relatarem casos de estudantes que conseguiram ingressar em importantes Programas de *Trainee*, ou cursos de Pós-Graduação. E sabem da importância de seus cursos nestes eventos, quando, por exemplo, relatam que o estudante não é um cliente, mas alguém participando de um processo de transformação.

"A gente quer atender a sociedade, aluno aqui não é cliente. Isso a gente tem que deixar claro o tempo inteiro que é a sociedade: o mercado de trabalho onde ele é contratado, a pós-graduação, mostrando que ele é competente. Enquanto ele está aqui ele é um aluno, que é mais importante que um cliente. E alguém participando de um processo de transformação, não é simplesmente entregar alguma coisa pra ele levar para casa. (...) Um indivíduo competente, alguém que entenda do assunto que resolveu fazer na graduação, ou colégio, ou mestrado, seja alguém de referência da área daqueles assuntos" (Coordenador D).

"Acredito que a gente está conseguindo fazer isso, porque nós temos indicadores dos nossos ex-alunos entrando em programas de pós-graduação de alto nível, entrando no mercado de trabalho, influenciando seu círculo social como alguém que entende do assunto que decidiu estudar no colégio ou na pós" (Coordenador D).

"Nós temos aí um grau de excelência que queremos manter. (...) temos que ter 5 (cinco) no guia do estudante, 5 (cinco) no Enade, nossos alunos têm que levar todos os trainees, eles continuam ganhando né, participam dos processos e são sempre os primeiros colocados (...) a gente acompanha isso porque nós sabemos onde estão nossos alunos e muitos alunos estão nas suas próprias empresas, mas nós temos o nosso egresso, que está muito para fora daqui. (...) Começamos a perceber que se queria administração, ele vinha aqui. O que estamos reconhecendo hoje, que nosso aluno faz administração na 'Universidade G' e faz Engenharia na privada. Faz administração aqui e faz Direito na privada. Então ele continua porque ele quer administração. Vou dizer que somos muito corporativistas e queremos continuar com o grau de excelência de ser nosso aluno. Isso é algo que perpassa por toda a escola, é a marca da escola. (...) Nossa Empresa Jr. ganha todos os prêmios, nosso aluno quando entra em alguma coisa ele vai entrar e vai ganhar porque ele tem essa história de vida da 'Universidade Gx' e essa é nossa preocupação enquanto direção, enquanto coordenação, enquanto professor, porque isso também engrandece a gente, engrandece o aluno e a escola e o currículo de cada um de nós" (Coordenador G).

"(...) o meu entendimento é que nós precisamos formar pessoas para serem da alta direção das empresas. (...) primeiro eu não consigo imaginar uma universidade pública, com dinheiro do povo, não formando gente altamente qualificada para ir para os altos níveis desta sociedade, fazer coisas para sociedade, não ficar no seu canto, né. Então eu tenho esta expectativa de que a gente forme pessoas com condições e capacidade de liderança, conhecimento, para ir para a alta direção das organizações. Você viu que sempre falo de organizações, não falo de empresas, de modo que consigam fazer que essas organizações melhorem. (...) Formando gente que consegue aumentar a produtividade, melhorar a qualidade dos produtos, serviços e organizações, e até conseguindo impactar e retribuir para a sociedade aquilo que ela nos ofereceu que é o recurso" (Coordenador H).

Existe a preocupação de que o estudante não entenda o curso de administração como um mero repassador de informações e técnicas, mas que ele desenvolva competências para que, em cada situação, saiba utilizar as melhores técnicas e tome as melhores decisões.

"(...) que seja um aluno que não venha aqui para buscar saber como é que ele utiliza as ferramentas depois, somente, certo. A gente vai dar para ele alternativas para ele ter atrativas ferramentas que de acordo com sua visão crítica e sua possibilidade de poder negociar e tomar uma decisão mais sustentável dentro do contexto dele, essa é a visão que a gente quer que o aluno daqui da graduação seja diferenciado em relação aos outros cursos. Ou seja, não apenas o cara que trabalha e estuda" (Coordenador I).

Outra preocupação recorrente à como o Mercado de Trabalho enxerga os alunos de administração aparece no trecho da entrevista do Coordenador J, ao relatar que muitos estudantes deixam de se formar por ingressarem muito cedo no mercado de trabalho e acabam por se preocupar mais com o trabalho do que com a conclusão do curso em si. O coordenador destaca que isso ocorre porque desde cedo os alunos são assediados pelas empresas, pois como são alunos de Universidade 'Pública', são mais bem preparados que os concorrentes.

"Olha, existe uma imagem que o estudante de uma universidade 'pública' ele tem, ele seja mais bem preparado, então, quando chega no 7º (sétimo) período, os alunos são muitos assediados pelas empresas de lá (cidade do curso). Porque lá só tem universidade 'pública', as outras são particulares, outro perfil... (...) Aí o que ocorre, temos muitos estudantes que terminaram todas as matérias e não concluíram o curso porque não fazem o trabalho final, não uma matéria, começa a crescer na empresa e para ele aquele salário, aquela promoção é mais importante. Então, eu acho que de certo modo atrapalha. Eles são muitos, porque se tem essa imagem que o estudante da 'pública' é mais bem preparado e realmente é. Não digo que é mais preparado no curso de administração, mas ele se preparou mais para entrar na faculdade. E aí, as empresas, então, os assediam muito. Eu acho que esta imagem já é formada, o nosso egresso já é formado, quem está na universidade 'pública', no curso de administração, é quem queremos para empresa. Mas o que nós gostaríamos que o nosso egresso tivesse, é um perfil, é que ele tenha condições de escolher o emprego dele, de escolher a empresa que ele quer trabalhar. Estamos longe disso ainda, mas trabalhamos para isso" (Coordenador J).

Com uma visão mais pessimista, o Coordenador A acredita que os estudantes do seu curso, uma Universidade 'pública', já não possuem mais a marca que outrora possuíam e alega que o mercado também já percebeu esta perda, comparando-os com estudantes formados de uma IES privada que não é considerada de excelência (segundo o MEC e o Guia do Estudante).

"(...) o aluno piorou e a marca se deteriorou, está se deteriorando. E o mercado já está percebendo, entendeu. Eles não pagam a mais. Porque é da 'pública'. Tem o aluno 'XPTO'..." (Coordenador A).

De acordo com as empresas pesquisadas, 50% dos egressos que entram em seus programas de *trainee* são oriundos do curso de administração. Apesar de o administrador não ter apenas como foco as instituições privadas, fica evidente que outras formações tem suprido os quadros destas organizações, uma vez que também possuem as competências exigidas por elas.

4.2.1.7 Interdisciplinaridade

Dos 10 (dez) coordenadores entrevistados, 4 (quatro) puderam dar exemplos reais de interdisciplinaridade ocorrendo nos cursos de administração. Os Coordenadores G e H relataram a presença da interdisciplinaridade por meio de trabalhos realizados em conjunto por mais de 2 (duas) distintas disciplinas. O Coordenador C destaca ainda a presença de empresas nestes projetos.

"Este hoje é o nosso carro chefe, o projeto interdisciplinar. O que nós temos, não sei se a mente do nosso PPP, mas ela (a interdisciplinaridade) é instigada por causa do nosso PPP. (...) O que acontece, a maioria tem trabalhos em cada disciplina, então hoje, em cada termo ele tem um projeto integrador que todos os professores participam deste projeto. Este projeto tem a mesma nota para todo mundo de avaliação. No 1º (primeiro) termo é um projeto de diagnóstico setorial e profissional. Então os alunos do 1º (primeiro) termo vão reconhecer por setor. Por exemplo, setor da pesca, uma turma. Dentro deste projeto está lá como eles participam com matemática, gráficos, números, quando é que envolve psicologia, quando reconhece a cultura da região que está inserida à pesca. Filosofia, questão da ética do setor da pesca, TGA transpassa tudo, porque ele levanta o número de empresas, a questão da economia que é gerada. Só que o aluno não vê isso separado de cada disciplina. Todos os professores vão juntos apresentar este projeto integrador. Então faz parte de um termo, onde todas as disciplinas estão inseridas. (...) o problema não é o aluno, é os professores inserirem e acha que ali é minha parte, tua parte, isso não pode aparecer, tem que ser um projeto único. No 2º (segundo) termo é um projeto de planejamento, os alunos vão vivenciar na empresa, a empresa vem até aqui. O 3º (terceiro) termo é uma reestruturação de empresas na área de O&M então pra cada termo tem o coordenador do projeto integrador, mas todos os professores estão inseridos. No final do semestre é apresentado no auditório e todos que tem vivência prática, a empresa vem até aqui também. Isto não é opcional, isso tem carga horária, faz parte do projeto integrador e todos os alunos e todos os professores estão inseridos. Para todas as fases tem um projeto deste. Isso é do currículo novo. (...) Depois, nós temos aqui toda a explicação do nosso curso, quais são as nossas metodologias de ensino-aprendizagem, então, temos a contextualização do projeto integrador, aula expositiva dialogada, muito estudo de caso, muito trabalho de campo junto às empresas, isso é feito mesmo. Discussão de textos, cases práticos e o relato de melhores práticas. Os nossos projeto interdisciplinares estão todos no site, por termo" (Coordenador G).

"Nós estamos pegando 4 (quatro) ou 5 (cinco) matérias do 2o (segundo) semestre, do 1o (primeiro) ano, e os professores vão fazer um trabalho único

para essas 5 (cinco) matérias, essa é uma preocupação e uma ação. (...) Nós temos uma disciplina no último ano de jogo de empresas, temos duas disciplinas apenas, 1 (um) e 2 (dois), onde obrigatoriamente o aluno vai ter que fazer integração entre as áreas. O jogo de empresas trabalha tentando simular uma empresa real e tem que ter ações nas diferentes áreas. Nós temos essa disciplina que tem esse objetivo. No mais o que nós temos é esse antigo pedido aos professores que façam uma maior integração, mas nesse momento, o que temos de ação" (Coordenador H).

"(...) ter projetos interdisciplinares ligados à empresa também. Se a gente atenta, por exemplo, trabalhar um determinado produto, uma TV da Samsung, quais são, naquele semestre, as disciplinas que ele tem ligadas, que podem estar ligadas a esse projeto. E a questão da pesquisa também, mas todas de maneira interdisciplinar. Não é pegar um pedacinho de cada disciplina daquele semestre, juntar, o que o aluno pode dar naquele semestre para fazer essas atividades. Pesquisa é iniciação científica e projetos mesmo, da realidade, como financeiro, marketing, esses dois campos, como se fossem se eu estivesse pensando já no TCC monográfico, ou no TCC de implante de negócio" (Coordenador C).

Apesar de relatar um trabalho ocorrendo entre duas disciplinas de forma conjunta, a Coordenadora J explicita que este tipo de trabalho não é uma preocupação do curso em si, e são trabalhos pontuais desenvolvidos por iniciativa de alguns professores.

"Esta preocupação no curso está muito clara, tem que ter interdisciplinaridade, a coordenadora, eu, eu luto muito por isso. Mas são poucos professores, então, nós temos assim, trabalhos isolados de 2 (dois) professores que são amigos e fazem. Hoje estou aqui, este moço que passou é professor também, estamos aqui com um trabalho, uma visita de campo que é interdisciplinar. Eu sou professora de antropologia e ele de organizações e sociedade e nós trouxemos nossas turmas, 1º (primeiro), 2º (segundo), 3º (terceiro) período. Trouxemos para fazer, para olhar com um olhar sociológico, antropológico, para ver a cidade com seus problemas, para gente discutir isso no âmbito de organizações, então é um trabalho também, mas é feito de forma isolada" (Coordenador J).

Outros coordenadores acreditam possuir interdisciplinaridade em seus cursos, contudo, o que pôde ser constatado foi a confusão do conceito de interdisciplinaridade. Alguns exemplos são dados para a suposta existência de interdisciplinaridade, como: o grau de exigência das disciplinas ministradas por parte dos professores, por meio da qualificação dos próprios professores, a tentativa de fazer com que as ementas sejam cumpridas pelos docentes e jogando a responsabilidade da multidisciplinaridade para o aluno, por meio de pesquisa e extensão. Cumpre ressaltar que pode haver interdisciplinaridade em projetos de pesquisa e extensão, desde que os mesmos levem-na em consideração, o que não foi relatado pelo Coordenador I.

"Sim, a característica de destaque na nossa grade é essa multidisciplinaridade, a gente entende o seguinte, a área de gestão é um tripé sustentado pela administração pelas contábeis e ciências econômicas. (...) Essas disciplinas são ministradas dentro dos seus respectivos cursos. Ou seja,

o aluno vai tê-las no grau de dificuldade e exigência que tem os alunos destes cursos. Na verdade, em termos de espaço físico, a disciplina é uma só, por exemplo, análise das demonstrações contábeis, esta disciplina é comum para administração, contabilidade, economia, é dada por um contador. É dada com um grau de dificuldade que a contabilidade exige. Isso porque é a interdisciplinaridade que o curso exige” (Coordenador B).

"O que pode acontecer, é ter um professor da economia que tem um projeto que ele chama um aluno da contabilidade para ser assistente de pesquisa, pois o projeto envolve economia, contabilidade, que este aluno vai poder aproveitar e contribuir. (...) Esta questão de trabalhos conjuntos nós não fazemos, (...) nós nunca fizemos isso e involuntariamente essa multidisciplinaridade, este eixo comum, esta integração muito estreita entre os cursos, ela acaba por produzir um aluno da contabilidade fazendo um trabalho da economia. É uma coisa informal, ou involuntária, não é uma coisa prevista no projeto e nem articulada pela coordenação e pelos professores" (Coordenador B).

"Bastante (interdisciplinaridade). Justamente por ser, pela qualificação dos professores que são todos tem 72 (setenta e dois), 69 (sessenta e nove) são doutores, 3 (três) mestres, então, pela própria formação deles já tem uma interdisciplinaridade e, as próprias disciplinas, elas trazem um conteúdo interdisciplinar, né, muito forte, então na verdade essa questão é intrínseca. Dentro dos conteúdos destas disciplinas. (Existem trabalhos dados por dois professores?). Olha, dentro de cada área, né, a tendência é a homogeneização, certo, porque os planos, isso aí a universidade que está batendo forte nisso aí, que tem um plano de ensino só para todas as turmas, né. Uma disciplina com um plano de ensino para todas as turmas. A disciplina de economia tem um professor regente da turma A, por exemplo e a turma B, C, D são outros professores. Mas o plano de ensino é o mesmo para todos eles. A universidade está batendo em cima disso, vamos preservar o plano de ensino, e ali também, preservar o número de semanas, não só o conteúdo, o número de semanas, os critérios de avaliação e os cronogramas, certo. (...) O próprio professor tem na sua formação essa interdisciplinaridade. (...) Acho que isso aí é quase que normal, a questão é do aluno, ele procurar a multidisciplinaridade, daí vai depender sim, por exemplo, se engajar em algum projeto de pesquisa, em alguma, né, alguma iniciação científica, algum projeto de extensão, né, que tenha seu foco de abordagem que... Mesmo assim, dentro de uma disciplina ele pode inclusive ter essa ideia de fazer um trabalho prático, ele pode escolher o tema mais interessante, ou aquele que queira desenvolver, isso aí tem, o professor e o aluno tem a liberdade de executar o programa de ensino de uma forma não tão fechada" (Coordenador D).

A confusão do conceito de Interdisciplinaridade ocorre ainda como a passagem do bastão entre as disciplinas, como a ‘fluidez’ entre elas. A ideia de um fio condutor, como destacada pelo Coordenador E.

"Sim. Porque tem a questão da reunião, da passagem de bastão, isso é muito forte! Eu sei que essa é uma preocupação mais de passar o bastão, talvez devessem ter outras questões de fazer com que os professores trocassem mais informações, mas esta está sendo mais eficiente aqui (dentro dos professores de uma mesma área). Essa reunião tem etapas, a reunião dos professores por área, para cada área existe um consultor (consultor do TOP) e existe uma reunião dos representantes das áreas, onde são feitas outras trocas. Fora os workshops, onde todos os professores apresentam conteúdo e trocam informação" (Coordenador D).

"A gente tem uma disciplina, um rol de disciplinas, que a gente chama de fio condutor para fazer essa interdisciplinaridade. São essas disciplinas, de formação profissional e de laboratórios. A ideia é que essas disciplinas, elas estão presentes a partir da 2ª (segunda) fase, então, da 2ª (segunda) fase até a última, é o nosso currículo esse! Da 2ª (segunda) até a última, nós temos sempre uma disciplina, ou de formação profissional ou de laboratório de ensino, e a ideia é que essas disciplinas, esse fio condutor, elas trabalhem a interdisciplinaridade. Elas trabalham com temas" (Coordenador E).

"Olha, a gente não tem discutido especificamente interdisciplinaridade, mas está implícito que a gente vai ter que fazer as disciplinas conversarem entre si, para não formar uma colcha de retalhos na cabeça do aluno. A gente vai ter que, enquanto projeto de curso, ter ligação ou interligação entre as disciplinas, tanto que a gente está discutindo muito, não é para ter sombreamento, mas como esse sombreamento vai acontecer entre as disciplinas, para que o aluno perceba a conexão que já existe entre as diversas disciplinas que formam um todo na cabeça dele. Aí que a gente está trabalhando, discutindo o conceito de interdisciplinaridade mas tentando fazer isso no projeto pedagógico de tal maneira que uma disciplina converse com a outra" (Coordenador F).

Uma visão geral dos cursos de administração e a Interdisciplinaridade são fornecidas pelo Coordenador H, quando traz a importância da Visão Sistêmica para o curso de administração.

"Eu acho que uma falha que você tem, não é no nosso curso, é nos cursos de administração. É o fato de o curso ser um curso dividido, ser um curso quebrado. Se você pegar todas as escolas, vão ter aulas de finanças, marketing, essas coisas todas. (...) Apesar de todo mundo reconhecer a visão sistêmica, a organização como um sistema, formado por um conjunto de partes que influenciam umas as outras, na hora de montar os cursos de administração você acaba com essa lógica. Porque você tem as diferentes áreas, mas elas não conversam entre si. Isso vale para qualquer curso, vale para o nosso também. Você pega um professor de finanças que não entende nada de Gestão de Pessoas ou Marketing e vice-versa, né. Então, estamos procurando trabalhar desenvolvendo estas competências. Ter uma visão global e integrada dessas áreas. (...) Estamos trabalhando muito com isso, estamos implantando até antes da mudança de estrutura a mudança de didática pedagógica. O pessoal do 2o (segundo) semestre, do 1o (primeiro) ano, vai ter um trabalho obrigatório, um trabalho único para 4 (quatro) matérias praticamente. Essa é uma mudança que estamos preocupados. Não deixar cada conjunto de conteúdo isolado, mas procurar integrar os conteúdos e as competências das diferentes disciplinas, o que lamentavelmente não ocorre" (Coordenador H).

Mesmo ao se apresentar como uma dificuldade dos cursos de administração, de maneira geral, a Visão Sistêmica é uma das competências mais apontadas positivamente pelas empresas para ressaltar a diferenciação dos administradores frente a seus concorrentes nos processos seletivos de Programas de Trainee.

Referente aos trabalhos interdisciplinares, levando em consideração notas de 1 a 10, a média da avaliação de importância desta atividade foi 7,03 e 48 estudantes, de um total

de 377, afirmaram nunca ter realizado um trabalho interdisciplinar. Este valor poderia ser considerado baixo se houvesse uma pergunta sobre a realização desta atividade; todavia, levando em consideração que os estudantes escreveram, sem serem solicitados a tal no questionário, é um número que deve ser levado em consideração.

4.2.1.8 Importância da Participação do Coordenador

Nas entrevistas com os coordenadores, foi possível observar sua importância no curso, não apenas pelas tarefas já instituídas pelas IES, mas por relatos de atividades, muitas vezes realizadas por vontade destes coordenadores, que auxiliam os estudantes dos cursos de administração. Uma 1ª (primeira) ação identificada foi a ‘aula magna’ ou ‘apresentação’ para que os estudantes entendam e se situem no curso de administração, para que conheçam a missão da universidade, para saber qual perfil a universidade deseja formar, entendendo seu papel como agente de transformação na sociedade.

“(…) na 1ª (primeira) semana de aula, na 1ª (primeira) aula, eu faço uma aula magna onde eu abro as disciplinas e explico para os alunos o que vai acontecer durante os 4 (quatro) anos e o porque de cada disciplina está onde ela está” (Coordenador B). (Aborda a tentativa de situar o aluno dentro do curso de administração).

"(...) criamos uma apresentação para os nossos alunos, esses que estou falando, cada aluno foi levado ao auditório por turma e cada aluno que entra calouro ele tem essa apresentação. Aqui ele percebe, ele conhece qual é a missão da ‘Universidade G’, qual é o perfil do profissional administrador, ter capacidade para aprender e atuar como agente de transformação, entender o empreender não só como inferir lucro, mas esse perfil de empreendedor em qualquer área que ele trabalho, que é o professor empreendedor, uma preocupação muito grande que temos como agente de transformação, porque se entende que se está aqui, ele tem que retornar para o contexto dele e ser um agente de transformação social, num país onde nós temos um baixo índice ainda de escolaridade. Ele tem que entender que ele é um agente de transformação. Nós temos todo nosso âmbito de atuação, já para ele começar a pensar o futuro dele, e aqui quando eu te comentei, nós temos, ele já entende como é a formação dele, a formação básica profissional e avançada, quais todas as disciplinas básicas, o que uma disciplina depende da outra" (Coordenador G).

O Coordenador B destaca ainda sua disponibilidade de atendimento aos estudantes e os convites que recebe de professores para participar das apresentações de trabalhos.

"Eu tenho espaço na minha agenda para receber alunos e isso é divulgado amplamente aqui. O aluno sempre me procura por vários problemas que ele está enfrentando, inclusive este de trabalho. Embaixo do meu visor está cheio de papezinhos, quando algum aluno precisa de algum estágio e aparece aqui, eu encaminho fulana porque ela está mais precisada, ou porque este perfil se encaixa com o dela, então tem tudo isso" (Coordenador B).

“Eu fico muito feliz, na última vez eu falei que os trabalhos estavam excelentes, mas muito caros, com projetos muito caros, - tem que abaixar este custo! -, tem que ser exequível, eles estão muito caros. Os alunos: - a gente não pensou nisso! Então, tem esse cuidado” (Coordenador B).

O Coordenador E destaca ainda a importância do comprometimento com o estudante, na implementação de novos processos no curso de administração, de acordo com as novas demandas dos estudantes.

"Burocraticamente, uma universidade pública, como faz para habilitar aluno para estágio no exterior. Foi o impacto da montanha tá, o pai, a mãe e, o aluno estava no Vale do Silício, conseguiu estágio e disse: - professor eu quero fazer! Eu disse: - olha, não sei como vai ser, mas tu vais fazer. Sentou pai e mãe aqui na frente e eu disse: - olha, não sei, não existe burocracia, mas tem que ter um jeito. Se vocês estão dispostos a caminhar pela universidade, minha primeira proposta é ir a Sintra, secretaria que cuida dos intercambistas e depois na coordenação de estágios da universidade. Eles vão telefonar e eu vou dizer que eu quero que o aluno faça e ele fez. Então é o Gabriel conseguiu estágio lá na Califórnia, Vale do Silício, depois ficou, não voltou. O estágio era até dezembro de 2012 (dois mil e doze) ele está mais ou menos uns 6 (seis) meses, 7 (sete) meses empregado lá nos EUA. (...) é identificar oportunidade, é ouvir a comunidade de professores ver a comunidade de estudantes, aproveitar os espaços que a gente tem hoje de estudantes indo e vindo do exterior" (Coordenador E)

Apesar de não ter sido o foco do presente estudo, foi possível verificar nas falas dos estudantes, por meio das questões abertas, que os cursos em que os coordenadores tinham maior segurança e proximidade com as questões abordadas, foram àqueles mais elogiados. O contrário também ocorreu. Assim, a escolha do coordenador do curso não deve ser apenas política, mas deve primar pela melhor condução do curso.

4.2.1.9 Autonomia do Estudante

Foram 3 (três) os coordenadores que abordaram sobre o desenvolvimento da autonomia do estudante de administração. O Coordenador D utilizou a palavra autonomia e mencionou a necessidade de fazer o aluno buscar conteúdos e incentivar a leitura. Os Coordenadores E e I utilizaram a palavra ‘adulto’ e deram importância à andragogia e a tomada de decisão e, conseqüentemente, a responsabilidade por parte dos estudantes.

"É também uma forma de incentivar a leitura independente do aluno, para que o aluno corra atrás do conteúdo e desenvolva sua autonomia. A gente faz também recomendação de leituras, depois faz aplicação de avaliação em cima. Isso é muito importante" (Coordenador D).

"(...) é importante e até está escrito são duas coisas: dar mais opções, o mundo é grande e ele tem que saber que o mundo é grande, tá. E que ele tem

que fazer escolhas, e a 2ª (segunda) é ele se responsabilize pelas escolhas, então, só para dar exemplo assim, nas disciplinas complementares eu valido, qualquer disciplina cursada na 'Universidade Ex'. Essa é uma característica do curso de administração; curso de administração vale para várias áreas, então eu não vou dizer que o cara tem que fazer a disciplina de empreendedorismo. Eu tenho oferta da disciplina de empreendedorismo complementar, se ele quiser, ele faz, agora não vou obrigar a fazer, o sujeito. Agora, se amanhã ou depois tu disseres que faltou matemática no teu currículo, vou te dizer que tivestes oportunidade de fazer matemática e não quiseste fazer, foste fazer ballet, ginástica, enfim, qualquer coisa sem menosprezar ou supervalorizar qualquer uma das áreas. Então, essa é a ideia, a gente trabalha abrindo oportunidade, abrindo leque, e jogando a responsabilidade para eles. Tem que jogar para ele a responsabilidade. Faz parte da formação dele. Tem que ter iniciativa, tem que identificar oportunidades, tem que identificar interesses que ele possa crescer mais rapidamente, enfim, faz parte da formação dele. Então, esse é o jogo que a gente faz. A ideia de jogar a responsabilidade para eles, iniciativa para eles" (Coordenador E).

"Só posso dizer são 200 (duzentas) horas, é mais de metade do curso de especialização que vai poder fazer durante a graduação para encontrar tua vida onde tu achas que é conveniente tu achares tua vida. Não joga para depois o compromisso, joga para antes e dando com ideia de educação de adultos. (...) Eles têm que ser tratados como adultos, tem que jogar a responsabilidade, tem que escolher..." (Coordenador E).

"E sempre assim, as discussões, sempre vão pender para aqueles que têm mais experiência e mais prática. A gente fala das pesquisas e tal, então aqueles que estão interessados, aqueles ali vão realmente, dão importância, sua contribuição, inclusive para os outros, dão exemplos para os outros, inclusive de comportamento em sala de aula, então, é nessa interação entre alunos e professor que a gente percebe essa evolução do aluno, agora assim, a gente na verdade, o professor ele está mais na condição de orientador que propriamente, só que para você orientar os alunos tem que ler, tem que trabalhar, tem que ser adulto, então o tipo de pergunta que faz vai ser baseado em algo que leu, ouviu, agora se ele está preocupado apenas com o canudo, o diploma, daí fica difícil" (Coordenador I).

Quando os estudantes foram questionados se eles acreditam que sua autonomia foi estimulada no curso de administração que cursaram, 92% dos estudantes responderam que sim, que acreditam que sua autonomia foi estimulada. Estes estudantes atribuem que o maior responsável pelo desenvolvimento das suas competências são, em primeiro lugar, as experiências vividas no mercado, seguido por eles mesmos, a universidade e o professor. No campo deixado em aberto, surgiram ainda as respostas: relacionamento pessoal, atividades extracurriculares e experiência internacional.

Os 8% que responderam que o curso não estimulou sua autonomia, foram os mesmos alunos que consideram que as atividades extracurriculares são fundamentais para o desenvolvimento de suas competências, atribuindo um maior peso às atividades realizadas fora da universidade.

4.2.1.10 Teoria e Prática

4.2.1.10.1 Pesquisa e Extensão

A pesquisa e extensão são vistas pelos coordenadores como atividades desenvolvidas para relacionar a teoria e a prática. O Coordenador E exemplifica que participação em 'quermesse' na igreja ou participação como mesário em eleições são consideradas como extensão, uma vez que são atividades com retorno para a sociedade, assim como os cursos de curta duração, comissão de formatura entre outras atividades.

"O que a gente faz aqui, que a gente tem projetos de pesquisa, projetos de extensão. (...) daí vai depender sim, por exemplo, se engajar em algum projeto de pesquisa, em alguma, né, alguma iniciação científica, algum projeto de extensão, né, que tenha seu foco de abordagem" (Coordenador I).

"Agora, quanto às atividades complementares, nós introduzimos atividades em que o estudante possa ter experiências múltiplas, tanto experiência de pesquisa, experiência profissionais experiência de estágio, e experiência de extensão, de um envolvimento com a comunidade. (...) prevê atividades complementares, pesquisa, ensino e extensão" (Coordenador J)

"(...) a área de pesquisa da graduação, na verdade é muito pequena, pois há pesquisa na pós-graduação, no mestrado, no doutorado, mas o aluno pode começar a pesquisar desde a graduação. Pode ter não só contato, mas ter os primeiros passos da pesquisa já na graduação. Então, a gente vai estimular isso também. A parte de pesquisa e a parte de projetos com empresas, também faz parte do aprendizado. Usar o que ele está tendo em sala de aula no dia-a-dia, operacionalmente" (Coordenador C).

"Colocamos também na nossa grade, uma obrigatoriedade de atividades de pesquisa e extensão que são outro dilema antigo da comunidade universitária. Universidade é a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, mas ninguém diz direito como faz. (...) Ele não pode fazer só pesquisa nem só extensão. Tem várias alternativas, não fica só teórico, ali não tem sala de aula. Então, tem que fazer alguma coisa aplicada. (...) Todo semestre eu abro um período de 1 (uma) ou 2 (duas) semanas onde ele traz os comprovantes e requer a avaliação das atividades. Eu nomeio uma comissão que analisa e diz bom, ele tem 10 (dez) horas de eventos, mais 20 (vinte) horas de artigo, mais 30 (trinta) de estágio supervisionado, mais 3 (três) horas de participação em atividade comunitária, porque atividade comunitária a gente valoriza também. Eu brinco sempre, participar da quermesse da igreja dá hora para se formar, porque não interessa, somos uma universidade pública, temos que dar retorno para a comunidade. A maior parte das vezes, temos aluno que é mesário em eleição, isso é atestado, é prestação de serviço à comunidade, então, ali tem um grupo de extensão. Todas as atividades, isso tá regulamentado, participação em comissão de formatura é atividade que eu pontua horas também. Enfim, são várias as atividades, cursos de curta duração, cursos de aperfeiçoamento, tem os cursos de extensão, se o cara investir e fizer... tem cursos na internet. Traz o certificado, não sei. Que tivesse 20 (vinte) horas em Harvard, se trouxer certificado eu valido, não tem conversa." (Coordenador E).

O Coordenador G salienta que seu curso possui bolsa de pesquisa e extensão o que atrai os estudantes para se engajarem nestas atividades.

“Ele participa muito, porque a ‘Universidade G’ tem muitas atividades, bolsas de pesquisa e extensão. (...) Quando ele pode começar a fazer pesquisa e extensão e aí nós fomos trabalhando o projeto nessa visão” (Coordenador G).

Todavia, o relato do Coordenador F identifica em oposição ao Coordenador G, que sua IES possui dificuldades em conseguir verbas Pibic para pesquisa e extensão, o que desestimula os estudantes a se dedicarem às atividades de pesquisa.

"(...) o que a gente tem feito também é feito muito trabalho extensão. Com organizações sem fins lucrativos, ou pequenas organizações com incubadora local, que percebe na pequena empresa, aqui tem uma desvantagem, tem poucas empresas de grande porte nesta área, então ele tem que compensar isto com outros tipos de atividades. Então, estimular os alunos a refletir a parte de projeto de iniciação científica, fazer artigos, pesquisa. Oficialmente não é muito forte, temos alguma dificuldade de bolsas e principalmente Pibic, pois como a gente tem o Pós, a gente fica meio fora do esquema, mas a gente tem feito muito trabalho de orientação. Os professores tem trabalhado com os alunos os seus projetos de pesquisa. O que a gente entende que é uma forma de desenvolvimento de competências e que ele vai refletir sobre determinado problema, numa área organizacional, pode ser recursos humanos, marketing, finanças, cada professor fica na sua área" (Coordenador F).

Quando questionados sobre o tempo de atuação em pesquisa e extensão, durante o curso de administração, 11% dos estudantes declararam participar de grupos de pesquisa e 12% de projetos de iniciação científica. As empresas consideram que a participação neste tipo de atividade no decorrer de sua formação menos importantes que atividades como participação em empresa júnior, experiência internacional e realização de estágio em instituições privadas. Todavia, também consideram importantes as atividades relacionadas à pesquisa. As atividades de pesquisa e extensão contribuem com o desenvolvimento de inúmeras competências e preparam os estudantes que desejam seguir a formação acadêmica.

4.2.1.10.2 Trabalho Aplicado

Uma forma ressaltada pelos Coordenadores H e G para alinhar teoria e prática foram os trabalhos aplicados. Esses trabalhos ocorrem nas disciplinas, onde os professores exigem a aplicabilidade da teoria ministrada em sala em uma empresa real. Além dos trabalhos realizados nas disciplinas no decorrer dos semestres, o Coordenador H

ressaltou que os próprios TCC's são uma forma de trabalho aplicado, quando o estudante não opta por fazer um ensaio teórico (casos menos frequentes).

"Toda matéria nossa, praticamente tem um trabalho aplicado. O quê significa (?), você tem que pegar o conteúdo que você viu naquela disciplina e normalmente no final do semestre tem que fazer um trabalho onde você faz uma reflexão ou revisão daquela teoria que você viu e faz aplicação dela numa empresa real, numa situação real de uma empresa. Então, isso é muito frequente. Essa é a forma que nós temos e parece muito adequada, que é uma forma de você fazer com que o aluno não fique só no plano teórico e entre no plano aplicado, isso é muito frequente, a maioria das nossas disciplinas tem essa prática. Você exige que o aluno faça o trabalho aplicando aquela teoria que você viu, numa realidade, numa empresa, numa parte, num setor da empresa" (Coordenador H).

"Outra coisa que a gente entende que pode ser isso aí é o próprio TCC. O trabalho de conclusão do curso. Nós temos o TCC 1 (um) e 2 (dois) aqui, e eu diria que você tem 2 (duas) visões de TCC. Tem gente que entende que pode ser uma reflexão teórica, mas eu diria que a visão que prevalece aqui na maioria dos nossos trabalhos o aluno tem que pegar um conhecimento, um conteúdo, uma competência do curso e aplicar em alguma situação ou alguma organização. Isso é uma forma de você também verificar se o aluno consegue fazer a aplicação da teoria do que ele aprendeu na faculdade, aqui num determinado problema, numa determinada organização. Eu diria que essas são formas também de você ligar teoria com a realidade das organizações" (Coordenador H).

"Todas as nossas práticas visam isso (integração teoria e prática), independente do projeto integrador, nós temos em cada disciplina muitos trabalhos que já fazem esse link. No caso da professora do RH 2, que é o plano de cargos e salários, mas o aluno não pode construir a partir da teoria, ele precisa construir para uma empresa. Tem o trabalho da professora 'Fulana', que é uma pesquisa de mercado, mas não pode pensar na pesquisa, tem que ser aplicada. (...) Porque se percebe que a grande maioria das ações das empresas dos cursos de administração ficam muito no planejamento e não na ação, não na entrega" (Coordenador G).

O Coordenador E ressalta a dificuldade de pedir trabalhos em que os estudantes precisem visitar organizações para realizá-los, uma vez que a IES não pode exigir isso do estudante. Explica que o estudante vai reivindicar recursos para ir até às organizações a serem estudadas. Contudo, relata que na disciplina que ministra os estudantes realizam este tipo de atividade.

"Como vou mandar o cara para visitar empresas no Local Ex (?) é complicado demais. Aqui é bem complicado, primeiro porque eu não posso obrigar. Porque as relações mudaram (os alunos não vão mais), tudo bem, eu tenho que ir, então eu quero recurso para ir. Eu tenho que ir... voluntariamente é uma coisa, obrigar a turma ir é diferente. Voluntariamente o cara quer ir todo semestre, na minha disciplina eles fazem trabalho e vão em tudo quanto é lugar, inclusive os artigos são publicados" (Coordenador E).

O trabalho aplicado, ou trabalho de campo, foi avaliado pelos estudantes em terceiro lugar na ordem de importância do seu aprendizado e recebeu nota 7,74 (escala de 1 a 10). Apesar de o Coordenador E ter levantado a questão a respeito de o estudante pedir recursos para a consecução deste tipo de atividade, não é o que se observa nos cursos de administração conhecidos pela pesquisadora, nos quais os estudantes realizam esta atividade sem maiores demandas.

4.2.1.10.3 Visita às Empresas

As visitas às empresas são uma atividade rotineira nos cursos de administração para que os estudantes possam confrontar as teorias aprendidas em sala de aula com a prática organizacional.

"Além dos trabalhos de campo, nós temos agendadas visitas às empresas, a gente contata as empresas, fala que tem interesse em visitá-los, a empresa abre e a gente leva os alunos lá, faz essa integração e a empresa mostra o cotidiano" (Coordenador B).

"A gente tem adotado algumas práticas, na quinta(-feira) eu vim para São Paulo com um grupo de alunos para visitar uma agência de publicidade. (...) Eu também trago o pessoal para visitar a Natura, algumas empresas da região a gente visita. Esta é uma forma que a gente escolheu de mostrar o que é uma organização para este aluno e mostrar como é que aquele conhecimento que ele está adquirindo no curso ocorre na prática, então tem essa prática de visita que a gente tem estimulado muito. Organizações dos mais variados segmentos. Outra forma é através da situação problema, estudo de caso, que a gente usa muito em sala de aula, para que o aluno perceba que exatamente aquele conhecimento adquirido no curso, não é um conhecimento a ser memorizado, respondido na prova e descartado depois, ele tem que ser incorporado e que vai depois se transformar no capital profissional" (Coordenador F).

"(...) tem professores que levam os alunos até algumas organizações para entender como é o processo da área de produção, com sistemas de formação, ou seja, tem visitas técnicas, palestras, e essa interação entre pesquisa e a pós-graduação e graduação, né, a gente, eu trago muitos trabalhos dos professores, os professores trazem muitos trabalhos que são feitos, coletados junto às outras organizações, para ver o que está acontecendo, né, nessas outras organizações para os alunos entenderem como faz essa prática" (Coordenador I).

Os estudantes respondentes da pesquisa acreditam que a visita à empresa é o segundo método pedagógico mais importante para o desenvolvimento de suas competências e ganhou nota média de 7,78 (numa escala de 1 a 10).

4.2.1.10.4 Palestras

Circuitos de palestras fazem parte do repertório para trazer a prática aos estudantes de administração. Estes palestrantes vão de empresários a ex-alunos atuantes no mercado de trabalho. O Coordenador C acredita que levar ex-alunos aproxima mais o diálogo com os estudantes, uma vez que o profissional que está apresentando as práticas organizacionais já sentou na mesma cadeira, criando um vínculo de empatia. Não obstante, tal coordenador acredita que as palestras realizadas em sala de aula, em determinada disciplina, também geram maior interesse no estudante do que aquelas realizadas em auditório para grandes públicos.

"Uma atividade que é trazermos ex-alunos e, pelo menos uma vez por semestre, numa matéria vem um ex-aluno falar da sua experiência, naquela disciplina. Um aluno que trabalha com RH irá à aula de RH para falar como é a experiência dele no trabalho de RH e a experiência dele como um ex-aluno, quais as dificuldades. Para o aluno perceber se ele gosta de RH, o que ele tá vislumbrando para o futuro. Essa é uma atividade que tenta unir o aluno à empresa. (...) O nosso aluno tem que entender essas diferenças como o próprio aluno, ex-aluno está se desenvolvendo e está explicando aquela disciplina que ele está aprendendo naquele determinado momento. Daí a gente dá a importância para o ex-aluno, a empresa do ex-aluno também é, leva em consideração que este profissional está falando na faculdade e nosso aluno está vendo aquela matéria e está vendo um ex-aluno. (...) O ex-aluno vem com muito orgulho, tem muito ex-aluno que está querendo participar porque gosta da faculdade e quer dar seu ponto, seu testemunho das facilidades e das dificuldades que encontrou dentro desse caminho que escolheu. E também, a gente sabe que o aluno, desde que seja ex-aluno, o diálogo é mais fácil, então, quer dizer, eles têm um diálogo mais próximo do que o diálogo do aluno com o professor" (Coordenador C).

"Nós temos cada vez mais uma forte parceria com a Federação das Indústrias, com a Associação Comercial e principalmente nós temos uma abertura muito grande com as empresas e, estarem aqui dentro, apresentando seus programas de *trainee* e apresentando suas empresas, nós temos algo que é importante dizer, que são nossos relatos de práticas, todos os meses, temos os relatos de práticas. Nós trazemos empresários, ex-alunos, aí como é que funciona: são dois dias, então um dia para a turma da tarde, um dia para turma da noite, no contra turno e daí nós trazemos o empresário que já foi aluno ou não, ele vem aqui e conta sua prática, da sua empresa, aquilo que deu certo, aquilo que não deu certo, nossa proposta não são só cases de sucesso, porque nosso aluno também precisa entender onde é que ele não pode errar. Então, às vezes, vem alguém para contar o que deu de errado na sua empresa, então, esta aproximação a gente tem. Isso acontece a cada bimestre, para que o aluno vivencie isso" (Coordenador G).

O Coordenador B traz a preocupação que o palestrante seja sincero e mostre exemplos de insucesso, de aspectos positivos e negativos na gestão, para serem mais realistas aos estudantes.

"Trazemos um profissional do mercado de trabalho das diversas áreas, por exemplo, administração, em 2013, eu trouxe 1 (um) gestor de RH 1 (um) gestor financeiro e 1 (um) gestor estratégico. A conversa destes profissionais com os alunos sai do eixo daquela linguagem acadêmica e vê como ele enfrenta o cotidiano. Minha orientação para os palestrantes é que eles sejam sinceros, falem o que tem que ser dito, no aspecto positivo e negativo, não é para traçar um céu maravilhoso cheio de anjinho. Porque a gente sabe que não é. É para mostrar como a gente aplica o que aprende na faculdade. Às vezes, a aplicabilidade não significa você ficar lá e responder o conceito de uma coisa, é saber distinguir o que você precisa fazer" (Coordenador B).

De forma geral, as empresas-empresários, tem apreço em fazer palestras nos cursos de administração, por um lado para estarem próximos à comunidade acadêmica e, por outro, para levar o nome da empresa aos estudantes.

"A gente é muito visitado, o que tem de gente que se oferece para fazer palestra, para fazer recrutamento, para fazer exposição de não sei o que aqui, é muito grande. Então, disso sem dúvida. (...) a gente é procurado pela Aisec que trabalha muito aqui dentro, traz empresários para fazer palestras. Faz eventos, seminários, oficinas com os estudantes, para que eles entendam o que é trabalhar no exterior, que a gente tem aqui, que aí não é uma questão acadêmica, mas que a gente sabe que é uma oportunidade importante para os alunos e que eles normalmente dependem de dezembro a fevereiro, eles vão para fazer uma coisa lá fora. Work Experience. Tem vários alunos que fazem e a Aisec promove eventos aqui trazendo gente de fora para falar" (Coordenador E).

As palestras são uma interessante ferramenta de ensino-aprendizagem, todavia, deve se atentar ao fato de que não devem substituir as aulas expositivas dialogadas, ao bel prazer do professor. Esta prática deve estar situada no conteúdo da disciplina, ou ser uma palestra ampla e motivar o estudante. Abordar sobre insucessos é uma prática não muito comum, mas bastante enriquecedora aos estudantes de administração.

4.2.1.10.5 Laboratórios de Ensino

A concepção do laboratório de ensino apareceu por duas vezes, nas entrevistas dos Coordenadores C e E. Contudo, esses laboratórios estão apenas no plano, não foram realizados de fato. Mas de acordo com os relatos serão um excelente instrumento para aliar a teoria ministrada em sala com a prática nestes espaços.

"Nesse novo processo haverá espaço para o aluno experimentar o ensino que teve, fora da sala de aula, num laboratório, ter mais laboratórios, ter mais tempo de estudo, pensando realmente no aprendizado, maneiras diferentes de tentar o aprendizado, tentar melhorar o aprendizado que não aquela sala de aula tradicional, então novos mecanismos. (...) A ideia é ter um pouco mais de teoria na parte da manhã e essas atividades programadas para o sentido do aprendizado, fortalecer o aprendizado, no período da tarde. Laboratórios, por exemplo, um laboratório de técnica de apresentação e projeto, tem a técnica

da apresentação, mas a ligação do projeto interdisciplinar. Quer dizer, dentro daquele semestre que ele está o quê ele precisa ter” (Coordenador C).

“Nós temos uma proposta que está na concepção do PPP, que está na grade do currículo do curso que está conversado com todos os professores, mas que a gente está há 4 (quatro) anos tentando fazer e não consegue por falta de dinheiro, tá. A gente colocou na parte final do curso, na grade, a partir da 5ª (quinta), 6ª (sexta) fase, uma disciplina chamada laboratório. A ideia era que a gente tivesse um espaço dentro do curso, para trabalhar a parte prática. Trabalhar com estudo de caso, trabalhar com resolução de problemas, jogos de empresa, enfim. Isso tem mais ou menos, tá. (...) Nós tínhamos uma disciplina em conjunto, um conjunto de disciplinas com todas feitas em laboratório. Isso não é feito hoje porque eu não tenho laboratório. (...) a gente tem inclusive jogos de empresa na disciplina, porque já que eu não tenho este laboratório, já que eu não tenho este laboratório, o que acaba acontecendo: eu tenho uma disciplina que acaba fazendo um jogo de empresas. Ele tem, mas não era essa a ideia. A gente tem uma disciplina específica de jogos de empresa, a gente tem estudos de caso em várias disciplinas, são tratados casos, inclusive a gente tem casos nossos aqui” (Coordenador E).

De acordo com a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, os laboratórios podem substituir o estágio obrigatório supervisionado. Todavia, esta não tem sido uma prática recorrente nos cursos de administração, pois como pode ser observado, tais laboratórios ainda não foram implementados, constituindo-se apenas em planos para o futuro.

4.2.1.10.6 Métodos Pedagógicos Diversos

Na presente subcategoria, os coordenadores apresentam métodos pedagógicos diversos para unir teoria e prática. Os métodos verificados são: métodos de casos, vídeos, leituras, trabalhos em grupo, exercícios, entre outros.

“Nós aumentamos a carga, nós fazemos assim um encontro por semana por disciplina. A ideia é a seguinte, metade da aula conceitos e metade práticas. Casos, discussão, pesquisa, faz pesquisa de campo, apresenta, discute. Essa foi uma tentativa de fazer na prática, isso não funcionou porque com o professor, muitas vezes não tem conceitos da parte de prender a atenção do aluno na parte de mostrar o domínio do seu conhecimento. O professor já começa a encher, leia este texto, faz esse exerciciozinho e os alunos perceberam que virou uma enrolação dos diabos. Alguns bons professores conseguem prender a atenção do aluno, eles ficam falando 2 (duas) horas e os alunos prestam atenção, falam coisas relevantes” (Coordenador A).

“Tem aulas expositivas, estudo de caso, vídeos, leituras de texto, trabalhos em grupo, conforme a disciplina. Têm muitos trabalhos, discussões em sala de aula, o núcleo de Marketing faz muito, o professor, por exemplo, dá um pouco de aula e depois ele passa uma tarefa para os alunos e a aula é na rua. Avaliam a pesquisa num determinado shopping, de ver nas lojas determinadas características de estratégia de lá, de identificar e trazer e apresentar” (Coordenador B).

“Logística, também, tem muita aplicação de casos. E a logística, gestão de materiais, sempre é feito com análise de caso, estudo de caso, problemas reais para eles resolverem. E as aulas expositivas, na sala de aula, nós contamos com equipamentos multimídias onde o professor além de ter power point tem recursos de vídeo, de som, toda tecnologia que pode auxiliar manter uma aula mais rica, nós temos aqui, que é utilizado” (Coordenador B).

"Primeiro no caso do 1º semestre, uma informação mais bibliográfica das atividades, depois no segundo semestre, começar a fazer análise dessa bibliografia, quer dizer, passo a passo ter atividades que auxiliem o aprendizado interdisciplinarmente com pesquisa e com projetos de empresas" (Coordenador C).

"A ‘Universidade Dx’ tem uma abordagem mais tradicional de ensino, existem aulas expositivas muito bem estruturadas. Há outras formas também, exercícios e etc., e toda disciplina necessariamente passa por uma avaliação dissertativa ao final do processo avaliativo" (Coordenador D).

"Estamos incentivando os professores a trabalharem com menos aulas expositivas e mais atividades, casos, exercícios, maior participação dos alunos. Essa é uma orientação geral que nós damos. Nós não obrigamos, você não se atreve a querer que o professor trabalhe da forma, estamos mostrando e tentando desenvolver metodologia neste sentido. Todo ano, 1 (um) ou 2 (dois) professores vão a Harvard fazer curso de estudo de caso para se qualificar e tentar trazer essa metodologia para cá também" (Coordenador H).

"No currículo, a gente tem oficinas, daí, por exemplo, na minha disciplina lá a gente tem 4 (quatro), 6 (seis) créditos. 4 (quatro) teóricas e 2 (duas) práticas. Então, eles vão até as organizações, né, e fazem um relatório, daí apresenta este relatório para a turma. Isso é feito durante o semestre (...). tem professores que levam os alunos até algumas organizações para entender como é o processo da área de produção, com sistemas de formação, ou seja, tem visitas técnicas, palestras, e essa interação entre pesquisa e a pós-graduação e graduação, né, a gente, eu trago muitos trabalhos dos professores, os professores trazem muitos trabalhos que são feitos, coletados junto às outras organizações, para ver o que está acontecendo, né, nessas outras organizações para os alunos entenderem como faz essa prática" (Coordenador I).

"(...) a ‘Universidade G’ tem muitas atividades, bolsas de pesquisa e extensão, estágios, intercâmbio, relatos de melhores práticas e práticas em administração de gestão, projeto de visita à empresa e temos a Empresa Jr., DAAG, Laboratório de Informática, núcleos temáticos de disciplinas livres" (Coordenador G).

A Coordenadora J traz à baila a questão da associação da teoria e prática, e acredita não ser possível fazer esta interlocução, pois teoria é uma coisa e prática é outra.

"Embora muitos entendam que isso não é possível, fazer uma interlocução entre teoria e prática, porque teoria é uma coisa, e prática é outra. De certo modo eu entendo, porque teoria explica a prática, não tem jeito de integrar teoria e prática. Teoria está explicando o que acontece, mas quando as pessoas falam que como fazer esta interlocução eu entendo que seja fazer isso, aproximar o que acontece, então, a gente procura nas aulas preparar estudos de casos, com o que está acontecendo mesmo, né. A gente trabalha muito com vídeos, vídeos de alguma empresa, para tentar, então, fazer alguma discussão nessas atividades" (Coordenador J).

Como exposto no referencial teórico do presente estudo, os diversos métodos pedagógicos permitem uma maior aproximação com os estudantes e suas diferentes formas de aprender. Dentre as atividades acadêmicas destacadas pelos estudantes como mais relevantes tem-se, por ordem decrescente: aula expositiva dialogada, visita técnica à empresa, trabalho de campo, método de caso e debate; ou seja, o estudante de administração valoriza atividades que buscam aproximar a teoria e a prática.

4.2.1.10.7 Casos Próprios

O método de casos está inserido na subcategoria ‘Métodos Pedagógicos Diversos’, todavia, apareceu nos relatos a inserção de casos próprios de ensino em dois cursos de administração. O Coordenador E explica que os casos próprios são mais contextualizados para os estudantes brasileiros se comparados a casos estrangeiros. Desta forma, é rica a transposição dos casos estudados no EAD do curso para a graduação de administração.

“(…) o aluno que tá matriculado em EAD, em Roraima, eu tenho a mesma turma, ao mesmo tempo, num mesmo final de semana, o seminário acontecendo no Rio Grande do Sul, Paraná e na Bahia. Então, pô, tu imaginas, num fim de semana, se fosse uma disciplina qualquer, uma disciplina de logística, tá, eu tenho os relatos de logística de Roraima, da Bahia, do Rio Grande do Sul e do Paraná. Para dizer, pô, lá, tem tal tipo de produto a gente mapeia produtos da região, a gente mapeia atividades econômicas na região, a gente descobre relações que existem entre poder público e empresários na região, por estes trabalhos. (...) É diferente pegar estudo de caso, dos nossos estudos de casos, de um laboratório de bioquímica no Kentuk. É diferente. Isso que a gente incorpora, isso mesmo que a gente não tenha um trabalho consolidado de corporação desses casos, os professores vão aos polos, veem as apresentações dos trabalhos e os professores trazem isso para a sala de aula” (Coordenador E)

Outro exemplo de casos próprios é relatado pelo Coordenador J, nos quais não apenas os casos próprios são aplicados, mas eles são construídos com a participação dos alunos que tiverem interesse em elaborá-los junto aos professores.

“(…) no curso de administração temos projetos de caso para ensino, só que são projetos em que o estudante participa se ele quiser, não é obrigatório, mas é uma forma de fazer uma integração entre teoria e prática em que os estudantes elaboram os casos junto com os professores, em pesquisa prática. Têm os projetos de extensão, nós temos projetos de extensão que os professores fazem voltado para a comunidade, então, às vezes, os estudantes trabalham fazem um trabalho numa ONG, no centro de incubadora de empresas, que é da universidade. Tem várias oportunidades para o estudante

fazer esta integração. Estágio é uma das atividades que se oferecem, dentro do curso, os professores fazem visitas técnicas em empresas, essa tentativa de aproximação das empresas na universidade está acontecendo agora, no curso, porque antes não acontecia muito, mas agora a gente está buscando uma aproximação entre empresa e universidade, que sempre foi distante. Trabalhos com estudo de caso, e esta é uma demanda dos alunos, quando fazemos pesquisas com os representantes de sala, essas são demandas e a gente gostaria de ter mais exercícios práticos, e aí a gente vem com estas atividades, buscando fazer esta interlocução entre a teoria e a prática” (Coordenador J).

O método de caso é uma prática ainda polêmica nos cursos de administração, conforme discutido no referencial teórico do presente estudo (p. 108). Entretanto, os estudantes pesquisados consideraram este um importante método de aprendizagem, uma vez que o apontaram em quarto lugar, com nota média de 7,64.

4.2.1.11 Projeto Político Pedagógico

4.2.1.11.1 Implementação do Projeto Pedagógico

As reformulações e alterações dos PPP são recentes, não passam de 5 (cinco) anos, o que mostra que os cursos de administração estão se repensando e não tem se contentado com os antigos PPP. Alguns cursos terão alterações já programadas para 2014-2015. As discussões para os novos PPP são, em geral, demoradas, e levam em média 3 (três) ou 4 (quatro) anos para que o novo PPP seja implementado.

“Na realidade nós fizemos uma alteração da estrutura curricular, que deve ser implantado ano que vem, tivemos outra (alteração) quatro anos atrás (2009-2010). Uma mudança da estrutura curricular e obviamente, quando você está mudando a estrutura curricular, você tem uma mudança no projeto pedagógico, mesmo que não se transforme num novo documento. Nós estamos agora trabalhando, buscando eliminar algumas lacunas que nós tínhamos no ponto de vista do conhecimento, quer dizer, criando disciplinas novas, e estamos procurando aumentar a integração entre as disciplinas e os conteúdos. Então se você quiser, eu posso considerar 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos atrás, ou pode considerar que ano que vem estaremos com nova estrutura e consequentemente com novo projeto pedagógico” (Coordenador H).

“Em 2012 (dois mil e doze). Foi muito difícil. Para você ter uma ideia, o PPP anterior foi implementado em 1985 (mil, novecentos e oitenta e cinco), ele ficou então 16 (dezesesseis), 17 (dezessete) anos em vigor. E desse tempo, várias tentativas para modificar o PPP foram feitas, várias tentativas, mas não deram certo por questões políticas, de grupos dentro do próprio curso de administração. Eu comecei a trabalhar na ‘Universidade Jx’, no curso, em 2009 (dois mil e nove). Quando eu cheguei, havia uma proposta para recomençar a discussão desta mudança do PPP. Aí, junto comigo, tinham mais 2 (dois) ou 3 (três) professores que entraram naquela época, na mesma época

que eu. Acho que isso ajudou bastante, pois ficamos muito firmes, no sentido de convencer as pessoas que precisaria mudar. Nós vínhamos de escolas particulares que o currículo mudava a cada 2 (dois) anos. Nós achamos aquilo assim, muito insatisfatório para o curso, um currículo a tanto tempo, com disciplinas tão antigas, com ementas tão antigas e sem nenhuma atualização. Então este grupo, junto com outros professores que queriam também fazer mudança e havia briga política e não queriam modificar, acabamos convencendo estas pessoas a mudarem. (...) Em 2009 (dois mil e nove), quando entramos, conseguimos convencer que havia uma necessidade urgente de mudança e nós mesmo abrimos mão de algumas coisas para poder falar o PPP mudou, porque a gente acreditava que se houvesse uma mudança, naquele momento, as outras mudanças seriam mais fáceis. O que se confirmou, pois estamos pensando numa nova revisão para o ano que vem. Daí conseguimos esta mudança, este projeto foi feito com muitas discussões, foi de 2009 (dois mil e nove) a 2011 (dois mil e onze), então foram praticamente 3 (três) anos de discussão, e nós mudamos assim a concepção mesmo dos cursos. Não só o PPP, não só a matriz curricular, nós mudamos a concepção de curso mesmo, sabe. (...) Mas o PPP está em andamento, tem essas revisões que a gente está fazendo e já estamos pensando em fazer outra reformulação” (Coordenador J).

“A última alteração do PPP foi... Em 2004 (dois mil e quatro) o curso de administração ele foi... Foi em 2009 (dois mil e nove) que foi aprovado o curso de administração social. Daí a gente, foi pensado ali mais o processo, projeto de curso de administração social, né. Então, eu acredito que, eu acho que a última que a gente fez da parte de administração deve ter sido por 2004 (dois mil e quatro), mesmo, por aí” (Coordenador I).

“Em 2004 (dois mil e quatro), daí nós tivemos a inserção do PPP nos cursos. E daí, a ideia é que os cursos fossem, tivessem, apenas uma denominação, que seria administração, pois até então você poderia ter habilitações, administração em turismo, administração em hotelaria, administração em marketing, finanças... Então, eles determinaram isso em 2004. (...) Foram alterações pontuais, porque o PPP agora que a gente está começando a fazer uma revisão dele. Porque assim, desde 2004 (dois mil e quatro) a gente fez alterações pontuais, tendo em vista algumas necessidades internas de ajuste às nossas habilidades, como professores e aquilo que o mercado estava ali necessitando, por exemplo, criaram-se nos anos 2000 (dois mil) disciplinas de gestão ambiental, quase no sentido de que se falasse mais da questão da sustentabilidade, um conteúdo mais transversal, mas não um repensar de toda a estrutura curricular, certo. (...) O que está sendo feito até agora é que os coordenadores de área, eles estabelecem mais ou menos assim o que é necessário em termos de alterações, em termos de conteúdos, ou termos de, né... E esses coordenadores eles vão até seus pares. Nas áreas para ter um feedback dessas alterações. Mas são pontuais, como te falei, não são assim pensadas em bloco. (...) Agora 2014 (dois mil e quatorze) que a gente, dez anos, que a gente vai tentar fazer uma plenária e dizer assim: olha é esse o perfil que a gente quer, são essas disciplinas que foram conversadas pelo grupo todo, são esses conteúdos necessários e daí sim, a gente vai chegar lá onde a gente deseja” (Coordenador I).

“Na realidade iniciou, nós estamos hoje num PPP 2012-1 (dois mil e doze – um), nós tínhamos o projeto de 2008 (dois mil e oito) e o PPP de 2004 (dois mil e quatro). Acho muito interessante essa concepção do projeto de 2012 porque ele ficou sendo trabalhado uns 3 (três) anos, 3 (três) ou 4 (quatro) anos. Ele iniciou com um pequeno grupo, quem coordenou todo o trabalho foi o Professor ‘Fulano’, que trabalha inclusive matrizes curriculares, faz parte do Ministério da Educação e tem todo este conhecimento. Acho muito interessante como ele foi constituído, porque ele foi pensado com os professores. Tivemos várias reuniões, com os alunos participando muito, da

Empresa Jr, do Diretório Acadêmico e Representante de cada sala. Era feito assim, a proposição nos quadros, o que deveria ficar, o que não deveria ficar, quais eram os eixos norteadores e, o projeto, ele veio com outra concepção, sempre em licença do administrador. Ele tem toda uma questão de tecnologia que transpassa todo o curso. (...) percebe-se que o nosso PPP tem muito disso em função do nosso Projeto Integrador, as nossas atividades complementares, do perfil do nosso estágio. Já desde os trabalhos feitos em sala, muito desta preocupação de praticar, usar na prática, o conhecimento. (...) este foi o eixo norteador, o que o mercado está esperando e qual é o perfil do aluno para o mercado, então nós tentamos assim: esqueçam um pouco da minha disciplina e sim o que nós queremos deste aluno lá fora depois. Este exercício foi feito, não foi fácil, por isso o currículo demorou de 3 (três) a 4 (quatro) anos para sair o novo currículo. Foi uma discussão em função muito disso, de fazer a pessoa perceber que não era dele a disciplina, né, mas sim o que se quer do seu aluno, do que se espera em relação a tua disciplina.” (Coordenador G).

“Alteração, estamos falando agora. O que tivemos foi um PPP novo em 2008. Tínhamos um PPP de 1995, que o 1º (primeiro) ingresso foi, enfim, foi em 1995. E aí em 2006, 2007, foi formada uma comissão para elaborar um novo PPP. Essa comissão era mista, composta, presidida pelo coordenador do curso, foi quando eu estava entrando aqui na universidade, me jogaram direto nesta comissão, cheguei para chegar sambando na avenida, eram 2 (dois) professores, era o presidente do colegiado, que era o coordenador da época, 1 (um) professor do colegiado, que era designado pelo colegiado a representação estudantil, tinha um estudante e um professor convidado pelo coordenador do curso, que era onde eu entrei. 4 (quatro) pessoas compunham essa comissão. Ainda havia uma assessoria, que o coordenador usava, em determinados momentos, mas, formalmente eram 4 (quatro) pessoas. Na elaboração do PPP nós tivemos, nessa assessoria que tivemos, tínhamos um profissional da educação que é coautor deste artigo (deu um artigo impresso), onde se trabalhava esta questão das competências que deveriam ser desenvolvidas, a forma, uma das questões que é trabalhada ou divulgada, pelo menos no âmbito do nosso projeto, que é a autonomia do estudante, da iniciativa, da capacidade de resolver sozinho as questões e tal” (Coordenador E).

“2002, não 2007. O núcleo estruturante, professores que foram indicados, uns 5 (cinco) ou 6 (seis) professores em cada área. Um de finanças, um de marketing, um de produção. (...) O que eu acho importante na formação? O que eu acho importante deixou de ser relevante. Então, assim, nós criamos um modelo de formação, idealizado que nós já não conseguimos mais cumpri-lo. Talvez o PPP tenha sido muito ambicioso. Nós não conseguimos dar todas estas questões aqui, uma das coisas que eu acho: processo seletivo que traga, por exemplo, a capacidade de execução e outros fatores estão ligados à personalidade do indivíduo, ao processo de seleção, à maturidade e conhecimentos que ele teve antes de entrar na universidade” (Coordenador A).

“Foi em 2010 (dois mil e dez), foi feita uma revisão em todos os projetos, inclusive no da administração. Quem participou foram: eu e o núcleo docente estruturante, que seriam o colegiado, isso aí é a mesma coisa. O MEC distinguiu nomes diferentes, mas em última instância é isso aí. Sobre a orientação do coordenador, então, a equipe de professores que pensam sobre isso, tá certo. Quem decidiu foi o núcleo docente estruturante” (Coordenador B).

“Há 2 (dois) anos, entre 2 (dois) e 3 (três) anos atrás (2010-2011), e agora nós estamos refazendo. Nós temos um NDE que é atuante, Núcleo Docente Estruturante, que tem 12 (doze) professores, 13 (treze) comigo, que participam desta... Na verdade a gente, na administração, dividimos em 8

áreas (...) Esses 8 (oito) professores fazem parte e eles tem vários professores da área deles que participam do NDE. (...) Essas 7 (sete) competências fazem parte do perfil do egresso do MEC, exigido pelo MEC e pelo CRA, com as características da 'Universidade Cx'. A partir destas competências a gente abre os conhecimentos habilidades e atitudes específicas de cada uma dessas competências. Esse é o esboço do novo projeto pedagógico, porque na verdade isso aqui a gente está discutindo e deve propor para a faculdade como um todo (...)" (Coordenador C).

"Veja bem, o curso de administração da 'Universidade Fx' está passando por processo de reforma do Projeto Pedagógico. (...) O Projeto Pedagógico que está em vigor no momento, é o Projeto Pedagógico original do curso, de 10 anos, então a gente está reformulando este projeto pedagógico dentro de uma proposta da 'Universidade Fx' que é de articulação que a gente tem de 3 (três) cursos. Administração em 'Local Fx', 'Local Fy' e outro (curso) em 'Local Fz', que são cursos completamente diferentes. A ideia é que estes cursos tenham ao menos a possibilidade de mobilidade interna dos alunos, que hoje não tem. A concentração é pública, administração voltada para agronegócio em 'Local Fx' e geral em 'Local Fz'. Focos diferentes, mas mesmo assim, a gente acredita que eles têm um núcleo comum, são iguais algumas disciplina, matemática, teoria da administração, estratégia, finanças, marketing, recursos humanos... Tem que ser igual. A partir deste núcleo igual cada uma vai assumir sua especialidade que permite para o aluno da 'Universidade Fx' se especializar ou ter mais conhecimento em uma área trocando, passando um período em unidades distintas. A ideia original é esta. A gente está aproveitando e no curso de 'Local Fz' a gente está mexendo com essa ideia de competência, porque a gente acha que é importante neste momento, inclusive pensando num profissional que a gente pretende formar" (Coordenador F).

O Coordenador D destaca o Time de Organização Pedagógica (TOP) em seu curso. Todo semestre os professores são organizados por área e elaboram a atualização de conteúdo programático, ementas, bibliografias e outros componentes.

"Outro ponto do PPP é o TOP (Times de Organização Pedagógica). Nós organizamos aqui os professores por área, para que todo semestre haja atualização de conteúdo programático, ementa, bibliografia e todos os componentes, semestralmente. É muito rico porque exige a transição de bastão precisa. (...) Elas ajudam a explicar boa parte do bom desempenho da 'Universidade Dx' nas Avaliações de Desempenho Institucionais. (...) É uma coisa interessante, já refleti muito, já refletimos em conjunto, se o projeto pedagógico reflete ou se o PPP narra o que é feito. O ponto é que o que você lê no PPP da 'Universidade Dx' está sendo executado, ele é fiel à realidade. Ele respira sim os documentos, o PDI, o PPP Institucional etc., mas ele influencia também esses documentos" (Coordenador D).

Outro processo rico nas alterações do PPP é destacado pelo Coordenador E. Os estudantes são chamados semestralmente a participar de reuniões com o coordenador para entenderem e aprovarem as alterações propostas. O coordenador destaca a dificuldade de conversar com muitos estudantes, ressalta que, por vezes, saem assuntos desconexos aos alocados nas reuniões, mas que faz parte do processo e que acredita que esta prática é muito importante e rica.

“A ideia é conversar com os alunos. (...) Mando convite para todos. Vamos tratar o assunto tal. (...) Então, é complicado falar com todos os alunos, mas a gente aproveita a possibilidade, que aí é uma posição da coordenação, minha né. De chamar uma reunião semestral, para um tema, que eu já fiz, estou no 3º (terceiro) ano de mandato. Já fiz (reuniões) de atividades complementares, de Enade, sobre TCC, enfim. Isso a gente incorpora dentro do PPP, incorpora como alteração. Processo de reforma curricular que é um pouco mais anterior, também foi feito com reunião junto com os alunos. É complicado falar com muita gente, gente que às vezes não tem o que dizer, mas faz parte do processo vir abobrinhas de vez enquanto. Mas a gente conversa, tem um grupo que tem condições no NDE, no colegiado, esse grupo trabalha, traz proposta, pode procurar ou não aluno. Isso é colegiado, daí eu chamo reunião com os estudantes também, porque chegar com tudo aberto perde muito tempo. Então eu chego com uma proposta encaminhada” (Coordenador E).

A implementação e alterações do PPP, segundo o Coordenador G, são voltadas para a melhor formação do estudante de administração.

“(...) vê que nós não criamos o PPP pensando em nossos professores e nem na escola, a nossa visão é que o fortalecimento principal do professor é nossa visão da caminhada do aluno. Isso, querendo ou não, fortalece porque ele vai para o mercado, nossos alunos estão bem no mercado de trabalho e a gente vai criando esta retroalimentação do processo” (Coordenador G).

A elaboração dos Projetos Pedagógicos nos cursos de administração é uma realidade obrigatória pelo MEC. Eles devem possuir uma clara concepção do curso de administração, com suas peculiaridades, currículo pleno e sua operacionalização. Contudo, observou-se que, por vezes, que o PPP não está atualizado e não reflete a realidade vivenciada pelos cursos.

4.2.1.11.2 Dificuldades de Implementação do PPP – Professores

Dentre as dificuldades referenciadas pelos coordenadores, para a implementação dos Projetos Político Pedagógico, encontra-se a resistência dos professores. Esta resistência pode ser verificada por meio de brigas políticas ou por não colocar o PPP em prática, como relatado pelo Coordenador J.

"Na instituição 'pública' existe uma briga política muito grande, então nem sempre em 1º (primeiro) lugar está o curso, muitas vezes está o discurso político. O colegiado e o NDE neste caso, é que tenta fazer um equilíbrio, porque a atenção do colegiado que o curso esteja em 1º (primeiro) lugar, que os alunos estejam em 1º (primeiro) lugar, mas nem sempre a gente consegue isto. Porque tem esta briga política. (...) Temos administradores que dão aula. Então, isso torna essa atividade de entender o PPP e fazer ele se confirmar na prática, isso se torna mais difícil, né. Então se nós temos porque é preciso que o estudante se envolva com a competência de saber refletir sobre a realidade, então a gente tem que trabalhar com isso, mas isso não se confirma" (Coordenador J).

A resistência dos professores pode ainda ser identificada como a defesa de suas disciplinas ou áreas, em detrimento da melhor formação do estudante de administração, como relatado pelo Coordenadores A, G e J.

“(...) o erro está se repetindo. (Os professores) estão defendendo seus territórios, quantas horas de marketing deve ter no curso, quantas horas de finanças tem que ter no curso. Esse é o PPP que vem desde o penúltimo que eu participei em 2000, sei lá” (Coordenador A).

"Mas foi muito numa conversa com o professor, porque cada um defendia sua disciplina, e talvez esse tenha sido o ponto mais difícil, de quem estava liderando, como o Professor 'Fulano', como os professores que a nossa preocupação não era com a minha disciplina ou com a tua disciplina, mas com a formação do aluno, profissional, para o mercado de trabalho. Tinha esta discussão, de o quê que o mercado está esperando deste nosso aluno. Aqui existia uma preocupação, a minha disciplina é mais importante que esta, mas até que ponto é mais importante e isso que o mercado quer. Então tivemos várias uniões de disciplinas, muitas disciplinas que tinham se juntado, se diminuiu a carga horária" (Coordenador G).

"Esta discussão para mudança de currículo foi muito dura, penosa, dolorosa, pois havia aqueles professores que tinham dificuldade de aceitar que haveria uma mudança, uma perda de conteúdo da sua área, porque a faculdade é dividida em áreas funcionais, então, sempre ouve uma divisão de igualdade, sem uma preocupação com o currículo em si. Mas com quantas cadeiras cada área ficaria. Isso tinha que ser igual. Se tivesse 10 (dez) cadeiras de Marketing tinha que ter 10 (dez) de RH, 10 (dez) de finanças, 10 (dez) de operações... A preocupação era quantas disciplinas por áreas, porque isso reflete nas vagas de professores. As áreas que tinham maior número de disciplinas tinham maior num de professores. Todas as brigas internas giraram em torno disso. Sempre que havia uma proposta de mudança do PPP ela retrocedia em virtude disso, foi muito difícil" (Coordenador J).

“(...) como é sempre um grupo de professores que estão envolvidos, tem o viés do grupo, inclusive o grupo que é envolvido é um grupo que está sempre no meio da minha área de formação, minha área nas ciências das disciplinas teóricas, que é organizações, estratégia, então os cursos são sempre em torno disso, porque os professores da área quantitativa muitas vezes não estão buscando oferecer estas atividades. E eu não vou oferecer uma atividade que eu não entenda e que não tenha como oferecer" (Coordenador J).

Os professores são grandes responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos estudantes de administração, por meio de sua postura ou da escolha do conjunto de métodos pedagógicos. Desta forma, deveriam preocupar-se com a consecução do PPP e das melhores escolhas para o desenvolvimento das competências elencadas no PPP de seu curso.

4.2.1.11.3 Dificuldades de Implementação do PPP – Burocracia

O excesso de burocracia foi relatado pelo Coordenador I como um empecilho às alterações no PPP e rápidas mudanças na ordem de algumas disciplinas. Apesar de destacar que já havia conversado com os professores de outros departamentos e que as mudanças já estariam acordadas, foi barrado pelo conselho que decidiu elaborar o Planejamento Estratégico e esperar a negociação com o Reuni para que as mudanças se concretizassem.

"(...) quando eu entrei eu queria fazer e eu comecei uma série de negociações e já estavam plenamente definidas as alterações, apenas aquelas, algumas, 3 (três) disciplinas que estavam associadas a outros departamentos. Fiz negociações com outros departamentos, estavam definidas as alterações curriculares, consegui a aprovação da comissão mas chegou no conselho da unidade, não, você tem que esperar o planejamento estratégico e também esperar a negociação do Reuni. (...) olha tem questões emergenciais que não podem ficar a mercê de mais 1 (um) ano, ou seja, a gente tem disciplinas que estão mal localizadas, disciplinas que são pré-requisitos e estão sendo jogadas quase que concomitante com a mesma, com a outra que é continuação, então a gente está, tem que revisar isso aí o quanto antes, a gente propôs e foi aprovado isso na comissão passada, pra gente colocar adiante essas questões emergenciais, daí quando entrou a nova Congrad e esse grupo de trabalho resolveu não, vamos estabelecer um processo" (Coordenador I).

A morosidade causada pelo excesso de burocracia faz com que os cursos fiquem desatualizados por um maior tempo. Questões que poderiam ser rapidamente resolvidas acabam levando anos e os prejudicados são os estudantes, com currículos defasados.

4.2.1.11.4 Dificuldades de Implementação do PPP – Pessimismo

O pessimismo do Coordenador A constitui uma dificuldade para a implementação do PPP, uma vez que ele não só acredita que seu curso não consegue desenvolver determinadas competências, como acredita que as empresas não querem egressos com pensamento crítico e capacidade de autodesenvolvimento. Ou seja, por qual motivo então, estas competências deveriam ser desenvolvidas (?) – pensamento do coordenador.

“O problema é o seguinte, minha cara, é óbvio, o problema é que nós não temos como fazer esse desenvolvimento, entendeu. A minha, por mais que a universidade se esforce em estar lá no PPP, então nosso está lá, desenvolver pensamento crítico e capacidade de autodesenvolvimento, na prática não tem

porra nenhuma disso, porque a empresa não quer o desenvolvimento crítico, ela quer o técnico e resolução de problema de um lado” (Coordenador A).

Apesar do pessimismo do Coordenador A, segundo as empresas respondentes desta pesquisa, a competência ‘pensamento crítico’ ficou entre as 10 (dez) menos exigidas nos processos seletivos à programa de *trainee* de dois *clusters* (1 e 3). Todavia, as competências desenvolvidas nos cursos de administração não devem preocupar-se apenas com as exigências das empresas privadas. Fica aqui uma grande questão, como formar administradores com ausência desta competência (?!).

4.2.1.11.5 Dificuldades de Implementação do PPP - Reuni

O Reuni é também destacado como uma dificuldade pelos Coordenadores A e I. O Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é um programa de expansão da educação superior que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

“Isso que eu estou apenas há 15 (quinze) anos, eu fiz um levantamento, nossa curva de... O Provar inchou, nós dobramos o número de alunos. Provar não desculpa, o Reuni. Provar (Reuni) é ocupar vagas ociosas, internamente e do pessoal de fora. (...) São 3 (três) turmas de noite! Horrível! Optamos porque foi a pressão para arrumar recursos e aumentar o status do departamento (Reuni). São 1000 (mil) alunos no todo” (Coordenador A).

"No entanto a gente tem o governo e tem projeto de expansão das vagas, na verdade de inserir mais gente nas universidades. Então, de certa forma estamos atendendo muito mais uma política e está a maior confusão. É porque a gente oferece mais vagas e deveria ter mais professores, eles prometeram que dariam vagas e daí a gente pediu 14 (catorze), e deram 9 (nove). E daí está uma confusão. Daí entra as condições de trabalho, essa questão de salário, de carga horária, daí é exatamente esta situação que estamos hoje, certo. Uma coisa é um político do governo, outras coisas são as condições estruturais para chegares onde queres. Para ter uma decisão estratégica neste momento, sobre questão diurno ou noturno é inviável. Primeiro a questão é resolver esta situação, né. Abrimos novas vagas, mas tem que ter condições estruturais e condições para garantir esta expansão" (Coordenador I).

De acordo com o MEC, o programa contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão (REUNI, 2014). Entretanto, segundo o relato dos coordenadores, aumentaram o número de alunos, mas o número de professores não foi o prometido pelo MEC, o que dificultou bastante à implementação do PPP. Além de as estruturas do curso (físicas, laboratório etc.) continuarem as mesmas.

4.2.1.12 Competências

4.2.1.12.1 Avaliação das Competências dos Estudantes

Quando os coordenadores foram questionados se as competências dos estudantes são avaliadas no decorrer do curso, em geral, os coordenadores disseram não haver avaliações para saber se as competências estão sendo de fato desenvolvidas.

“Não (possui nenhuma avaliação)” (Coordenador A).

"Não. Não temos. Existem trabalhos isolados, de dissertações que já foram feitas, mas o curso mesmo não faz. Agora que estamos começando um projeto para chamar os egressos para a gente poder ter" (Coordenador J).

“Nós não temos avaliações no decorrer do curso para fases anteriores, aqui nós temos agora, a gente tinha duas provas de marketing e uma de finanças. A de marketing continuou, mas ela é dada no 4º semestre. O que nós estamos pensando em fazer, é colocar a partir do... À noite, provas de conhecimentos típicos já do mercado, então, por exemplo, um caso de finanças, o aluno que quer seguir carreira de finanças, se for instituição financeira, precisa ter determinadas competências confirmadas por exames, por exemplo, CPA 10, CPA 22, a gente preparar e estimular (os alunos) a fazer esses exames que são exames externos à faculdade pois se for trabalhar num banco, ele precisa deste exame feito" (Coordenador C).

"Não existe, existe avaliação institucional, formal da instituição. (...) Cada um tem sua avaliação, que é a nota normal. (...) nós temos os líderes de área, nosso curso é formado por líderes de área (...) nós fazemos sempre reunião com os líderes de área. Cada dois meses nós sentamos, reavaliamos, e no final do semestre nós fazemos toda avaliação também dos líderes de área e dos projetos integradores, isso reabastece nosso próximo ciclo, porque se percebe que na reunião do projeto integrador nós temos uma séria atividade que o professor não participou. O aluno não alcançou o resultado, então ele apresenta no auditório e a gente já começa a perceber, poxa como eles apresentaram bem, deram uma postura boa, não foi bom isso. Ela não é institucionalizada por documento, mas acabou sendo formalizada para o próximo semestre, então isso acabou surgindo espontaneamente. Nós vamos acompanhando o dia a dia e por incrível que pareça um feedback que nós temos também é do aluno, porque o aluno vem aqui e diz, o professor não cumpriu a data do projeto dele, não me deu uma avaliação boa, nosso aluno não reclama da nota. (...) agora o que nos temos forte é o que a gente chamava do antigo ‘conselhão’, que vem da escola antiga, que tinha o conselho de classe dos professores. Hoje a gente entende que os professores podem sentar e fazer isso, um conselho de classe. Mas não falamos muito do aluno, ah, esse aluno é bom, não, nada disso, a gente fala o que temos que melhorar" (Coordenador G).

Alguns coordenadores falaram sobre avaliações realizadas em seus cursos. O Coordenador E, afirma possuir avaliações no curso, todavia, não são avaliações das competências desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do curso. Já o Coordenador D aborda sobre avaliações realizadas pelos estudantes de conteúdos teóricos.

"O fato é que a gente faz processos de avaliação, a gente desenvolve, tem vários processos de avaliação feitos. Tem uma avaliação contínua, feita semestralmente, para mapear resultados até as competências. (...) Nós estamos com instrumento online, feito na matrícula, questionário online, são vários os momentos. 1º (primeiro) passamos um questionário online feito na matrícula, feito no processo de avaliação, essa avaliação inclusive, há questões do SINAES etc. onde se identificam questões várias do curso, inclusive, deficiências de curriculum etc. A gente também tem dentro do processo de acompanhamento reuniões semestrais, eu filmo as reuniões e disponibilizo-as no Moodle para os alunos que não veem. Os alunos participam. Os professores são convidados, algumas (reuniões) eles vieram, em outras não." (Coordenador E).

"Primeiro são dimensões do Sinaes que avalia os professores, avalia a infraestrutura, avalia a biblioteca... Estrutura didática. Essa não é do curso, é da universidade, no sistema de matrícula da universidade para todos os cursos que esta avaliação ocorre. Só que tem um trabalho feito em cima desta avaliação. O trabalho feito em cima desta avaliação é semestralmente, a comissão central repassa aos coordenadores de curso e para os chefes de departamento o resultado desta avaliação, inclusive com as questões abertas onde eles analisam os professores" (Coordenador E).

"(Pergunta sobre avaliação das competências formadas) Não, formalmente não. Formalmente não. Porque formalmente isso fica no programa das disciplinas onde o professor coloca que tipo de competência que ele quer desenvolver, formar naquela disciplina. Não sei se foi formado. Como isso tá lá, ele tem que colocar isso de acordo com nosso PPP, então isso tá no programa dele porque está no PPP. Bom, consolidar como resultado que isso aconteceu isso a gente não tem. Até é uma coisa que a gente tem que trabalhar para que tenha. Eu acho legal que a gente pudesse trabalhar isso, porque se eu ponho no programa que eu espero que o aluno trabalhe isso e aquilo, e no final da disciplina eu dou nota para isso, como é que fica no conjunto do curso, né, porque as disciplinas são muito diferentes, os professores são muito diferentes, os resultados são muito diferentes, e aí a gente não sabe direito, a gente acaba pegando por indicadores de outro jeito, o tipo de TCC que está saindo. Tem levantamento de TCC que foram feitos. Que tipo de TCC está saindo. Quando tu dizes que a tua vertente é formar empreendedor, quantos trabalhos estão saindo sobre empreendedorismo. Então aí que a gente acaba pegando, mas..." (Coordenador E).

"O PEDP é um sistema de avaliação de cada curso, em que a coordenação aplica provas elaboradas por professores independentes para os alunos e os resultados destas provas são comparados entre os alunos e servem para mensurar como eles estão naquela área de conhecimento e também avaliar o trabalho dos professores naquelas áreas de conhecimento. As avaliações contam com mini caso e questões tipo teste, tem tanto questões dissertativas no formato de estudos de caso, como de teste. É um pilar de todos os PPP, especialmente o PPP do curso de administração. Esta avaliação ocorre 3 (três) vezes por semestre, com todas as turmas selecionadas, do 3º (terceiro) ao 8º (oitavo) semestre. O 8º (oitavo) é o último período do curso. No começo não há avaliação institucional porque eles ainda estão tendo os conteúdos que vão ser avaliados no futuro. (...) Com base neste programa a gente conseguiu identificar as lacunas desenvolvidas pelos alunos, então quando um aluno sai de um curso de marketing com nota 10 (dez) se pressupõe que ele entende muito do assunto de marketing. Mas a gente vai ter uma confirmação no futuro, no PEDP, para aplicar questões de marketing de novo e verificar se ele entendeu aquilo. É posterior às disciplinas já ministradas, não caem questões das disciplinas correntes. O PEDP é feito depois. Como suporte aos alunos, damos recomendações de leitura com

bibliografia e tem curso de reforço aos sábados, para os alunos interessados em comparecer. Esta avaliação tem peso nas notas das disciplinas." (Coordenador D).

"Tem uma prova oficial padrão no sentido de que todos os alunos têm que fazer, que vai exigir do aluno, escrever sobre casos, com questões dissertativas que desenvolve também a questão da escrita. Esta questão de ele saber se expressar e ter domínio do conteúdo faz parte da estratégia para chegar lá" (Coordenador D).

Desenvolver maneiras de avaliar as competências desenvolvidas são importantes ferramentas para identificar se os cursos de administração estão cumprindo aquilo que se comprometem em seus PPP's, não deixando apenas a cargo do mercado de trabalho.

4.2.1.12.2 Mapeamento das Competências dos Estudantes

Mais que avaliar as se as competências dos estudantes de administração estão sendo desenvolvidas, o Coordenador B afirma que as competências são mapeadas. Este foi o único curso que relatou haver um mapeamento das competências dos alunos. Segundo o coordenador os estudantes não são obrigados a participarem, todavia, o curso consegue envolver cerca de 90% dos estudantes.

"Temos no programa de gestão de carreira! Temos a opção que o aluno tem, uma lista de competências. Então com esse mapeamento das competências, e esse mapeamento vai ficar acoplado ao curriculum do aluno, de maneira que quando a empresa entrar ela já vai ter com cada um a competência. (...) o mapeamento de competências é exatamente para que o perfil do nosso egresso. (...) O mapeamento de competência vai mostrar, identificar, qual área da administração. Ele não é obrigatório, é voluntário, ele é divulgado para todos os alunos e aconselhado aos alunos e ex-alunos, é para toda a equipe, para os 'estudantes'. Eles vão ter uma janela para o mercado de trabalho. Posso dizer que deve ter em torno de 90% de alunos que participam, os que não participam são aquelas pessoas que não prestam atenção nas coisas. Sabe aqueles, professora estou precisando de emprego, daí pergunto: - você já se inscreveu no gestão de carreira? - como assim, eu já não te expliquei, daí tenho que explicar de novo e preciso acompanhar o aluno lá" (Coordenador B).

O Coordenador F afirma que o curso que coordena deseja mapear as competências, mas a dificuldade se encontra na carga a mais de trabalho para os professores.

"Não, a gente está tentando mapear isto, esta é uma deficiência que a gente tem séria. A própria 'Universidade Fx' tem contado com o PBS, tem o professor de marketing que está tentando organizar este projeto aí. No decorrer do curso eu acho que fica muita carga para cada professor em cada conteúdo, em cada uma das disciplinas. Eu tenho insistido muito e para mim a competência central é a transposição do conhecimento para 'n' situações e na questão da comunicação formal, eu tenho aproveitado muito as provas, para dar umas cutucadas" (Coordenador F).

A solução encontrada pela Universidade Bx foi a criação de um programa de carreira, onde ocorre o atendimento aos estudantes e as competências são mapeadas. Ou seja, fora do ambiente de sala de aula, não agregando mais atividades à rotina dos professores.

4.2.1.12.3 Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados

Ao serem questionados sobre o conceito de competências utilizado por seu curso, o Coordenador A declarou não haver nenhum conceito por trás das competências a serem desenvolvidas.

“Nenhum (conceito). (...) Honestamente, é como te disse, há uma profunda crise de não saber para que lado vamos e o que fazer para reverter o quadro. Então, assim, tem lá na página, um discursos que ninguém entende como fazer. Na nossa página, formar um indivíduo... (...) É muito difícil porque não se tem a noção de como operacionalizar a formação destas competências. Acha-se que devemos ter uma formação mais ampla e humana, de um indivíduo com responsabilidade mais social, numa realidade brasileira. É uma ilusão, nós não temos esse poder de transformação.” (Coordenador A).

O Coordenador E afirmou que não é sua área de estudo, e por isso, não sabe conceituar competência. Mas elenca uma série de competências que considera importante na formação do administrador. Na mesma linha, o Coordenador H também afirma não trabalhar muito com o conceito de competência, pois afirma que o conceito de competências é polêmico e leva em consideração as competências estipuladas pelo MEC. O coordenador relata ainda que como a autonomia dos professores é bastante elevada, cada um elabora a melhor forma de trabalhar com o desenvolvimento das competências dentro da disciplina de sua responsabilidade.

"(...) o nosso chefe de departamento, inclusive é um professor que trabalha com conceito na área (...) eu pessoalmente não trabalho muito, não é muito minha área de pesquisa. Mas enfim, a gente trabalha com essa noção de ter competências de vários níveis, de várias, como vou dizer, de várias perspectivas, então, tem que ter competências de relacionamento. Competências não é só a questão profissional, não só a questão mercado de trabalho que está envolvido nisso. Questões como argumentação, postura crítica, iniciativa, que são trabalhados ao longo do curso. Pra isso precisamos definir primeiro o perfil, o que é esperado e tentar encaixar, tentar desenvolver nos 4 (quatro) anos e meio que é a nossa grade, e nesse período, esse conjunto de competências. Esse conjunto de habilidades e competências, então, é formalmente não tenho conceito para te dar, até porque isso tá no nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), isso está com os professores que trabalham na área" (Coordenador E).

"Nós não trabalhamos muito com o conceito de competências, cada professor tem autonomia bem grande na montagem da estruturação dos programas; cada área tem essa autonomia e os professores tem essa autonomia. Então, não há uma posição para um conceito de competência, de cima para baixo. (...) Nós levamos em consideração as próprias competências do MEC, levamos em consideração, mas não conceituamos competência porque é um conceito bem polêmico: sobre o que é o conceito, mas cada professor tem autonomia de montar o programa de acordo com a... Não sei se é o ideal, mas nós temos uma grande autonomia não só cada área, nós somos organizados em diversas áreas, mas cada professor trabalha com bastante autonomia. Não há imposição de cima para baixo" (Coordenador H).

O Coordenador I corrobora o Coordenador H acerca das competências estipuladas pelo MEC, e vai além, afirma que para que um administrador possua todas essas competências ele deveria ser um 'super-homem', munido de muitos anos de prática e teoria.

"Uma competência? (...) Então, assim, que o MEC ele, né, colocam como competências e habilidades necessárias é conhecer e definir problemas, desenvolver expressão e comunicação, refletir e atuar criticamente, desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico, ter iniciativa, criatividade e determina, desenvolver capacidade de transferir conhecimentos, desenvolver capacidade de elaborar, desenvolver capacidade para realizar consultoria, quer dizer... Na verdade, isso aqui é um Super Homem, é um cara que é, que ele para ter tudo isso aí ele vai ter que ter muita prática. Muita teoria e prática, né. As duas estarem no mesmo nível de inserção desta, do pensamento do aluno" (Coordenador I).

Outros coordenadores arriscam um conceito de competências:

"No PPP e de modo geral, o que se confirma, é que há um consenso do conceito de competência, está naquilo que o administrador deve saber fazer, ou saber agir, saber tomar decisões, saber coordenar, saber liderar, esse saber fazer algo, que é próprio do trabalho do administrador. Esse que é o sentido de competências que nós tentamos colocar no PPP do curso e também tentamos fazer isso no pleno decorrer das atividades do curso, tanto nas aulas como nas outras atividades" (Coordenador J).

"Competência é a capacidade de saber fazer, isso significa identificar o caminho da solução de uma determinada questão. Então, ter critérios de análise, esse é o nosso foco, de toda a estrutura do curso. Desenvolver elementos naquele aluno, elementos de raciocínio com os quais ele possa ter critério de análise para ter a forma adequada diante da situação que ele estiver. Competência é isso, saber identificar o que fazer, porque tem vários tipos de competências. Competências financeiras, estratégicas... Bom, saber identificar o que fazer para tomar a decisão correta" (Coordenador B).

"Nós estamos utilizando agora a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. No caso do perfil do egresso, que conhecimentos, que habilidades e atitudes que formam as competências que ele precisa para exercer a profissão de administrador" (Coordenador C).

"A definição de competência que nós utilizamos com os professores e lemos nos normativos internos, ela está muito ligada à questão da competência técnica. (...) por competência a gente entende capacidade de se comunicar e a capacidade de resolver problemas. Ou seja, ele tem que sair da 'Universidade

Dx' ciente dos aspectos conteudistas mesmo, da profissão, da área que escolheu, este é um 1º (primeiro) ponto. Ao escolher isso, pode ser que haja detrimento de alguns outros aspectos a serem explorados, porém, foi a escolha que a 'Universidade Dx' fez, essa escolha técnica" (Coordenador D).

O Coordenador F é o único capaz de citar um autor para conceituar competência.

"Neste novo projeto, a gente está utilizando as competências propostas por Le Boterf, que são competências mais gerais possíveis a serem desenvolvidas em qualquer profissional de qualquer área. Independente destas competências mais gerais, a gente está trabalhando com um objetivo que faz sentido a partir destas competências, para o desenvolvimento destas competências" (Coordenador F).

Segundo o Coordenador G há muita dificuldade por parte dos professores de entender as competências vistas como um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes (CHÁ). Afirmo que apenas possuir conhecimento não faz com que o profissional de administração se destaque no mercado de trabalho, além da teoria, são fundamentais as habilidades, de maneira que o conhecimento faça um *link* com a prática.

"(...) os professores tinham até uma certa dificuldade de entender as diferenças de conhecimento, habilidade e atitude, porque a academia sempre teve uma grande preocupação com o conhecimento e não com a formação profissional ou alertar o aluno do eu ele iria fazer com este conhecimento, por isso se entende hoje que o aluno pode ser nota 10 e ele vai para o mercado e não consegue desempenhar as habilidades a partir deste conhecimento. O que eu percebo hoje aqui na 'Universidade Gx', muito em função de alguns professores, a mesma questão desta marca 'Universidade Gx', que vem desde quando iniciou o curso, que os professores vêm do mercado. Eu vejo que não temos um programa de formalização sobre isso, no PPP tem esta preocupação. Mas o que eu quero dizer é assim, existe uma preocupação dos nossos professores, não só com a questão do conhecimento, mas com a formação do nosso profissional para trabalhar no mercado de trabalho. Então a gente consegue fazer este link do conhecimento com as habilidades. Aqui a gente não usa muito esta ideia do conhecimento e habilidade, mas esta é a palavra. Conhecimento e a prática no mercado de trabalho. A gente percebe que tem dado certo" (Coordenador G).

Por mais que os coordenadores demonstrem esforços na direção de desenvolver competências em seu corpo discente, muitos ainda se mostram distanciados do conceito. Entender o que são as competências e como desenvolvê-las é um tema complexo que deve ser abordado em outros estudos, uma vez que os coordenadores demonstram vontade, porém falta um maior entendimento do assunto.

4.2.1.13 Professores

4.2.1.13.1 Autonomia dos Professores

A autonomia dos professores de administração, principalmente nas universidades federais e estaduais pesquisadas, é bastante relatado pelos coordenadores. Esta autonomia implica na responsabilidade dos professores quanto às escolhas dos métodos pedagógicos, na forma a serem desenvolvidas as competências em suas disciplinas. O Coordenador B afirmou que existe um acompanhamento por parte da coordenação, todavia, este acompanhamento não é considerado uma vigilância.

“O professor, ele tem autonomia, liberdade para escolher os procedimentos que ele vai tratar. E sempre há um acompanhamento da coordenação. Não é uma vigilância, não adianta ter uma percepção de que o professor é vigiado, ele é acompanhado, então, eu sempre os oriento quando vão ministrar uma disciplina. Esta disciplina está na grade na seguinte posição, o papel dela é esse, o programa prevê isso, o que você pode demonstrar para os alunos na sala de aula, a mensagem que você tem que passar é essa, como você vai fazer isso (?): da melhor forma, se você acha que o estudo de caso é melhor, faça isso, se achar que é só o importante é que o aluno ao sair do período, ele tenha a percepção do que é aquilo, do que é aquela disciplina, teve papel” (Coordenador B).

"(...) porque a escola pública tem essa característica, de muita autonomia dos professores. Então, às vezes, se um professor não concorda com o PPP ou com o coordenador, não adianta o coordenador tentar direcionar" (Coordenador J).

"(...) nós não obrigamos os professores, que tem uma grande autonomia no nosso curso" (Coordenador H).

Para o Coordenador J esta autonomia tem um sentido negativo à medida que muitos professores são resistentes e não querem se envolver em trabalhos interdisciplinares, mantendo suas disciplinas isoladas. A Universidade Jx oferece auxílio pedagógico e didático para seu quadro docente, mas muitos se recusam a se aperfeiçoar. Esta falta de aperfeiçoamento também é destacada pelo Coordenador I, alegando que os professores repetem aquilo que aprenderam e dão como certo.

"Muitos professores não aceitam, muitos professores, por exemplo, não aceitariam, não aceitam fazer um trabalho interdisciplinar, porque não quer atribuir os pontos, os mesmo pontos que os outros professores. Não quer avaliar da mesma forma. Então, nós incentivamos os professores de forma semestral e mostro para eles que nosso PPP prevê isso, prevê interdisciplinaridade, prevê atividades complementares, pesquisa, ensino e extensão, isso é falado. Mas volto a dizer, na escola pública, você não tem como obrigar o professor a fazer alguma coisa, olha agora vocês tem que fazer um projeto interdisciplinar, isso não existe na escola. Então o que

acontece são disciplinas isoladas, muitos professores são resistentes. A escola, a universidade oferece, chama roda de conversas, que são pontos para melhorar ou um auxílio pedagógico, didático, por vários professores, os administradores que são professores porque na escola pública tem muitos cursos que acontece isso, né. Mas poucos vão, são resistentes, acham que fizeram doutorado já está bom e tudo, então, a interdisciplinaridade ocorre de forma isolada, de vontade de professores, 1 (um) ou 2 (dois), mas... isto" (Coordenador J).

"Os professores tem autonomia sobre as práticas realizadas, como são professores novos, a maior parte, como são professores novos, assim, dos 72 (setenta e dois) acredito que devam ter pelo menos assim uns 30% (trinta por cento) acho, são novos. Bem novos, bem recentes. Então, esses, eles vêm acompanhando o processo mais ou menos de incrementalista, eles vem ensinando tudo aquilo que ensinaram para eles. Dentro da sala de aula é simplesmente uma... Aquilo que eles veem, aquilo que sentiram que é necessário, que é aquela disciplina, sabe" (Coordenador I).

A autonomia do professor, se bem exercida, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o que se observa pelos relatos dos coordenadores é mais uma postura do mínimo esforço. Os professores deveriam utilizar-se de sua autonomia para agregar mais valor ao espaço da sala de aula, com atividades coerentes à disciplina ministrada, auxiliando os estudantes a se desenvolverem.

4.2.1.13.2 Avaliação dos Professores

O relato da avaliação dos professores surgiu quando questionados sobre as avaliações das competências desenvolvidas pelos estudantes. Tanto o Coordenador D quanto o Coordenador E abordaram sobre características das avaliações dos docentes.

"A gente tem aqui a avaliação semestral dos alunos avaliando os professores, que é constituída por um índice de avaliação do professor (IAP), de zero a um. Faz análise de várias questões e tem também uma avaliação chamada Record que é a avaliação com os discentes. Na reunião, cada coordenador se reúne com grupo de alunos de uma sala e conversa sobre os professores, sendo a parte qualitativa da avaliação. Tudo isso é dado como feedback para o professor" (Coordenador D).

"O trabalho feito em cima desta avaliação é semestralmente, a comissão central repassa aos coordenadores de curso e para os chefes de departamento o resultado desta avaliação, inclusive com as questões abertas onde eles analisam os professores. Então o professor 'fulano de tal' está na era das cavernas e 'blábláblá' né, não cuida, tá com mesmo livro de 1800 e não sei quando, isso aparece neste processo. Assim, como aparecem também posturas de professor elogiadas e criticadas, e aquela coisa que quem é coordenador de curso sabe, que é a sala do coordenador do curso que ocorre o consultório sentimental, a rádio corredor pega com a melhor das frequências na sala do coordenador. (...) A ouvidoria tem uma grande vantagem que tira o grande fantasma que tem na cabeça dos estudantes. Se eu faço uma queixa contra o professor 'x' ele vai me rodar, né, e o medo histórico, se eu falar mal do professor 'x' nunca mais vou passar na

disciplina, vou ter que procurar outra turma para fazer a disciplina. Então não vou me queixar, vou ficar quieto. Não! A ouvidoria garante sigilo na queixa, se há queixas do professor 'x' fazendo aquilo, ele que explique. Isso garante" (Coordenador E).

Uma vez que os professores são autônomos, a avaliação do corpo docente é uma importante ferramenta para identificar o andamento do curso. Pode-se, pela visão do estudante, entender como estão ocorrendo os processos de ensino-aprendizagem por meio dos professores e acertar as questões que não estejam sendo conduzidas da melhor maneira.

4.2.1.13.3 Engajamento dos Professores

Ao abordar o engajamento dos professores de seu curso, o Coordenador C alega que a grande maioria dos professores estão engajados; todavia, acredita que mais professores poderiam participar da Empresa Júnior. O Coordenador F menciona que 12 (doze) são os professores envolvidos nas discussões coletivas.

"Todos os professores engajados no projeto, porque esses 8 (oito) professores que fazem parte do NDE são os 8 (oito) professores que cuidam, são os chefes dos departamentos, eles todos estão engajados e a grande maioria dos RTP e RTI estão engajados. A grande maioria, praticamente a metade dos professores, está engajada neste projeto. Esta quebra de paradigma está na cabeça da grande maioria dos professores, são poucos os professores que não estão" (Coordenador C).

"Gostaríamos que fosse mais forte a conexão dos professores com a Empresa Júnior, alguns professores têm, por exemplo, o professor de finanças e marketing. Tem outras áreas que também poderiam estar bem envolvidas. É uma atividade do aluno, e aí a empatia do professor com a Empresa Júnior é que vai dizer se tem mais atividade ou não" (Coordenador C).

"Todos os professores do curso estão envolvidos, é uma discussão coletiva, são 12 (doze) professores específicos do curso de administração" (Coordenador F).

O Coordenador H explica que gostaria de um maior engajamento dos professores. Como dito anteriormente, os professores são autônomos, e por esta razão, tem disponibilizado as disciplinas de um mesmo semestre para que os professores saibam o que os estudantes estão aprendendo e possam fazer uma maior conexão. Contudo, ressalta que, em geral, os professores não tem disposição ou motivação para olhar os conteúdos das demais disciplinas.

"Já uns 5 (cinco) anos nós adotamos aqui, disponibilizamos para os professores de um determinado semestre, todas as disciplinas que os alunos

estão tendo naquele semestre. Esperávamos que o professor observasse um pouco a disciplina e tentasse integrá-la com as demais. Mas eu diria que o resultado não é legal, não. Os professores com frequência não tem uma disposição, uma motivação para olhar o conteúdo das outras disciplinas e tentar fazer uma integração. (...) Por outro lado nós estamos incentivando também, veja, nós não obrigamos os professores, que tem uma grande autonomia no nosso curso. " (Coordenador H).

Os alunos também cobram o engajamento dos professores à medida que percebem que eles não se dedicam com tanto afincio às atividades realizadas pelo curso.

"Ainda temos esta dificuldade de cada um com sua disciplina, aquela caixinha modulada, a caixa de fósforos da minha disciplina. É difícil esta integração, mas hoje nós já temos resultados, estamos gerando resultados com alguns artigos com o Professor 'Fulano' para mostrar. Porque eu penso que esta é uma dificuldade para todas as instituições que querem fazer, mas ainda não conseguem na sua essência. Nós também, nós ainda estamos assim, aprendendo junto com esse projeto, mas já temos aí muitos frutos, sabe, já é um algo, é grande, o que se percebe o aluno gostou muito, ele vem sentar aqui, reclamar se o professor, se ele percebe que o professor não participa, que o aluno conseguiu vestir a camisa do projeto, até porque ela é uma atividade complementar, também" (Coordenador G).

O engajamento dos professores é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento das competências do corpo discente. É por meio da relação professor-estudante que o segundo se motiva e se apropria do aprendizado. O envolvimento do corpo docente com as distintas atividades oferecidas pelo curso de administração enriquece e traz maior qualidade aos cursos.

4.2.1.13.4 Qualidade dos Professores

O Coordenador A acredita que os professores de administração possuem uma baixa qualidade, uma vez que são recém doutores, sem experiência no mercado e na sala de aula. Declara que a graduação é um laboratório para a formação docente e que antigamente o curso que coordena possuía mais professores preparados e que trabalhavam no mercado. Segundo o coordenador, a saída destes professores foi motivada pela eminência da redução da aposentadoria pelo governo e fez com que estes profissionais buscassem outras IES para lecionar.

"O nosso outro problema é que a qualidade (...) dos nossos professores. Então não conseguimos levantar porque a capacidade de oferta piorou bastante, nós dobramos a capacidade dos professores. Nós tínhamos 30 (trinta) e agora 50 (cinquenta), mas a qualidade do professor, o professor é inexperiente, de doutorado, recém-doutor, não conhece empresa, não conhece aula, não conhece sala de aula. Fez estágio de docência, mas o aluno pede cara

experiente que reforça ainda mais o desagrado do aluno, é o círculo vicioso que afasta muito” (Coordenador A).

“Aqui, nós temos pessoal que acredita que a graduação é um laboratório para formação docente, que é nossa visão dominante aqui” (Coordenador A).

“Como antes o mercado era, tinha 1 (uma) ou 2 (duas) Instituições de Ensino Superior que trabalhavam aqui e tínhamos um bom quadro de professores antes de eu chegar e até quando cheguei tinham uns medalhões que davam uma certa âncora e os caras trabalhavam no mercado, davam aula a noite, não é light, era assim, Professor ‘Cicrano’, Professor ‘Beltrano’, consultor, escreveu com Kotler, então pá... Esses caras sumiram, o governo ameaçou de reduzir a aposentadoria e estes caras foram tudo embora, foram para a PUC, trabalhando. O governo afugentou” (Coordenador A).

“(...) o professor, muitas vezes não tem conceitos da parte de prender a atenção do aluno, na parte de mostrar o domínio do seu conhecimento. O professor já começa a encher, leia este texto, faz esse exercíciuzinho e os alunos perceberam que virou uma enrolação dos diabos. (...)Então, é difícil fazer. A maior dificuldade é a falta de prática dos professores, de experiência. Professor, o senhor, todo professor deveria ter um período de carga acadêmica, fazer pesquisa, um período na extensão, entrar, e uma reciclagem pedagógica. Vamos dizer assim. Um círculo mais completo para sua preparação, vamos ter que entrar num troço assim. Vamos ter assim, por exemplo, conteúdos, vamos ter que concentrar mais em conteúdos mínimos obrigatórios, fazer provas mais unificadas, avaliações mais unificadas, com todos os alunos que vão fazer a disciplina com uns 6 (seis) professores que estão oferecendo, tem que ter uma formação mais ou menos parecida. Os professores podem trocar de turma, assuntos, ser mais interativos. Os alunos terão, esse assunto vai ser explorado pelo professor Coordenador A, o próximo será mais dinâmico, mais professores, mais debates. Eu não sou muito bom nesta pedagogia” (Coordenador A).

O Coordenador I também ressalta a falta de preparo dos docentes e sugere que deveriam ser oferecidos mais cursos com instrumental pedagógico. Avalia que os professores lecionam da forma que acreditam ser a melhor e que faltam discussões sobre didática e pedagogia.

"Na verdade, ainda falta parte de dar um instrumental pedagógico, que falta para esses professores. Na verdade, assim como eu também, professores mais antigos, eles começaram a lecionar da sua própria forma de entendimento do que era lecionar, certo, e a gente de certa forma também foi passando isso para esses novos aí, como é que é o modus operandi, certo, mas agora, sentar todo mundo para pensar a forma de didática e isso aí, pedagógica, a gente não é, pelo menos na universidade ‘pública’ a gente não tem essa... Um programa, assim, específico dentro das unidades. O que tem é aquele programa de... Que é para todos os professores de todas as áreas da universidade que é, fazem uma preparação básica de 1 (um) mês assim, 4 (quatro), 6 (seis) encontros, alguma coisa assim para falar sobre o que é ciência, pedagogia, trocar as correntes de pensamento, que são, é muito, pouco eficaz tendo em vista que é pouco tempo e são pessoas de diversas áreas diferentes, então conhecendo o modus operandi da universidade, então, é pouco eficaz. Deveria ter um processo pedagógico mais institucionalizado das atividades, mas enfim" (Coordenador I).

Já o Coordenador G ressalta que seu curso de administração possui professores de 40 horas, dedicados em período integral ao curso, mas contam também com professores que estão envolvidos em atividades no mercado. Reconhece a importância dos professores que trabalham 20 horas na instituição, mas alega que os professores com dedicação integral estão muito ligados com a pesquisa, logo, estão dentro das empresas.

"(...) temos professores quase todos de 40 horas, período integral, que vivem muito aqui dentro, então tem essa facilidade essa postura com o aluno. Hoje, ainda temos profissionais do mercado que dão aula, eu não sou contra, pois, tem o profissional do mercado. Eu sou a maior defensora aqui dentro da 'Universidade Gx' que na administração tem que ter professor de 40 (quarenta) horas, doutor que não quer entrar no mercado, o perfil é o aluno para o mercado, tanto é que muitas empresas vem buscar nossos alunos aqui. Então, tanto eu quanto outros chefes de departamento defendemos que tem que ter os professores de 20 (vinte) horas, assim que nasceu a escola e tem que lá, e mesmo professores de 40 (quarenta) horas, tem que estar lá, construindo, indo junto, hoje nós temos a nossa Câmara de empresários, que os empresários vem aqui na 'Universidade Gx' no curso de administração empresarial discutir o que que o mercado de trabalho precisa, o que nosso aluno precisa no mercado de trabalho, porque nós não podemos ter este distanciamento e eu vejo que nosso curso de administração empresarial está sempre junto. Quando eu falo destes professores de 40 (quarenta) horas, é um professor acadêmico, como eu percebo isso em alguns outros cursos, nosso professor é de 40 (quarenta) horas, mas está aqui para pesquisar as empresas. Não tem este distanciamento" (Coordenador G).

Contrário aos coordenadores já citados, o Coordenador J afirma que seu curso possui administradores que lecionam, e corrobora com a ideia de que falta uma preparação docente, pois relata que o doutorado não prepara o professor. Não obstante, alega que alguns professores procuram cursos de especialização e pedagogia por interesse próprio, como é seu exemplo.

"(...) nós não temos professores no curso de administração, nós temos administradores que dão aula. Poucos de nós tiveram a formação docente, alguns de nós procuraram cursos de especialização e pedagogia. Eu por exemplo, procurei, curso em docência, o mestrado que eu fiz teve aula de formação docente, esse estágio docente que tem no curso de doutorado, ele não substitui, não prepara, então a gente tem isso que é comum" (Coordenador J).

Fica evidente na fala do Coordenador J que muitos professores não possuem engajamento algum com o curso ou os alunos, e não possuem práticas pedagógicas, preferindo levar palestrantes ou fazer visitas sem refletir sobre estas práticas.

"(...) têm alguns professores que nem leem o PPP, nem tomam conhecimento e eles acham, por exemplo, que: - olha é mais importante eu levar palestrante, o aluno aprender com empresa -, tem isso, e aí ele ao invés de levar em consideração o que é preciso, por exemplo, que o aluno saiba refletir sobre a realidade, ele acha mais fácil levar um empresário lá para dizer como que se

faz a empresa. Então esse modo de desenvolver as competências, ele difere um pouco dependendo do professor" (Coordenador J).

Na contramão das declarações dos demais coordenadores, o Coordenador D declara que seus professores estão bastante talhados para trazerem discussões em meio às aulas expositivas e que uma boa parte trabalha em empresas. Acrescenta ainda que aliado ao bom desempenho dos professores, os alunos são capazes de participar das discussões por estarem inseridos no mercado de trabalho. Assim, muitas vezes os professores acabam sendo ‘consultores’ dos estudantes.

"Os professores estão muito talhados para trazer este tipo de discussão em meio a aulas expositivas, uma boa parte trabalha fora. Falando de professores de administração é típico ter titulação, ser professor e também ter atividades de consultoria. Além de que, nossos alunos tem um perfil de que eles ingressam muito cedo no mercado de trabalho, 1º (primeiro), 2º (segundo) e 3º (terceiro) semestre, como estagiário e mesmo efetivo. Então, de certa forma, o professor acaba sendo consultor dos alunos na atividade" (Coordenador D).

A qualidade dos professores, segundo os relatos dos coordenadores está intimamente ligada à sua formação acadêmica. Existe uma grande discussão sobre a formação do corpo docente, na qual se identifica falhas. Em geral, os recém-doutores não foram instruídos à docência e acabam repetindo os vícios e hábitos de antigos professores. Talvez por isso, muitos profissionais não engajados, acabam assumindo a via mais fácil, de aulas expositivas, não dialogadas, nas quais precisam possuir o controle absoluto da situação.

4.2.1.14 Estudante

4.2.1.14.1 Situação Financeira do Estudante

Os Coordenadores A, C e J relatam a dificuldade do estudante em dar mais valor à universidade do que às formas de ganhar dinheiro. Logo, perdem uma boa parcela de sua formação trabalhando em lugares que não agregam tanto valor apenas pelos lucros auferidos. Esta discussão está bastante ligada à discussão do estágio visto como uma fonte de renda. Todavia, esta subcategoria trata do estudante em si, das suas escolhas, do reducionismo à que Fromm declara, onde o ter é mais importante que o ser.

“(...) temos 800 (oitocentos) alunos fazendo estágio no nosso curso, com empresas, salário médio de R\$ 1200,00, R\$ 1300,00 reais. O aluno quer o dinheiro para a balada e para os gastos dele. E vai fazer o curso até se formar.

Ele não dá, com raríssimas exceções, ele não dá mais valor à universidade, ele tem que fazer por causa do título e ele tem que fazer em qualquer lugar, ele vai querer fazer num lugar que não precisa pagar. Essa é a visão do aluno hoje” (Coordenador A).

“Ele vai para a Disney limpar privada, esse vai, esse vai. Porque daí ele vai em dezembro e em março ele está aqui. Esse é o experience, a administrativa dele. Então, essa mentalidade de uma formação mais, o cara, eles não... é uma manada que não viu a importância de fazer trade off, escolhas, caminhos diferentes, ele não vira, sabe, impressionante. A gente faz toda uma preleção para os calouros, planeje sua carreira quando entrar, não seja afoito, são só 4 (quatro) anos, você vai ter 30 (trinta) pela frente, não precisa ficar arranjando emprego agora. Gaste mais tempo, estude mais, faça intercâmbio. Faça, falo, me arreberto, um dia depois tem fila para querer fazer estágio. O cara não está nem aí” (Coordenador A).

“Volto a te dizer. O aluno tem poucas expectativas porque não tem prioridades e se é em discutir e rever seus valores neste momento. Papo dele é arrumar um emprego. Acho que é uma paranóia social, sabe, é um imediatismo, há uma..., precisa ganhar dinheiro para consumir. Para se mostrar. Um troço maluco, mas é, tão passando por uma fase muito difícil assim, do reducionismo, da questão do ser humano. Tentar resgatar o indivíduo como um ser mais completo, é uma luta que sempre brincava, é o eletrochoque, só dobrando o dedão dele na tomada, quem sabe. Quem sabe... E, quando você acha um ou outro assim iluminado, ou que, desprovido de valores materiais é uma maravilha, você sabe que esse cara só vai se dar bem lá na frente. A escolha que ele fez é uma escolha mais humana. Ele sabe que está investindo e nunca mais vai ter tempo para isso. Os outros vão se arrepender. Vão entrar em crise. Isso é meu ponto de vista, nossos colegas podem achar que sou louco” (Coordenador A).

"Mas o que a gente percebe é que a primeira coisa que o aluno quer é ganhar dinheiro. (...) de o aluno primeiro querer dinheiro e ganhar dinheiro, seja em qualquer lugar, mas com foco em finanças, com foco em marketing, com foco em multinacionais que talvez paguem mais, ou na empresa dos pais." (Coordenador C).

Esta situação fica ainda mais grave quando o estudante adia sua formatura para se dedicar com mais afinco à empresa do que a sua formação acadêmica, como expõe o Coordenador J.

"(...) quando os alunos do 7º (sétimo) período, muitas empresas já assediam, então isso de certo modo atrapalha, sabe. Porque incentiva aquele aluno, ele vai trabalhar, aí quando a empresa assedia o aluno, mas quer que ele entregue mais para empresa do que para escola. Aí o que ocorre, temos muitos estudantes que terminaram todas as matérias e não concluíram o curso porque não fazem o trabalho final, não uma matéria, começa a crescer na empresa e para ele aquele salário, aquela promoção é mais importante. Então, eu acho que de certo modo atrapalha. Eles são muitos, porque se tem essa imagem que o estudante da universidade ‘pública’ é mais bem preparado e realmente é. Não digo que é mais preparado no curso de administração, mas ele se preparou mais para entrar na faculdade. E aí, as empresas, então, os assediam muito" (Coordenador J).

Dentre os cursos pesquisados, um grande número é público. Em geral, os estudantes ingressantes nestas IES possuem um poder aquisitivo maior que a média da população.

Existem sim, casos de estudantes com dificuldades financeiras reais, mas também é possível identificar estudantes que optam por fazer estágios ou trabalhar em locais que vão lhe conferir algum *status* frente aos colegas. No que tange o ‘*work experience*’, muitos estudantes vão buscar a experiência de melhorar o segundo idioma e conhecer novas culturas, deixando o ‘aprendizado’ com o trabalho em terceiro plano. Competências que também se fazem de grande importância no mercado de trabalho.

4.2.1.14.2 Qualidade do Estudante

A qualidade dos estudantes que entram em alguns cursos de administração pesquisados é bastante preocupante segundo os relatos desses coordenadores. Eles declaram que os estudantes chegam despreparados e não sabem estudar, aliada à falta de interesse dos estudantes com as questões teóricas, segundo o Coordenador A. Para ele, a ‘grife’ que seu curso possuía está esvaziada e explica que isso tem ocorrido por conta dos estudantes que chegam cada vez menos preparados em seu curso.

“Havia um orgulho nosso de que ele é um aluno da ‘Universidade Ax’, nós tínhamos uma grife. Onde as pessoas procuravam profissionais. Esta grife está esvaziada. Precisamos resgatar essa grife. O que tem de baixo dessa grife, teria um perfil desejado, um profissional que é mais exigido, que tem uma formação mais sólida, que é dado por um bom universitário, que tem conceito superior dentro do ‘Estado Ax’ e tal. Então, o quê que era isso, atraía um aluno mais qualificado e a nossa agregação de valor num período era assim. Aluno qualificado mais agregação de valor igual aluno com a marca boa. Depois, aluno qualificado fez curso particular, Bom Jesus, então eles já tinham uma ótima formação no segundo grau, eles já entravam com back ground bom, e não agregava tanto valor. Mas era ‘pública’. Daqui a pouco nós perdemos esse aluno e a agregação de valor também não é boa, e o aluno piorou e a marca se deteriorou, está se deteriorando. E o mercado já está percebendo, entendeu. Eles não pagam a mais. Porque é de uma universidade ‘pública’. Tem o aluno positivo...” (Coordenador A).

“Antigamente, quando entrei aqui a importância da discussão conceitual, do aluno que ia ter uma formação, assim, diferencial, os conceitos, ele queria ter, hoje ele não quer saber mais nada. (...) a qualidade dos alunos é fraca, degradada. (...) Ainda mais que ele não tem o tempo integral e ele inverteu a prioridade” (Coordenador A).

"(...) a gente está chegando com alunos na universidade muito ruins, mesmo na escola particular, eles não sabem estudar. Estão expostos a um processo de aprendizagem muito passivo. O professor fica falando, falando... E não é isso. A gente tem que trabalhar em sala de aula o que a gente vai trabalhar, nesta disciplina não faço aula expositiva, o que vou fazer é dar textos, discutir, trabalhar e eu vou orientar vocês. Daí fica complicado, porque eles ficam meio nervosos, eu faço isso no 1º (primeiro) semestre com eles, a gente tem discutido isso, porque daí a gente vai dar o tom do curso" (Coordenador F).

Não apenas no ingresso do curso, mas inclusive durante o curso, existe a constatação, de acordo com o Coordenador A de que os estudantes possuem dificuldades para fazer análise e diagnóstico, duas importantes competências vinculadas ao administrador. O coordenador ainda reclama que o estudante não consegue visualizar a importância do conteúdo que está sendo ministrado. Neste momento entra um questionamento se, de fato, os estudantes não sabem fazer essa ponte, ou os professores, não têm se preocupado em discutir a importância do que é realizado, em termos de aprendizado, em sala de aula. Entretanto, o coordenador afirma que alguns professores tentam ‘dar lição de moral’ para que os alunos se conscientizem.

“(…) é inacreditável que nosso aluno ainda não consegue fazer análise e diagnóstico. Eu dou uma disciplina que o cara tem que relacionar variáveis, como na pesquisa. Quanto ‘a’ afeta ‘b’, ele não consegue essa flechinha, para ele é muito complicado. No mundo linear, né. Entendeu. Então ele não consegue, por exemplo, ele não tem uma ferramenta sistemática para coletar dados. Para ensinar pesquisa em administração se pega dados, roda no SPSS, depois faz análise de correlação, e aí, o quê que eu faço com esse troço, não vou ser acadêmico, a visão dele. Ele não consegue transformar isso em ação” (Coordenador A).

“Mas eu acho assim, os esforços têm sido feitos, muitas vezes os professores param o conteúdo e tentam dar uma lição de moral, vamos chamar a atenção para estas dimensões, mas a ressonância, eu, a minha forma pedagógica assim, muitas vezes é mostrar que o vilão se deu mal. Que o espertalhão se deu mal, mas tem que contar uma história que seja real, não adianta inventar um personagem, uma... Essa dicotomia, não sejam maus, sejam bons. Não é tão simples a formação destes alunos. Mais difícil penetrar neles para eles se conscientizarem” (Coordenador A).

O Coordenador E declara que os estudantes de administração são menos envolvidos com o Centro Acadêmico e Atlética do que os estudantes de outros cursos e que o perfil do estudante de administração do seu curso é ‘sozinho’. Esta característica relatada pelo coordenador não é coerente com o perfil que se deseja formar, do profissional capaz de se relacionar e trabalhar em equipe. Para o Coordenador A, a solução é que os estudantes já cheguem ‘prontos’ no curso de administração, com traços específicos de personalidade, uma formação sólida, um bom inglês e um ‘guru’. Esta ideia segue a linha das organizações que possuem programa de *trainee* e que, de certa forma, procuram estudantes oriundos de universidades de excelência pela bagagem que carregam consigo, antes mesmo de ingressarem em seus cursos.

Todavia, este pensamento limitaria a possibilidade de os cursos de administração trabalharem com indivíduos não tão preparados ou financeiramente não tão bem de vida

e formá-los para serem empreendedores ou excelentes gestores em grandes corporações. Visivelmente é mais fácil e menos trabalhoso ter ingressantes bem preparados, mas isso não impede que os cursos tenham capacidade de formar excelentes profissionais mesmo não sendo oriundos de famílias ‘abastadas’.

"Essa é uma característica muito de administração. Em outras áreas eles são muito atuantes, em administração o aluno não aparece, eles não querem saber quem é Centro Acadêmico às vezes. O pessoal do Centro Acadêmico vem aqui, a gente recentemente criou um grupo de Atlética, estou com pedido da Atlética em cima da minha mesa implorando para convocar os alunos. Então, nosso perfil de aluno é meio sozinho, ‘eu dou um jeito, não quero me meter com esse povo aí’" (Coordenador E).

“Então, assim, se o cara vem já com alguns traços de personalidade, somado com uma formação mais sólida, um bom inglês e uma orientação de que, de algum guru dele de que ele viu que é uma boa oportunidade de investir, esse cara dá para trabalhar com ele. Agora se o cara vem querendo fazer estágio, baixando o nível, daí tem pouco a agregar. É uma pena, mas é verdade” (Coordenador A).

Outros relatos acerca da qualidade dos estudantes de administração estão relacionados com a imaturidade dos estudantes que não trabalham. O Coordenador J acredita que estes estudantes possuem uma menor capacidade de abstração em relação ao conteúdo ministrado em sala. Em contrapartida, o Coordenador I corrobora que os alunos já atuantes no mercado de trabalho possuem maior maturidade e participação em sala, nas discussões e, vai além, à medida que explicita que a maturidade dos estudantes vem com o tempo e com a prática de atividades que agreguem valor. Afinal, eles entram muito jovens na universidade.

"(...) quanto ao envolvimento (dos alunos), nós temos um problema mesmo. Porque nós temos 2 (dois) cursos, um curso noturno e um curso diurno. O curso noturno, o perfil em que a maioria dos estudantes já trabalha. Então eles trabalham o dia todo e não tem muito tempo de fazer as atividades. Os alunos do integral aí sim, para eles nós oferecemos atividades e é até mais fácil de incentivar de estimular, de proporcionar estas atividades. Os alunos do noturno têm certa maturidade, talvez por já ter experiência de trabalho, e dão as aulas, eles participam mais, que a abstração é maior, porque eles tem aquele mundo do trabalho na sua frente, e os alunos do integral, embora quando a gente fale de administração, a gente não esteja só falando de trabalho. (...) o estudante do integral, como ele não está envolvido em uma organização ele tem uma dificuldade de participar da abstração. Quando você faz uma discussão na sala do noturno e sobre um determinado assunto de uma organização, eles têm muito mais a falar do que os alunos do diurno. Agora se os alunos do diurno entendessem talvez que essa abstração pudesse ser feita a partir do ponto de vista do consumidor, de um observador na sociedade, isso talvez, pudesse ser feito. Mas eles são mais jovens. (Falta a ponte do professores?). Eu não sei se eu poderia dizer isso, porque são 40 (quarenta alunos), 40 (quarenta) experiências diferentes, então é difícil para nós professores conseguir alcançar 40 (quarenta), talvez a gente alcance 10 (dez) com os exemplos que damos, 10 (dez), 12 (doze), mas não sei se alcançamos os 40 (quarenta). Com essa abstração nossa, a abstração deve ser

feita pelo estudante. O que a gente tenta é fazer eles entenderem esta abstração" (Coordenador J).

"Na verdade assim, é que tem vários tipos de alunos, então, tem aquele aluno de 2º (segundo) semestre que é muito imaturo, né, e que ele vem porque chega lá no colégio e acha que está no colégio ainda, que ele vai lá para ver o quê que o professor, como é que o professor se veste, como é que o professor da aula para ele, como o professor passa, ou aprova muito... Ou seja, aquele aluno que está interessado apenas naquilo que nem interessa, em termos bem superficiais, certo. E tem aquele mais maduro, que já está lá no mercado de trabalho, estão batendo nele toda hora e ele chega aqui para buscar soluções para aquilo que ele quer, aquilo que ele já viu, então, na verdade, a gente tem que trabalhar com esses dois tipos de alunos, né" (Coordenador I).

"Mas eu acho que a medida que esses intercâmbios, experiência de trabalho e estágio, as experiências do dia a dia ele começa a ter uma visão mais ampla do processo pedagógico. Então, não existe um processo para gente fazer isso, o que a gente percebe, é que essa maturidade ela vem vindo aos poucos. Porque são alunos que entram com 17 (dezessete), 18 (dezoito) anos e alguns deles saem daqui empresários, essa que é a verdade. Entraram aqui bebendo depois das aulas, durante as aulas (risos), mas chega no final o cara é empresário. Então esse reconhecimento é lá no final. Serve para todos" (Coordenador I).

"Nós não conseguimos mais reverter, o pragmatismo do aluno destruiu nossa capacidade" (Coordenador A).

"Costumo dizer que o aluno de 18 anos, 17, chega ao curso e perguntamos para ele o que é uma organização. Ele vai dizer que é o lugar que o pai trabalha. Ele não sabe mais que isso. O outro tem uma visão mais pronta do que é uma organização. O grande desafio é trazer para este aluno a ideia do que é uma organização" (Coordenador F).

A preocupação do Coordenador F com os pré-conceitos dos estudantes acerca do termo organização é bastante fundamentada, conforme declara Aktouf (2005). Muitos estudantes entram no curso sem a consciência clara do que significa uma organização, e pior que isso, trazem conceitos deturpados desta realidade. Mais difícil que fazer com que os mesmos aprendam os conceitos corretos e mudá-los.

Apesar de existir a preocupação, já relatada, dos coordenadores com o ingresso precoce dos estudantes em estágios, eles também declaram que os estudantes que trabalham e já estão inseridos na vida organizacional são mais maduros e mais bem preparados para discussões em sala, com os professores. Fica evidente um *trade-off* entre o ingresso cedo ao mercado de trabalho e as experiências adquiridas neste ambiente. De acordo com os coordenadores pesquisados, o ideal seria que os estudantes ingressassem após o segundo ano, com os conceitos mais consolidados e que buscassem estágios não se preocupando com os ganhos financeiros, mas com o aprendizado.

4.2.1.15 Perfil

4.2.1.15.1 Perfil Almejado

O Coordenador I alega que depois de 10 (dez) anos, com a atual implementação do PPP, que o curso vai contar com um novo perfil para o egresso, mais completo que o atualmente utilizado.

"Nós adaptamos o perfil do MEC a esse desejo. Ou seja, a gente não inventou uma coisa a mais. Agora sim, a gente está repensando isso, né, e eu digo o seguinte, que a nossa ideia é estar perguntando... Isso aqui ó, na verdade a gente de certa forma, a gente sempre pretendeu (novo PPP), certo. Esse perfil desejado, agora a ênfase que a gente está dando é que então, bom, tem que ser um tomador de decisão, certo. (...) Nossa ênfase agora é que ele seja transformador, ou seja, que ele busque as... Que reformule as ferramentas mais adequadas para as situações que ele está enfrentando e dentro de um processo de negociação para chegar lá e ter firmeza nas decisões dele, entende. Não somente, como captador de problemas e soluções, e dá alternativas, soluções. (...) Não sei se há uma convergência de ideias sobre essa, sobre esse perfil desejado, porque são pessoas de várias áreas diferentes. (...) a gente agora, depois de 10 (dez) anos, a gente vai ter um perfil" (Coordenador I).

O Coordenador D destaca a competência técnica como o carro chefe do perfil dos seus egressos, mas também dá destaque a competências como o empreendedorismo, a ética e outras competências. Os Coordenadores B e E também destacam as competências empreendedorismo e ética.

"Ser um indivíduo ético, que cumpra acordos, temos o pilar aqui dentro. Que seja um indivíduo empreendedor, que tenha ideias e coloque em prática, que seja crítico, ou seja, analise situações, compare e mude de posição se for necessário, mas que tenha capacidade crítica e tenham orgulho da formação que receberam. Isso fecha nossos objetivos enquanto pilares da formação do egresso. Posso destacar que a competência técnica é como mantra aqui dentro. (...) nós queremos que nosso aluno seja competente tecnicamente, empreendedor, ético, crítico e que ele tenha orgulho da formação que ele recebeu aqui. Esses são os pilares" (Coordenador D).

"Esse perfil pretende atender o mercado de trabalho. Dentro do quê (?), das exigências que o mercado de trabalho está solicitando. (...) Temos um administrador que conhece os meandros das questões da organização, principalmente consegue transformar isso em números a partir da tomada de decisões, esse é o perfil do nosso egresso" (Coordenador B).

"(...) esse eixo de responsabilidade social de visão crítica com relação à sociedade e de formação de novos negócios e capacidade empreendedora é um perfil bem... Tem a ideia do trabalho em equipe, que é importante, agregar recursos, a questão de trabalhar em equipe, então basicamente é isso" (Coordenador E).

Um Perfil que atenda uma demanda internacional é destaque entre os Coordenadores J, E e C.

"Existe um perfil definido em que de acordo com estas competências, então no perfil definido do curso é um profissional que tenha iniciativa, é um profissional... Este eixo de empreendedorismo é muito forte, que saiba empreender que tome decisões, e que assim, não é uma formação local, para atender a demanda local, a gente busca formar um egresso que possa atender uma demanda internacional. Ou seja, a gente quer que ele atenda tanto uma empresa no 'Local Jx', uma empresa em São Paulo, uma empresa na Inglaterra. Essa que é nossa proposta" (Coordenador J).

"Porque assim, o quê que a gente tem de perfil de egresso, a gente tem alguns empreendedores, alguns empresários que saíram daqui, né. Não sei se são muitos ou se são poucos, a informação que a gente tem de egresso é muito escassa, como em qualquer universidade brasileira. A gente até tem uns levantamentos, onde a gente chamou empresários que são oriundos do nosso curso. Mas o que eu tenho observado recentemente é que a gente tem colocado nossa mão de obra no mundo, não é só um estagiário em LA, a gente tem uma funcionária no Google hoje, a gente tem uma menina que foi aprovada para trabalhar na Airbus" (Coordenador E).

"(...) a expectativa do perfil do egresso: propor e incorporar soluções inovadoras viáveis e eficazes na resolução de problemas e ativação de oportunidades em contexto sociais e organizacionais (produtivas, administrativas, mercadológicas, tecnológicas, econômico-financeiras e humanos) tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional. Quer dizer, abrir a faculdade para a globalização. (...) É o perfil (...) do administrador moderno, com as características do administrador de empresas" (Coordenador C).

O Coordenador G destaca três perfis distintos para os egressos de administração. Apesar de os estudantes almejem rumos distintos em suas carreiras, a base da formação do administrador é única. Assim, quando o Coordenador F utiliza a palavra flexibilidade, ele está destacando que o curso de administração deve ser capaz de formar administradores que possam escolher atuar em distintos segmentos do mercado de trabalho, com distintos tamanhos e modelos de organizações.

"Hoje nós temos um resgate forte aqui dentro da 'Universidade Gx' que são: o eixo de alunos que querem ir para *trainee*, temos o perfil de aluno que quer fazer concurso e temos o incentivo muito grande aos nossos alunos de voltarem para empresas dos pais, por exemplo, e isso já tem percebido como empreendedorismo e aquele aluno para gerar suas empresas. O que temos percebido hoje, que temos aluno nossos ainda que estão com suas empresas constituídas e já gerando empregos. Já temos case de sucesso" (Coordenador G).

"A gente está formando o profissional para trabalhar em organizações diferentes nos setores da economia, isso tem que estar muito claro, organizações de diferentes cores. Pequena, média, grande, até porque a gente tem alunos que voltam para a empresa da família, que são de pequeno porte, mas também temos alunos que estão em grandes organizações. Então, a gente quer um aluno que tenha flexibilidade para trabalhar em qualquer tipo de situação. Temos discutido muito, o aluno que termina o curso de

administração tem que estar pronto para enfrentar qualquer desafio, eu desconfio do aluno que está com tudo muito definido antes de entrar no mercado de trabalho, porque a visão de uma área do conhecimento, que a gente pode chamar uma disciplina, que pode ser muito atrativa na sala de aula, ser na prática profissional uma decepção, e outras que são uma decepção na sala de aula podem ser muito atrativas no ponto de vista profissional. Então, tem que ser um aluno flexível que tenha condição de enfrentar as mais variáveis noções" (Coordenador F).

Além das diversas formas de organizações que o egresso de administração pode atuar, ele ainda pode escolher a área da administração que deseja focar. Por este motivo, o Coordenador H dá destaque a formação de um multiespecialista. Aborda também que o administrador deve estar preparado para assumir gradualmente um cargo de gerência dentro uma grande organização.

"Diria que nós queremos formar um aluno, nós chamamos multiespecialista, é um aluno que pode trabalhar nas diferentes áreas de administração, planejamento, estrutura, marketing, finanças, logística, gestão de pessoas e que possa trabalhar nas diferentes organizações. E, além disso, tá ok, essa é uma questão mais polêmica também, nós entendemos que nosso aluno tem que estar preparado para começar no nível inicial como analista, mas ele já deve ter base, elementos e competências para, e aí quando falo de filosofia, lógica e ética, quando falo de comunicação tem muito a ver com isso, não só no estágio inicial, mas principalmente nos estágios superiores, nós queremos dar conteúdo que o aluno possa utilizar no início, para ele mostrar competência e isso ajudar a crescer, mas também que ele possa usar competência, conhecimentos do curso numa etapa superior quando ele chegar à alta direção de uma empresa. Então diria que temos que formar um multiespecialista, um aluno que entende de todas as áreas, que pode trabalhar em todas as áreas da administração, isso é fundamental. Se ele não tiver essa competência, ele vai eliminar uma grande vantagem, que é a grande vantagem que o administrador tem" (Coordenador H).

O perfil de autonomia é destacado pelo Coordenador J à medida que aborda que o egresso deve poder escolher o local de trabalho para não ser dependente das empresas, pois não devem entregar a sua vida e depois não ter o retorno da mesma.

"(...) o que nós gostaríamos que o nosso egresso tivesse, é um perfil, é que ele tenha condições de escolher o emprego dele, de escolher a empresa que ele quer trabalhar. Estamos longe disso ainda, mas trabalhamos para isso. Não para, a nossa concepção, a nossa, de modo mais geral. Tem muitos que às vezes não estão nem aí, muitos professores não estão nem aí, mas de modo geral, nos preocupamos em formar alguém e falamos isso para eles. Queremos formar alguém que não necessariamente vá entregar a vida a uma empresa e depois a empresa vai fazer o que ela quiser da sua vida ou nem te querer mais. Queremos que vocês tenham capacidade e competência para escolher onde vão trabalhar. É isso que a gente espera" (Coordenador J).

O Coordenador A relata não existir um perfil do egresso, mas que 'veladamente' é um perfil para trabalhar em grandes empresas.

“Não (existe um perfil). Veladamente funcionário de grande empresa. Que é atendido historicamente nos últimos 20 (vinte), 30 (trinta) anos, é... (...) Quando entrei tinha 30% (trinta por cento) para 70%, (setenta por cento) agora são 40% (quarenta por cento) para 60% (sessenta por cento), daqui a pouco vai virar um curso de enfermagem. Elas são mais dedicadas, mais competitivas, mais atenciosas e estão ganhando espaço no mercado e, o mercado, não quer saber se é menino ou menina, quer saber sobre competência, e as meninas tem se formado melhor que os meninos. Entendeu. Na média. São ótimas, é a única salvação, estou feliz que seja um curso de enfermagem, porque elas são mais atenciosas, tem mais concentração, fazem os trabalhos com mais dedicação, mas também estão sendo pressionadas a pagar as contas. E também estão virando muito baladeiras” (Coordenador A).

O Coordenador A aborda ainda sobre a quantidade de mulheres no curso de administração, comparando com o curso de Enfermagem. Todavia, ao verificar os números dos respondentes da presente pesquisa, encontra-se quase uma divisão exata na quantidade de estudantes do sexo feminino e masculino, com 52% e 48% respectivamente. Cumpre destacar que esta é uma realidade que vem se modificando com o passar do tempo, pois o curso de administração era predominantemente representado por estudantes do sexo masculino. Além do mais, estes valores não representam a realidade brasileira e sim a amostra pesquisada.

4.2.1.15.2 Pesquisa com Ex-Estudante

Quando abordados sobre o perfil que os cursos desejam formar nos estudantes, os Coordenadores A, C e I mencionaram pesquisas realizadas com ex-alunos de seus cursos.

“Eu quero saber onde estão meus ex-alunos. Agora que a gente está se mexendo e estou entrando com projeto, quero identificar efetivamente, conversando com as meninas. Passaram tempo trabalhando em empresas ou muitas delas largaram a empresa e foram fazer concurso público, para facilitar a gravidez. Então, melhor perfil. Estabilidade, maternidade. Mas tem muitos que estão no mercado de trabalho” (Coordenador A).

"(...) tem 5000 (cinco mil) (ex) alunos cadastrados e eles estão querendo fazer isso aí, como eu sou de empresa sei como para o ex-aluno a importância de a empresa estar na faculdade e a faculdade estar na empresa. Achei que é um caminho para a gente abrir na empresa, está todo mundo ganhando, a faculdade, a empresa, o aluno o ex-aluno e acharam ótima a ideia" (Coordenador C).

"(...) a gente tem uma pesquisa sobre egressos (...) agora a cada semestre a gente está fazendo este perfil, levantamento do perfil do egresso" (Coordenador I).

As pesquisas com ex-estudantes podem trazer informações preciosas às IES. Em que organizações estes profissionais estão atuando, como estão se saindo no seu cargo, quais suas aspirações entre outras informações que podem ajudar a redirecionar os PPP's.

4.2.1.16 O Currículo, suas alterações e as competências

O Coordenador A afirma que não existe a discussão do currículo e das competências, uma vez que o MEC já propôs um currículo.

“Eu não vejo essa associação sendo discutida porque alguns dizem que o MEC já propôs, já tem a proposta pronta e nós somos obrigados a usar essas disciplinas para a formação. Somos engessados, até ter aquele currículo, cumprir tantas horas de tal área, de tal disso e aquilo” (Coordenador A).

O Coordenador B menciona que as mudanças ocorridas no currículo do curso foram incrementais, com a atualização das disciplinas, propostas pelos professores. Com a proposição dos professores, o coordenador realiza uma reunião com o NDE que aprova ou não as alterações sugeridas.

“O projeto anterior ele já contemplava desenvolver as competências e a grade curricular já havia sido estabelecida com esse intuito: de desenvolver esse núcleo de competências. (...) em 2010 (dois mil e dez), o que nós fizemos foi colocar de uma forma mais explícita no novo projeto pedagógico. Não houve necessidade de uma alteração no currículo, o que nós fizemos foi atualizar, acrescentar, aspectos que precisariam ter, dentro do controle na grade curricular decorrente das nossas ações que houve no ambiente econômico de uma forma final” (Coordenador B).

“O conjunto de disciplinas foi ajustado, ele tem uma estrutura definida e o professor segue aquele programa. Ele não pode mexer no programa sem consultar a coordenação, porque se ele vê alguma necessidade de atualizar ele tem que solicitar ao coordenador que convoca uma reunião com o colegiado e vai fazer (...). Por exemplo, isto ocorreu em 2011 (dois mil e onze), no segundo semestre de 2011 (dois mil e onze). No 1º (primeiro) semestre de 2012 (dois mil e doze) o grupo de professores de administração entendeu que haveria necessidade de se reformular os conteúdos das disciplinas, para dar um pouco mais de realidade e, principalmente, para que aquelas competências previstas fossem efetivamente desenvolvidas. Eles me procuraram, propuseram mudanças e eu imediatamente convoquei uma reunião do colegiado. Quando eles apresentaram para o colegiado, mostraram para o núcleo qual era a mudança e qual o objetivo dela. Isso então foi feito. (...) Para você ter uma ideia, essa conversa ocorreu no final de dezembro de 2011 (dois mil e onze) quando estávamos fechando o período e deixei na minha agenda que seria a primeira coisa à volta do semestre. Eu já estruturei uma reunião, já solicitei para os professores providenciarem o material para que a gente começasse no início de fevereiro uma reunião formal do núcleo estruturante para que eles se expressassem e ouvissem a necessidade e a procedência para ver a exequibilidade, pois, não adianta propor coisas nas nuvens, mas vamos ter a coisa dentro da realidade. E, no 2º (segundo)

semestre de 2012 (dois mil e doze), foi implementado e está muito bem, proporcionou perfeitamente” (Coordenador B).

O Coordenador C relata que o curso ainda está passando por alterações.

"Eu sei que vai alterar, neste próximo que estamos fazendo. (...) basicamente esta alteração vai diminuir o número de disciplinas, aumentar a carga horária e ter uma nova forma de comportamento entre ensino e aprendizado" (Coordenador C).

Segundo o Coordenador E as alterações curriculares já foram aprovadas, mas só entrarão em vigor depois que uma reunião com os estudantes for realizada.

"(...) fizemos reforma curricular, em 2007 (dois mil e sete), aprovou em 2008 (dois mil e oito). A gente implantou o currículo até 2012-1 (dois mil e doze – um), foi quando formaram os primeiros grupos novos e agora já fizemos uma avaliação que vai mexer de novo no currículo, já está provada e só não... Já aprovou no colegiado, já discutiu com a pró-reitoria de graduação, está perfeito, a gente só não tornou válida ainda porque eu ainda não fiz a reunião com os alunos para explicar ou para informar ou discutir o que está aprovado. Enquanto não tiver essa reunião, já é o tema deste semestre, que é a primeira pauta deste semestre, temos que dar atenção para grade curricular" (Coordenador E).

As alterações curriculares na Universidade Ex transcorreram de forma diferente das dos demais cursos pesquisados, assim como a Universidade Jx. As disciplinas em si, do currículo, não foram alteradas, todavia, foram disponibilizadas disciplinas complementares. No Curso Ex, foram ofertadas disciplinas pelo curso de administração e disponibilizadas disciplinas a serem cursadas em outros cursos da Universidade, em qualquer área de conhecimento.

"Uma deficiência de competências foi diagnosticada na elaboração do currículo, mas não mudou as disciplinas do currículo. Foram incluídas 216 (duzentas e dezesseis) horas para quem quiser fazer matemática, fazer. (...) O que a gente prometeu e veio cumprindo desde então, que esses mais matemáticos vão na matemática fazer disciplina de matemática. Tem 216 (duzentas e dezesseis) horas para fazer de matemática, assim como tu estás me dizendo que precisa mais matemática, tem gente que diz que gente é de ciências sociais e diz que a gente não tem disciplinas mais de ciências sociais, só tem 2 (duas) ou 4 (quatro) de sociologia, eu digo a mesma coisa, vai ao CFH e faz as disciplinas de sociologia, antropologia, enfim. O que te interessar. É essa a ideia da parte móvel, da parte complementar da disciplina, não é disponibilizar esportes na educação física, é dizer que o sujeito que acha que vai trabalhar e que tem mais preocupação com a área social que vá fazer disciplinas na área social. O cara que tem mais anseios na área quantitativa que vá buscar disciplinas na área quantitativa" (Coordenador E).

"A gente tem umas questões legais na universidade pública, que precisam ser incorporadas na grade curricular. E essas disciplinas por serem temáticas vão propiciar isso, que é o caso, por exemplo, de questões étnicas, questões raciais, diversidade, gestão da diversidade, esses temas vão entrar neste eixo. Então, havia uma discussão se tinha que ter uma disciplina de etnia, ou não, e

a gente chegou à conclusão de que não precisa ter a disciplina, mas que tem que estar explícito no conteúdo, na ementa, então a gente mudou o nome da disciplina que é: ao invés de 'Formação Profissional', vai virar: 'Formação Profissional, Diversidade e Etnia na Administração'. Para atender esta questão legal, mas para não destruir, desmanchar essa ideia que a gente tem de que essas disciplinas são o fio condutor da formação do aluno" (Coordenador E).

"(...) introduzimos as atividades complementares, que mesmo sendo obrigatórias há muito tempo, elas não tinham porquê, o currículo era de 1994 (mil, novecentos e noventa e quatro), e nós introduzimos várias modalidades, várias atividades que não eram contempladas antes. E ficou um curso bastante moderno, digamos assim, para atender bem o contexto da administração atual. É um curso generalista, também foi uma discussão muito forte, durante esses 3 (três) anos, porque havia aquele grupo de professores que gostariam que fosse, que tivesse uma formação específica, mesmo não tendo habilitação, mas que tivesse, ah eu acho que marketing é mais interessante, então ele tem que ser um generalista, mas a gente deveria colocar mais, e havia aqueles que pensavam que a formação do administrador deveria ser generalista e depois ele, administrador, buscasse sua especialidade, sua especialização" (Coordenador J).

"(...) quanto às atividades complementares, nós introduzimos atividades em que o estudante possa ter experiências múltiplas, tanto experiência de pesquisa, experiência profissionais experiência de estágio, e experiência de extensão, de um envolvimento com a comunidade. Então, além de introduzir a obrigatoriedade destas atividades complementares, nós passamos a incentivar os professores a oferecer estas atividades. O que também não é fácil, né. É sempre um grupo de professores que vão colocar estas atividades" (Coordenador J).

Para o Coordenador F o seu curso de administração estava muito pautado em disciplinas das ciências humanas, que era uma preocupação inicial da administração em manter uma formação mais geral. As alterações curriculares vão excluir algumas destas disciplinas e incluir outras. Já existem reuniões periódicas para pensarem estas alterações e elencar o recorte dos conteúdos com as competências desejadas para desenvolver nos estudantes.

"(...) esses 12 (doze) (professores) estão periodicamente se reunindo para discutir objetivos, competências, conteúdos, aí vai o recorte de conteúdos que acho que é importante, pois não pode abordar competência sem determinados conteúdos. Mas são estes conteúdos que podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento das competências e transformar em conhecimento significativo. (...) Vai alterar o currículo, a gente vai incluir coisas, excluir coisas. Uma dessas críticas que a gente está fazendo ao curso, é que ele tem uma carga muito forte de humanas. Era a ideia inicial, era a ideia muito comum na universidade. Que quanto mais uma formação geral e, entendeu-se a formação geral uma carga pesada de ciências humanas. A gente vai provavelmente fazer um ajuste, vamos manter algumas humanas que é importante, mas por outro lado incluir coisas que são significativas para o aluno e para a formação do administrador especificamente" (Coordenador F).

A preocupação com as competências e o currículo é vista e elaborada de forma incremental, de acordo com o Coordenador H. Em conversas com o mercado procuram entender quais competências faltam em seus estudantes e declara que atualmente procuram desenvolver competências como: comunicação, elaboração de relatórios apresentação e lógica. A lógica, segundo o coordenador, está intimamente relacionada às disciplinas de exatas, que não são a parte forte do curso. A solução encontrada foi a criação de duas disciplinas para trabalhar com estas competências. O Coordenador I aborda que as competências que faltavam em seu curso eram negociação e capacidade de decisão, mas que ainda não está muito claro em como inseri-las.

"(...) das faltas de competências nós vamos ajustando a estrutura do curso, vamos tentando desenvolver as competências que os alunos não tinham, quando achamos pela convivência com os alunos e pelas empresas que afinal das contas recrutam nossos alunos. (...) competências que nós buscamos preencher agora que nós buscamos que nosso aluno não tinha: comunicação, essa é uma competência que pelo que nós escutávamos aí com as empresas, precisávamos aprimorar no nosso aluno, elaboração de relatórios, nós também estamos tentando trabalhar, vai ser incluído nesta alteração, e apresentação, tá ok. Essas são competências que a gente achava que não tinha nenhuma disciplina que tratava disso. Estamos tentando colocar uma disciplina que trata disso. (...) Aliado à lógica. Nós estamos trabalhando que entendemos que essa competência, um pouco até em função dos próprios cursos de administração, a gente não tem, o nosso aluno não trabalha muito com lógica, até porque com frequência você liga lógica a matérias mais exatas, e como nossa parte de exata não é uma parte muito forte, então esta é uma competência que estamos procurando também, o aluno entender um pouco mais a lógica das decisões, a lógica das operações, criamos duas disciplinas para tentar trabalhar com essas competências" (Coordenador H).

"A grade curricular pretende dar a este elemento, este conjunto de competências, aquilo que nós interpretamos o quê que o mercado está pedindo. Frequentemente conversando com os empresários, com os empregadores" (Coordenador B).

"Nós tínhamos na linha Administração TGA 1 (um) e TGA 2 (dois) e havia conteúdos em uma que era de uma e na outra que era de clima, em clima que era estratégia; de clima que era de cultura organizacional e de recrutamento. Então, ordenamos este conteúdo e separamos de maneira a ficar claro o que é TGA e o que é TGO o que é comportamento organizacional e uma parte de RH. Por isso ficou mais, foi redenominado com outras disciplinas e o conteúdo ficou exatamente como está agora. Então, esse sentimento foi norteando o 2º (segundo) semestre de 2012 (dois mil e doze), tomando medidas ideais. Fizemos isso. Isto é muito comum acontecer aqui, então se algum curso precisa, este procedimento acontece" (Coordenador B).

"(...) tem que ser um tomador de decisão, certo. Daí, nós para tomar decisão, você tem que negociar, então, nós temos que ter algumas disciplinas de negociação e de processo decisório, ponto. Que ainda não estão bem claras, isso aí dentro do currículo. (...) nosso currículo já está, pode estar, desatualizado, pode haver disciplinas que estão com os mesmos conteúdos e sobreposição de conteúdos e pode ocorrer a desmotivação dos alunos. (...) por enquanto não vai ter nenhuma alteração curricular e a alteração que estão

propondo aqui é 2014-2. Ou seja, até lá... Fico ruim, o que eu posso fazer" (Coordenador I).

De acordo com as empresas pesquisadas, a competência 'comunicação' aparece em dois *clusters* entre as 10 (dez) menos exigidas nos processos seletivos. Parece estranho pensar que um profissional precisa possuir a competência 'trabalhar em equipe' (entre as 10 (dez) mais importantes dos 3 (três) *clusters*), mas não precisa possuir a competência 'comunicação'.

A questão das disciplinas exatas aparece também no relato do Coordenador J. Mesmo depois da implementação do novo currículo, a sequência de algumas disciplinas foram alteradas, seguindo de forma incremental.

"Depois dele implementado, já vimos que um fluxo de uma disciplina, o fluxo das disciplinas precisava ser alterado, e nós já reformulamos, trocamos a ordem de algumas disciplinas, então é isso. É um processo bastante difícil porque nem sempre há uma preocupação com o curso em si, né. (...) E nas disciplinas, nós modernizamos um pouco as disciplinas que, conforme as diretrizes, e aumentamos ali os complementos quantitativos e também introduzimos disciplinas que tinham saído do currículo e muitos currículos não tem mais: antropologia. E nós temos o enfoque também na sociologia, um enfoque diferente, sendo mais uma discussão de organizações e sociedade, para justamente estas competências de saber refletir, de saber analisar, ser mais analítico e tudo" (Coordenador J).

O Coordenador G relata que a preocupação do currículo está muito voltada à formação profissional dos estudantes, deles enquanto cidadãos. Cita que fazem parte da formação a Empresa Jr. e o Diretório Acadêmico. Acredita que seu curso possui um diferencial à medida que disponibiliza uma disciplina de consultoria aos estudantes.

"(...) nessas nossas novas concepções, nós temos esta proposição com a questão da competência mesmo, com essa preocupação que eu entendo assim, o perfil do aluno da 'Universidade G' continua sendo um perfil diferenciado, então a nossa preocupação aqui não é só a preocupação teórica, que ele vem com a boa base de família, uma boa base de formação, muitos filhos de empresários, muitos filhos de professores, então a nossa preocupação hoje, que eu percebo a partir dos professores é essa formação profissional, dele enquanto cidadão, enquanto postura profissional, essa passagem pela Empresa Jr, pelo DAAG (diretório acadêmico), essa postura de ele estar pronto daqui para ele ir para fora como um profissional. Então, isso nós abraçamos neste novo currículo" (Coordenador G).

"Hoje temos um diferencial que isso é importante colocar, temos poucos cursos no país que tem uma disciplina de consultoria. Nós temos aqui no 7º (sétimo) termo agora, uma disciplina de consultoria que foi pensada, constituída, pelos nossos professores da casa com que foco, porque se entende qual é essa primeira disciplina começou a ser trabalhada, tem professor daqui que diz que a gente não pode prestar consultoria, que consultoria precisa de muita experiência. Lançamos a disciplina mostrando que até você como profissional em uma empresa, precisa saber quando levar

um consultor e precisa saber de consultoria. Ela é uma disciplina prática (...) mas num nicho muito diferente, tem que ser micro e pequenas empresas, muito na nossa redondeza, porque eles saem da aula para ir lá prestar consultoria, para ele começar a ver que ele tem um nicho aí importante. percebemos em todas as nossas ações esta preocupação com as competências do nosso aluno" (Coordenador G).

"O projeto tem alterações semestrais, obviamente tem dimensões do Projeto Político Pedagógico (PPP) e muitas alterações se dão por conta das alterações das disciplinas. As alterações mais estruturais se deram basicamente no ano 2000 (dois mil), 2001 (dois mil e um) e 2002 (dois mil e dois), quando foram implementados alguns programas específicos: o PEDP e o os Times de Organização Pedagógica (TOP).. (...) Alterações de contextualização e conteúdos programáticos são semestrais" (Coordenador D).

"(...) a partir destas competências nós abrimos todas as disciplinas, todas as que a gente tem hoje que estão muito próximas, quer dizer, elas não estão longe, estão muito próximas, a gente precisa ter uma sintonia fina. A partir daí que todos os conhecimentos que estão sendo oferecidos, para ver de maneira sequencial, quais são obrigatórios, quais são necessários, e quais podem ser eletivas, escolhidos pelo aluno (...)" (Coordenador C).

"Já estamos na fase de discutir os conhecimentos das disciplinas para ver quais são as atividades que vão ficar e as atividades que a gente vai considerar como sendo supérfluas e vai deixar para os cursos a noite, se o aluno escolhe fazer ou não, como disciplinas eletivas" (Coordenador C).

O que pode ser verificado, segundo o relato dos coordenadores é que as alterações curriculares ocorreram em conjunto com as alterações do PPP. As demais alterações são realizadas periodicamente e ocorrem de maneira incremental. Existe a preocupação dos coordenadores de estarem alinhados com o mercado de trabalho para que possam desenvolver as competências que estão faltando no seu corpo discente.

4.2.1.17 Características do Curso de Administração

Uma característica recorrente do curso de administração, destacada pelo Coordenador E é que o curso de administração 'serve para tudo'. Não obstante, é muito comum ouvir dos egressos de administração que eles 'não sabem nada'.

"Administração os caras dizem assim, administração serve para tudo. Tudo bem, serve para tudo, então serve para quê. Vou me formar e não sei o que vou fazer. Aquele drama de consciência que faz, sei lá, 100 (cem) anos que tem no profissional que se forma em administração" (Coordenador E).

Isto, de alguma forma, deve-se ao fato de que o curso de administração é generalista, segundo o Coordenador B:

"Há no bacharelado uma formação generalista, foco no geral. O curso de administração é especial generalista" (Coordenador B).

Ainda segundo o Coordenador E, uma característica do curso de administração é formar administradores capazes de enxergar oportunidades e conseguir aproveitá-las, independente de que oportunidades possam ser. Ele acredita que o curso deve ser capaz de formar desde um *hippie* para viver em uma comunidade alternativa até um administrador para trabalhar em uma grande organização. Este amplo aspecto de formação faz com que o curso de administração seja ao mesmo tempo generalista e especialista.

"(...) há cursos na educação superior que é bem marcado o debate ideológico, aqui a gente foge do debate ideológico, não que não seja marcado, porque o pessoal assume com ou sem preconceito que somos empresários, então, somos do lado de lá (risos), não temos só empresários do lado de cá. (...) Eu sou capaz de formar aqui, tomara que o curso continue sendo capaz de formar, um hippie para ter uma comunidade, e o cara para trabalhar na Airbus em Paris. Se eu conseguir fazer isso, pô o curso é bom para caramba. É essa a ideia, não quero trabalhar só para os hippies e nem só para Airbus, quero criar um ambiente onde seja possível todo mundo. (...) O que tenho é a responsabilidade de criar oportunidade de que o cara encontre o caminho e, que pelo caminho, ele se encaixe no mundão. Esse mundão é a comunidade hippie na Bahia ou surfar na Califórnia (...) no Vale do Silício (...). Essa é a ideia. Formar o cara que consiga enxergar a oportunidade e consiga ser apto a se encaixar nesta oportunidade. Essa é a ideia." (Coordenador E).

"Eu digo sempre assim, eu tenho que dar uma formação que seja, não vou dizer universal, mas que seja básica. Comum até para que a gente se reconheça como profissional de mesma área. Esta formação eu tenho que dar para todo mundo. A partir daquela tem uma parte retorno. Tem gente que vai querer trabalhar com RH, com marketing, com finanças, com matemática, com... enfim. Essa parte que antigamente eram as habilitações e é claro que é parte das habilitações eram maiores que a parte que a gente tem hoje, essa parte é o cara que tem que achar, ele que tem que identificar qual a necessidade e interesse dele" (Coordenador E).

Contudo, de acordo com o Coordenador A, existe uma profunda crise de legitimidade dos cursos de administração. Ele acredita que cada curso deveria poder escolher, de maneira mais flexibilizada, as competências que cada curso desejaria desenvolver em seus estudantes, e que este conjunto de competências formasse o perfil do profissional que a IES deseja formar. Apesar de o MEC instituir as competências mínimas a serem desenvolvidas pelos cursos de administração, não existe um conjunto de competências fechadas em si, os cursos estão livres para dialogar com as competências que acreditam ser importante desenvolver nos estudantes.

"(...) estamos numa crise de profunda, crise de legitimidade, de administração dos cursos, do meu ponto de vista dos cursos de administração. (...) Eu acho assim, minha visão, nós tínhamos que fazer uma escolha de que tipo de formação nós queremos dar para o nosso aluno. Aqui tem duas correntes, e vai vencer a corrente, eu queria dar uma ênfase quantitativa para o aluno. O

cara quer fazer administração com ênfase quantitativa, mais disciplinas quantitativas, mais estatística, mais análise de dados, mais tomar decisão, ferramentas decisórias, ou seja, selecionar as competências que você está dizendo, competências mais capacidade de execução, mais especialização etc., etc. Esse conjunto de competências seria o requisito nosso. Se você quer ser esse perfil de profissional, venha fazer esta universidade”(Coordenador A).

O Coordenador A ainda acredita que os profissionais de administração não possuem nenhum diferencial entre si, mesmo sendo formados em distintos cursos de administração. Esta realidade não é comprovada pelas empresas detentoras de Programas de *Trainee*, uma vez que elas ainda continuam buscando estudantes formados em cursos de excelência.

“É o *status* de administração que perdeu significativamente o *status* no mercado. Tem 20 (vinte) cursos de administração, formam 2000 (dois mil) alunos aqui em Local Ax. Não sai com nenhum diferencial, o mercado, nunca mais. Quando entrei era diferenciado, meus clientes vinham e diziam, me indica um estagiário, um ex-aluno, formando, a gente sabe que o cara é a diferença. Hoje ninguém mais liga. Eu acho difícil reverter em curto prazo. Em longo prazo é uma revolução, uma forma de ensinar administração para as pessoas”(Coordenador A).

Apesar de extremamente pessimista, o Coordenador A afirma que é possível alterar a ‘forma de ensinar administração’, mesmo em discordância com outro ponto de sua entrevista onde afirma que “Nós não conseguimos mais reverter, o pragmatismo do aluno destruiu nossa capacidade” (Coordenador A). Uma das alternativas propostas é fazer um *benchmarking* dos melhores cursos de administração do mundo. Mais que uma cópia, os cursos precisam elaborar todas as categorias e subcategorias apresentadas nesta pesquisa para poderem dar um salto na qualidade da formação dos administradores.

“Temos que ver o que os outros estão fazendo. Tenho lido algumas coisas da London School Business, e algumas coisas da Itália e da Alemanha. Na Europa, os modelos alternativos americanos e até o modelo americano. Eles também estão, mas a Itália sim, é uma das melhores escolas de administração (...). Acho que vamos ter que ter foco, por isso estou dizendo. Nós não vamos ser bom em tudo, não dá mais para ser bom em tudo. É impossível, nós não temos quadro para ser bom em tudo, também”(Coordenador A).

Outra característica destacada pelo Coordenador A são as áreas que os estudantes de administração preferem atuar. Ele acredita que as áreas que os estudantes mais desejam se especializar são Marketing e Finanças.

“Ser especialista em alguma área, muitos se apegam a isso. De certa forma, ele tem que dizer assim, de todas as áreas, o que esse cara quer mais fazer aqui. Marketing, finanças... E o resto, o resto eles não tem muito... RH então,

nem pensar. Essa é a visão aqui dos alunos. Aqui já foi bom! Mas porque essas duas áreas (?). Porque o cara sai fazendo uma planilha no excel, sabe fazer um portfólio de produto, então pelo menos com isso se ele vai lá o cara pergunta, escuta, que área você... Ah, financeira e marketing. Dá uma ferramentazinha que ele queira, sabe" (Coordenador A).

Contudo, quando questionados sobre a área de interesse dentro da administração, os alunos responderam que desejam se especializar, em primeiro lugar em Marketing, com 48% dos respondentes, em segundo em Administração Geral (Estratégia, Gestão de Projetos...) com 45,4% e, em terceiro, Finanças, com 36,1% dos respondentes. A área de Gestão de Pessoas (RH) ficou em quinto lugar, com 23,6% de respostas e atrás dela, Operações, TI, Empreendedorismo e Sustentabilidade. Se somados os percentuais totalizarão mais de 100%, isso ocorre porque os estudantes podiam assinalar mais de uma área de interesse.

4.2.1.17.1 Administração x Engenharia

Dentre as características destacadas nos cursos de administração pesquisados, ficou evidente a comparação dos coordenadores entre os administradores e os engenheiros.

"Tivemos uma peculiaridade, que na Engenharia de Produção, que é muito conhecida, é uma rivalidade, uma competição, enfim, uma inferioridade, superioridade, de uma relação não resolvida com a Engenharia de Produção. A gente tinha um grupo de alunos que achava que a gente perdia espaço no mercado de trabalho por insuficiência de matemática" (Coordenador E).

"Uma diferença neste curso foi o enfoque nas disciplinas de raciocínio quantitativo, que a gente entende sim que há uma disputa profissional entre engenheiros e administradores. Os engenheiros sempre estão na frente porque eles têm um arcabouço de raciocínio quantitativo muito mais forte. Quando um aluno da engenharia vem fazer uma matéria de administração ele se sai melhor e a gente atribui isso a essa, a esse treinamento que ele tem no raciocínio quantitativo" (Coordenador J).

"Frequentemente conversando com os empresários, com os empregadores, de uma forma da região Bx, em eventos, informalmente, vai conversando e a pergunta que nós fazemos: - O que você quer quando você pede um administrador? - Grande maioria das vezes a explicação é: - Eu quero engenheiro que entenda de negócios! - ou seja, quero alguém que saiba lidar com números, mas que tenha acessibilidade de entender o que é uma organização" (Coordenador B).

Esta comparação faz sentido à medida que as empresas pesquisadas destacam que um dos cursos que possui maior número de concorrentes com os administradores nos processos seletivos para programas de *trainee* é a Engenharia. 89% das empresas responderam aceitar engenheiros para concorrer às mesmas vagas de *trainee* que os

administradores, dos quais, 64% destas organizações realizam processos seletivos para *trainee* corporativos, e 36% para áreas específicas. A Engenharia é seguida pelos cursos Economia e Ciências Contábeis com 89% e 80%, respectivamente.

A visão sistêmica é vista pelo Coordenador H como a mais importante competência dos administradores, uma vez que ela os destaca das demais profissões.

"O administrador é o único profissional que entende gestão de pessoas, marketing, finanças... Algumas vezes você pega alguém que fez psicologia, ele pode até trabalhar numa parte de gestão de pessoas, ou alguém que fez 'engenharia' pode até trabalhar numa área de produção, mas eles não conseguem ter uma visão da administração. Esse é um diferencial que eu entendo que o administrador tem que saber aproveitar. Nosso curso procura trabalhar com isso, fazer com que ele tenha visão de todas as áreas, procura fazer com que ele tenha competência e conhecimento para trabalhar em todo tipo de organização, S.A.'s, ONG's, procura também dar elementos e competências para ele trabalhar desde o nível inicial de analista até a alta direção de uma empresa" (Coordenador H).

Apesar de a visão sistêmica ser uma importante competência do administrador, o Coordenador A afirma não ser fácil desenvolvê-la, pois existe uma dificuldade por parte dos estudantes de seu curso em relacionar e analisar problemas multivariados. Outros problemas com o desenvolvimento desta competência também podem ser encontrados na categoria Interdisciplinaridade.

"(...) essa aqui, por exemplo, trabalhar com visão sistêmica, é a maior dificuldade de o cara analisar um problema, multivariado, com múltiplas variáveis numa situação. A tendência do aluno é reduzir tudo numa variável principal, entendeu, quer achar a causa e matar numa paulada o problema, quando o problema é multivariado, isso o incomoda. Porque ele quer que eu diga assim, qual é a válvula que tem que mexer. Não tem que mexer numa válvula. Tem que mexer naquela, somada com esta e, naquela, este conjunto de ações orquestrar se pode lidar com o problema, pois ele é sistêmico. Então, é, ele não sabe lidar com complexidade" (Coordenador A).

Dentre as competências que, as empresas respondentes da presente pesquisa, afirmaram que o administrador possui e se destacam em relação às demais profissões nos processos seletivos para Programas de *Trainee* estão: visão sistêmica, relacionamento interpessoal, empreendedorismo, competências éticas, iniciativa, trabalho em equipe, comunicação, negociação, planejamento, organização, articulação, capacidade analítica, flexibilidade para atuar em diferentes áreas, formação, idioma, atitude, aspectos comportamentais, vivência internacional e experiência. A competência de maior destaque, citada por vários respondentes foi a Visão Sistêmica. Corroborando com a fala do Coordenador H.

4.2.2 Análise de Similaridade

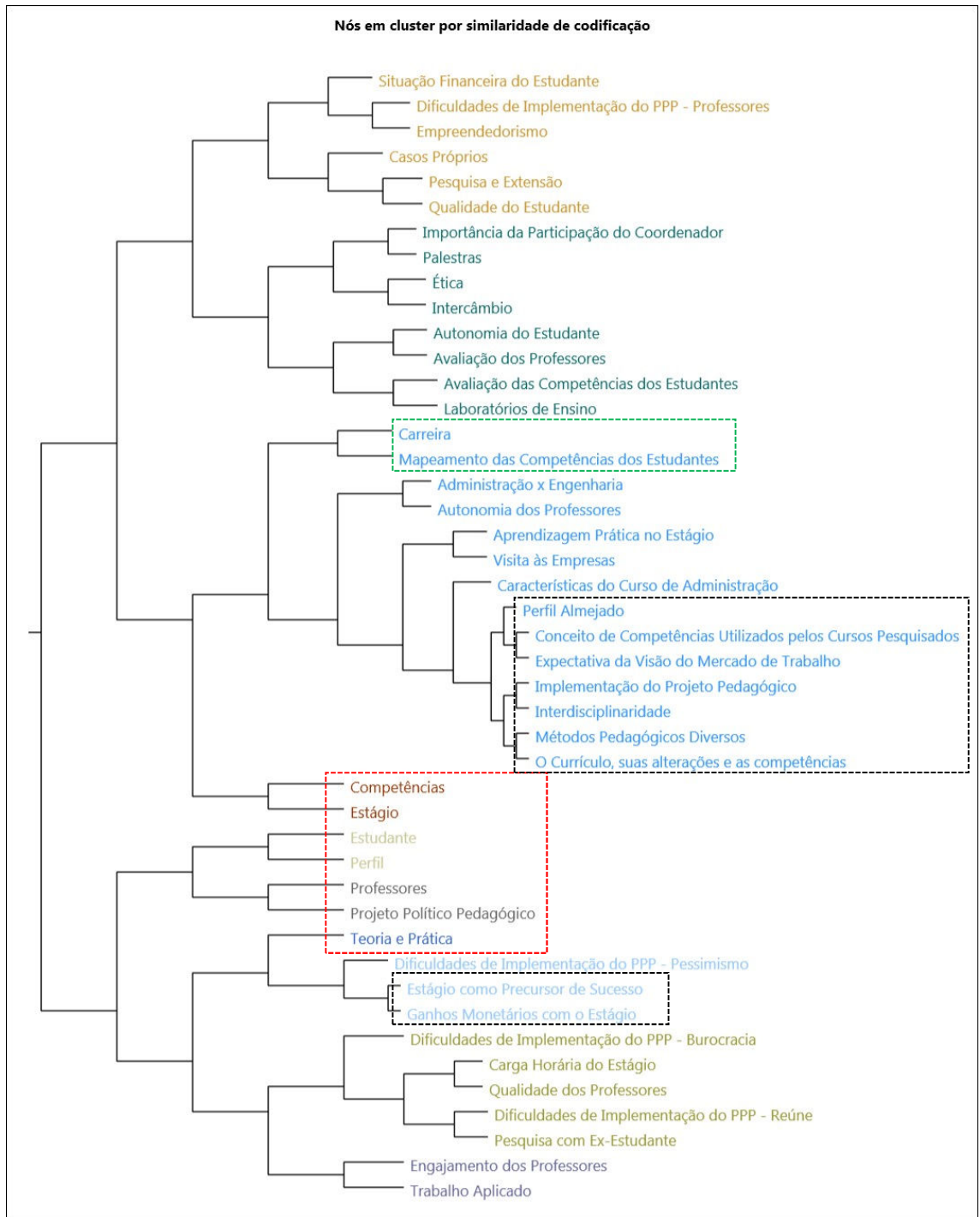


Ilustração 20 – Nós em cluster por similaridade de codificação

- Grupo de Categorias Agrupadoras
- Similaridade 1 pelo Coeficiente de Jaccard
- Mapeamento de Competências e Carreira

Quadro 9 – Máxima similaridade pelo Coeficiente de Jaccard

Nó A	Nó B	Coeficiente de Jaccard
Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	1
Ganhos Monetários com o Estágio	Estágio como Precursor de Sucesso	1
Implementação do Projeto Pedagógico	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	1
Implementação do Projeto Pedagógico	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	1
Interdisciplinaridade	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	1
Interdisciplinaridade	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	1
Interdisciplinaridade	Implementação do Projeto Pedagógico	1
Métodos Pedagógicos Diversos	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	1
Métodos Pedagógicos Diversos	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	1
Métodos Pedagógicos Diversos	Implementação do Projeto Pedagógico	1
Métodos Pedagógicos Diversos	Interdisciplinaridade	1
O Currículo, suas alterações e as competências	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	1
O Currículo, suas alterações e as competências	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	1
O Currículo, suas alterações e as competências	Implementação do Projeto Pedagógico	1
O Currículo, suas alterações e as competências	Interdisciplinaridade	1
O Currículo, suas alterações e as competências	Métodos Pedagógicos Diversos	1
Perfil Almejado	Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	1
Perfil Almejado	Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	1
Perfil Almejado	Implementação do Projeto Pedagógico	1
Perfil Almejado	Interdisciplinaridade	1
Perfil Almejado	Métodos Pedagógicos Diversos	1
Perfil Almejado	O Currículo, suas alterações e as competências	1

Cumpra-se destacar que o conjunto de similaridades cujo Coeficiente de Jaccard é igual a 1 são constituídas pelas categorias com perguntas diretas realizadas pela entrevistadora. Ou seja, já eram consideradas importantes, mas pela similaridade das respostas essa importância se confirmou. De maneira geral, todas as subcategorias agrupadas estão intimamente ligadas com o desenvolvimento das competências no decorrer do curso de administração, são elas: ‘Perfil Almejado’, ‘Conceitos de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados’, ‘Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho’,

‘Implementação do Projeto Pedagógico’, ‘Interdisciplinaridade’, ‘Métodos Pedagógicos Diversos’ e ‘O Currículo, suas alterações e as competências’.

Outro conjunto que demonstrou similaridade 1 e surgiu da fala dos coordenadores foi o ‘Estágio como Precursor de Sucesso’ e os ‘Ganhos Monetários com o Estágio’. Na subcategoria ‘Ganhos Monetário com o Estágio’, os coordenadores expressam sua preocupação com os estudantes de procurarem apenas os estágios pelas condições financeiras que estes podem prover, sem se preocuparem com a aprendizagem que esta atividade pode proporcionar. Assim, fazem sua escolha pelo dinheiro, em detrimento do aprendizado.

Na subcategoria ‘Estágio como Precursor de Sucesso’ os coordenadores criticam a entrada dos estudantes muito cedo nos estágios, geralmente explicada pelas necessidades/desejos financeiros. Declaram ainda, que muitos estudantes tem ingressado em excelentes Programas de Trainee sem terem dispendido muito tempo de sua formação em estágios, pois se dedicaram mais ao curso e suas atividades.

O conjunto ‘Mapeamento de Competências’ e ‘Carreira’ possui uma similaridade baixa, de 0,33, todavia, este resultado pode ser verificado pelo fato de apenas um coordenador haver relatado existir o mapeamento das competências dos estudantes em seu curso. Porém, ao analisar que o Programa de Carreira do curso é uma excelente forma de mapear as competências dos estudantes, este exemplo deve servir de inspiração para que os demais coordenadores dos cursos de administração possam instituir programas assim, logo, terem as competências de seus estudantes mapeadas. Os demais valores de similaridades podem ser encontrados no Apêndice 5 do presente trabalho.

Para uma melhor visualização da interação das três frentes pesquisadas, segue o Quadro 10, que relaciona alguns fatores para o desenvolvimento das competências destacados pelos coordenadores. Cumpre ressaltar que os fatores ‘Ética’ e ‘Empreendedorismo’ são macrocompetência e competência, contudo, foram identificadas como categorias nas falas dos coordenadores e, por esta razão, estão listados como fatores.

Quadro 10 – Os Fatores vistos pelas três frentes de estudo

FATORES	COORDENADORES	EMPRESAS	ESTUDANTES
INTERCÂMBIO	3 coordenadores destacaram a importância da vivência internacional	Destacada como uma das competências mais importantes para ingresso nos processos seletivos e como competência que destaca o administrador frente a outras profissões	Consideram importante, porém nem todos possuem condições financeiras. Apenas 24% dos estudantes declararam tê-lo realizado.
INTERDISCIPLINARIDADE	Apenas 2 coordenadores relataram possuir	A visão sistêmica foi declarada pelas empresas como a competência diferenciadora do administrador frente as outras profissões. Porém, em apenas 1 cluster ela figurou entre as 10 mais importantes.	Consideram importante, com nota 7,03, contudo, quase 50 estudantes declararam não tê-la no decorrer do curso.
ESTÁGIO	Busca pelo início tardio desta atividade. 2 coordenadores se posicionaram contra.	Figurou como a terceira atividade melhor pontuada pelas empresas, ficando atrás de empresa júnior e vivência internacional.	Declarada como a atividade mais realizada pelos estudantes. 74% dos estudantes realizaram esta atividade com tempo médio de 15,9 meses.
TEORIA E PRÁTICA	2 coordenadores se posicionaram contra o estágio e acreditam que o curso deve ser mais teórico. Apareceram algumas importantes modalidades para aliar a prática.	As empresas prezam por estudantes com prática no mercado, seja por meio de empresa júnior ou estágio em instituições privadas.	A maior reclamação dos estudantes a cerca dos cursos de administração diz respeito a falta de prática no curso. Contudo, na competência 'capacidade de associar teoria e prática' saíram de 2,6 para 4,0 (máximo 5), com um grande acréscimo.
CARREIRA	Apenas 2 coordenadores declararam possuir programa de carreira	As empresas, em geral, possuem programas de cargos e salários bem estruturados.	Principal expectativa do estudante que almeja ingressar num programa de trainee.
EMPREENDEORISMO	Metade (5) abordou sobre a importância desta competência	Esta competência apareceu como destaque dos administradores frente às outras profissões	Apenas 4 estudantes declararam ter interesse nesta área (na opção outras).
ÉTICA	2 coordenadores destacaram já desenvolver esta competência: sustentabilidade, cidadania, responsabilidade profissional e social, entre outros.	2 clusters consideraram como a macrocompetência mais importante	Apesar de os estudantes terem se autoavaliarem com notas altas em todas as macrocompetências, 2 clusters tiveram-na como a mais baixa.

Quadro 11 – Confluência das Competências mais e menos valorizadas pelas empresas com a auto avaliação dos estudantes

Confluência das competências consideradas entre as 10 mais importantes pelas empresas nos processos seletivos a programas de <i>trainee</i>			
MACRO	COMPETÊNCIAS	EMPRESAS	ESTUDANTES
PESSOAIS	Construir Relacionamento e Colaboração	Relacionada pelos 3 <i>clusters</i>	Final: 4,1 - Acréscimo de 1,2
PESSOAIS	Trabalhar em Equipe	Relacionada pelos 3 <i>clusters</i>	Final: 4,2 - Acréscimo de 1,3
PESSOAIS	Possuir Iniciativa	Relacionada pelos 3 <i>clusters</i>	Final: 4,1 - Acréscimo de 1,3
ÉTICA	Identificar e Praticar Valores da Organização	Relacionada por 2 <i>clusters</i>	Final: 4,2 - Acréscimo de 1,1
FUNCIONAL	Possuir Orientação para Resultados	Relacionada por 2 <i>clusters</i>	Final: 4,0 - Acréscimo de 1,5
Confluência das competências consideradas entre as 10 menos importantes pelas empresas nos processos seletivos a programas de <i>trainee</i>			
MACRO	COMPETÊNCIAS	EMPRESAS	ESTUDANTES
META-COMPETÊNCIAS	Comunicação	Relacionada por 2 <i>clusters</i>	Final: 4,0 - Acréscimo de 1,2
META-COMPETÊNCIAS	Criatividade	Relacionada por 2 <i>clusters</i>	Final: 3,7 - Acréscimo de 0,7
META-COMPETÊNCIAS	Pensamento Crítico	Relacionada por 2 <i>clusters</i>	Final: 4,2 - Acréscimo de 1,4
FUNCIONAL	Empreendedorismo	Relacionada por 1 <i>cluster</i>	Final: 3,6 - Acréscimo de 1,4

De acordo com o Quadro 11 é possível verificar a confluência de duas frentes pesquisadas segundo as competências destacadas pelas empresas como mais e menos importantes nos processos seletivos. Os principais achados ficam a cargo das competências menos valorizadas pelas empresas. A ‘comunicação’, apesar de destacada entre as 10 menos significativas por 2 *clusters*, ficou entre as 10 mais importantes em outro. Os estudantes acreditam possuir um bom nível desta competência e a desenvolveram bem no decorrer do curso. A ‘criatividade’ e o ‘pensamento crítico’ também figuraram entre as 10 menos importantes para 2 *clusters*. Estas são competências bastante discutidas na literatura, pois são importantes e deveriam ser inerentes ao administrador e ainda, não são competências fáceis de serem desenvolvidas, pois exigem um maior comprometimento dos professores e estudantes. Os estudantes pesquisados acreditam terem desenvolvido o ‘pensamento crítico’ no curso.

O que fica evidente, é que as empresas não contratam egressos que fiquem contestando as decisões organizacionais, desejam *trainees* que cumpram com suas atividades sem grandes reflexões. Sem dúvida, este é um ponto de discrepância entre o que o mercado deseja e o que os cursos de administração devem desenvolver em termos de competências e como os estudantes se avaliam.

Outra discrepância pode ser identificada na competência ‘empreendedorismo’, pois ela foi destacada por um cluster como uma das 10 competências menos valorizadas, todavia, também foi identificada como uma competência que diferencia o administrador das demais profissões. Porém, os estudantes, apesar de considerarem que desenvolveram-na bem no decorrer do curso, ela ainda não está num patamar ótimo, com média final igual 3,6.

5 CONCLUSÕES

- Analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração.

Uma **característica do curso de Administração**, segundo o relato dos coordenadores, é formar administradores capazes de vislumbrar oportunidades e conseguir aproveitá-las, independentemente de quais sejam. Pretende-se que o curso seja capaz de formar desde um *hippie* integrante de uma comunidade alternativa até o administrador de uma grande organização. Esta amplitude de formação faz com que o curso seja ao mesmo tempo generalista e multiespecialista: generalista, por possuir uma grande gama de conhecimentos, e especialista, na medida em que habilita o aluno a laborar em áreas específicas das organizações.

O caráter generalista do curso traz ao estudante a sensação de que ele “serve para tudo”, sendo comum ouvir dos egressos de administração que eles “não sabem nada”. Todavia, quando ingressam no mercado de trabalho, percebem que desenvolveram muitas competências ao longo da graduação.

O caráter multiespecialista pode ser encontrado no interesse do estudante pelas diversas áreas da administração. Em primeiro lugar, aparece Marketing, com 48% dos respondentes; em segundo, Administração Geral (Estratégia, Gestão de Projetos etc.) com 45,4%; e, em terceiro, Finanças, com 36,1% dos respondentes. A área de Gestão de Pessoas (RH) figura em quinto lugar, com 23,6% de respostas e, atrás dela, Operações, TI, Empreendedorismo e Sustentabilidade. Note-se que os estudantes podiam assinalar mais de uma área de interesse, o que permitiu que os percentuais, quando somados, totalizassem mais de 100%. Dos estudantes que assinalaram a opção Marketing, 41% também assinalaram Administração Geral, 32% Comercial-Vendas e 24% Gestão de Pessoas (RH), mostrando que os alunos possuíam mais de uma área de interesse dentro da administração.

Os **projetos políticos pedagógicos** dos cursos pesquisados, segundo seus coordenadores, possuem reformulações e alterações recentes. Este movimento evidencia

que os cursos de Administração estão se repensando, atualizando-se e preocupando-se com o desenvolvimento das competências em seu corpo docente. Alguns cursos já possuem alterações previstas para 2014-2015. As discussões para os novos PPP's são, em geral, demoradas e levam em média de 3 (três) a 4 (quatro) anos. Um dos coordenadores entrevistados destaca um programa realizado semestralmente para atualização de conteúdo programático, ementas, bibliografias e outros componentes. Outro processo de destaque, declarado por apenas 1 (um) coordenador, é a integração com os estudantes para que as demandas sejam aprovadas, por meio de reuniões.

Dentre as dificuldades destacadas pelos coordenadores em relação à consecução do PPP, encontra-se a resistência dos professores devido a brigas políticas, a não implementação, na prática, do PPP ou à defesa de suas disciplinas ou áreas, em detrimento da melhor formação do estudante de administração. O excesso de burocracia também foi relatado como uma das dificuldades, assim como o pessimismo de um coordenador e o Reuni.

O PPP é uma obrigação legal imposta às IES e deveria refletir aquilo que é realizado dentro dos cursos em termos de objetivos gerais, perfil, currículo, competências a serem desenvolvidas, entre outros. Entretanto, apenas 2 (dois) coordenadores destacaram que o PPP reflete o que é praticado no curso. Levando em conta que as entrevistas ocorreram em cursos de excelência, este é um baixo percentual – e preocupante – uma vez que os PPP's não se mantêm atualizados. Sem a devida formalização deste documento, a cada mudança de coordenador muitas ações são perdidas e o curso volta à situação anterior.

O **currículo, suas alterações e as competências** seguem os PPP's. Os currículos alterados de maneira integral seguem os novos PPP's. Em geral, o que se observa, são mudanças pontuais nas disciplinas, propostas geralmente pelo corpo docente e colocadas em discussão no NDE, podendo ser aprovadas ou não. Um dos cursos, em vez de modificar seu currículo, inseriu disciplinas optativas na grade-curricular, como ocorria nos demais cursos oferecidos pela IES. A ideia do coordenador era fazer com que o estudante se responsabilizasse por suas escolhas e pudesse, no decorrer do curso, identificar a área da administração em que desejaria atuar. Outro coordenador relatou a presença da disciplina Consultoria, afirmando ser um diferencial de seu currículo em relação aos demais cursos de administração do país. A preocupação com as

competências e o seu desenvolvimento é vista e elaborada de forma incremental, realizada por meio de conversas com o mercado. Nestas conversas procura-se entender quais competências as empresas consideram deficientes nos estudantes.

O **conceito de competências** não é facilmente identificado pelos coordenadores. Apenas 1 (um) coordenador cita o nome de um autor da área e outro busca explicar as competência pelo CHA (conhecimento, habilidades e atitudes). Muitos coordenadores relatam-nas, mas não sabem explicá-las. Neste sentido, declaram que não existe um sistema de **avaliação das competências** desenvolvidas no decorrer do curso, com exceção de um único coordenador que declara fazer o **mapeamento das competências** por meio de um programa de carreira realizado dentro de seu curso.

Apesar de pouco destacados nas entrevistas dos coordenadores, os programas de **carreira** dentro dos cursos de administração deveriam ser de grande valia, não apenas no auxílio do desenvolvimento e mapeamento das competências, mas também para que os estudantes reflitam, ao longo do curso, sobre a sua carreira, suas competências e sua personalidade, recebendo apoio de profissionais preparados. Esta compreensão poderá ajudar os desejosos de ingressar em programas de *trainee*, pois a carreira é a principal expectativa dos estudantes.

As **expectativas da visão de mercado** destacadas pelos coordenadores são bastante elevadas. Eles desejam que o mercado considere seus egressos, em geral, como os melhores. Todavia, um dos coordenadores expõe a preocupação de, pelo fato de o mercado de trabalho enxergar seus estudantes como competentes, contratá-los antes mesmo de sua formação e, em alguns casos, atrasar ou até mesmo interromper a formação destes estudantes. Se, por um lado, os coordenadores esperam que seus egressos sejam vistos da melhor forma, os estudantes, por outro, têm uma visão diferente de sua formação para o ingresso no mercado, cuja entrada pode ser percebida de três modos: positiva, intermediária e negativa. Os que enxergam de maneira positiva, acreditam que o curso de administração foi completo e conseguiu dar-lhes excelentes condições para realizar seu labor. Já os de visão intermediária, em geral, acreditam serem bons para ingressar no mercado, mas consideram que o curso pecou em alguns pontos, sendo o mais destacado aquele que aborda a integração da teoria com a prática, que ficou relegada. Os estudantes de visão negativa não se veem preparados para

ingressar no mercado de trabalho e acreditam que a culpa é de seu curso, que não foi capaz de prepará-los.

A expectativa da visão de mercado é oriunda do **perfil** que os cursos desejam formar no que diz respeito ao seu corpo discente. Dentre as competências destacadas no perfil dos egressos dos cursos pesquisados, encontram-se as competências éticas e o empreendedorismo. Em relação às competências **éticas**, alguns coordenadores procuram desenvolvê-las e os demais relataram que pretendiam fazer o mesmo. Esta foi uma macrocompetência que os estudantes assinalaram como alta, tanto no ingresso como na saída do curso. A competência **empreendedorismo** apareceu na metade das falas (cinco coordenadores), mostrando-se importante entre as competências em desenvolvimento pelos cursos de administração pesquisados. Um coordenador destacou que esta competência deveria ser inerente ao exercício da administração, seja por meio da criação de novos negócios, do envolvimento dos negócios de familiares ou mesmo dentro de grandes organizações.

28% dos estudantes almeja montar o seu próprio negócio e 11% trabalhar em negócios da família. Estes números, no entanto, não devem ser considerados altos quando comparados com os 41% que desejam desenvolver a sua atividade em instituições privadas. Nesse contexto, as competências ligadas ao empreendedorismo são essenciais nas grandes empresas (intraempreendedorismo).

Chama a atenção, por outro lado, que apenas quatro alunos, ou seja, 1,1% dos respondentes, tenham destacado o empreendedorismo como a área da administração com a qual têm maior afinidade. Apesar de os coordenadores terem alertado para a sua relevância, poucos estudantes demonstraram interesse acerca desta competência, que não apenas vem crescendo em importância no domínio da administração, mas também tem tido destaque, atualmente, em vários outros cursos.

3 (três) coordenadores destacaram um perfil que atende à demanda internacional, perfil que envolve desafios pessoais e profissionais, como, por exemplo, o de viver em um país diferente ou o de correr o risco de ser expatriado, situação esta que tem sido recorrente com um número cada vez maior de colaboradores de empresas estrangeiras. Neste sentido, as experiências prévias dos estudantes podem prepará-los melhor para

viver esta etapa da carreira, como será visto no fator intercâmbio. Também houve destaque para a formação de um multiespecialista, que deve estar preparado para assumir gradualmente um cargo de gerência dentro de uma grande organização.

É possível identificar o uso da palavra “flexibilidade” por um dos coordenadores, destacando que o curso de administração deve ser capaz de formar administradores que possam escolher atuar em distintos segmentos do mercado de trabalho, com diferentes tamanhos e modelos de organização. Outra competência identificada foi a “visão sistêmica”, vista como uma das mais importantes para o administrador, pois ela o diferencia em relação às demais profissões.

Para melhor entender o perfil de seus egressos, 3 (três) coordenadores abordaram a **pesquisa com ex-alunos**, que pode trazer informações preciosas às IES: em que organizações estes profissionais estão atuando, como estão desempenhando seus cargos, quais suas aspirações, entre outras informações que podem ajudar a redirecionar os PPP's.

Para desenvolver o perfil desejado, é fundamental a integração entre **teoria e prática**. A falta de prática nos cursos de administração foi a principal crítica dos estudantes. A **pesquisa e extensão** são vistas pelos coordenadores como atividades desenvolvidas para relacionar a teoria e a prática dentro do curso de administração. Os cursos que possuem bolsas de iniciação científica acreditam que conseguem agregar mais estudantes nestas atividades. Porém, algumas instituições relataram dificuldades relacionadas ao provimento destas bolsas.

11% dos estudantes declararam ter participado de grupos de pesquisa e 12% de projetos de iniciação científica. As empresas consideram que a participação neste tipo de atividade é menos importante que a atuação em empresa júnior, a experiência internacional ou a realização de estágio em instituições privadas. Apesar do posicionamento das empresas pesquisadas, as atividades de pesquisa e extensão são importantes, pois contribuem com o desenvolvimento de inúmeras competências e preparam os estudantes que desejam seguir a formação acadêmica.

O **trabalho aplicado**, realizado nas disciplinas, é outra atividade que permite alinhar teoria e prática. Esses trabalhos são desenvolvidos nas matérias; em que os professores exigem a aplicabilidade em uma empresa real da teoria ministrada em sala. Além dos trabalhos realizados nas disciplinas no decorrer dos semestres, 1 (um) dos coordenadores ressaltou que o próprio TCC é um trabalho aplicado; quando o estudante não opta por fazer um ensaio teórico (casos menos frequentes).

As **visitas às empresas** são uma atividade rotineira nos cursos de administração. O objetivo é que os estudantes possam confrontar as teorias aprendidas em sala de aula com a prática organizacional. Os estudantes respondentes da pesquisa acreditam que a visita à empresa é o segundo método pedagógico mais importante para o desenvolvimento de suas competências, obtendo nota média de 7,78 (numa escala de 1 a 10). Isso demonstra que os estudantes desejam que o curso de administração esteja mais ligado às práticas organizacionais, não ficando apenas no plano teórico. Além de darem notas altas às atividades práticas, a sua ausência no curso foi relatada como um ponto de insatisfação. Ou seja, existe coerência em relação ao que os estudantes apontam como “falta” no curso e aquilo que consideram importante.

Assim como as visitas às empresas, os **circuitos de palestras** fazem parte do repertório para trazer a prática aos estudantes de administração. Estes palestrantes são desde empresários até ex-alunos atuantes no mercado de trabalho. 1 (um) dos coordenadores acredita que a presença de ex-alunos cria um diálogo de proximidade com os estudantes, uma vez que o profissional que está apresentando as práticas organizacionais já se sentou na mesma cadeira, criando assim um vínculo de empatia. Acredita ainda que as palestras realizadas em sala de aula, no âmbito de determinadas disciplinas, geram maior interesse no estudante do que aquelas realizadas em auditório para grandes públicos.

De forma geral, as empresas-empresários apreciam ministrar palestras nos cursos de administração para estarem próximos à comunidade acadêmica e levarem o nome da empresa aos estudantes.

O **laboratório de ensino** apareceu por duas vezes na pesquisa. Contudo, esses laboratórios fazem apenas parte de um planejamento, pois ainda não foram realizados.

De acordo com os relatos, serão um excelente instrumento para aliar a teoria ministrada em sala com a prática nestes espaços. No término da presente pesquisa, um curso inaugurou um laboratório para “tomada de decisão”, demonstrando sua importância.

Os coordenadores apresentam **métodos pedagógicos diversos** para unir teoria e prática. Os métodos identificados são: métodos de casos, vídeos, leituras, trabalhos em grupo, exercícios, entre outros. Os diversos métodos pedagógicos permitem uma maior aproximação com os estudantes e suas diferentes formas de aprender. Dentre as atividades acadêmicas destacadas pelos estudantes como as mais relevantes, elencam-se, por ordem de importância: aula expositiva dialogada, visita técnica à empresa, trabalho de campo, método de caso e debate. Daqui se depreende que o estudante de administração valoriza atividades que buscam aproximar a teoria da prática.

Emergiu também a elaboração de **casos próprios**, que são considerados pelos coordenadores como os mais contextualizados para os estudantes brasileiros, se comparados a casos estrangeiros. Um dos relatos destaca não apenas a aplicação de casos próprios, mas a construção dos mesmos com a participação dos estudantes que tiverem interesse em elaborá-los juntamente com os professores.

O **estágio** é visto por 8 (oito) coordenadores como algo importante para relacionar a teoria e a prática. Todavia, eles não consideram que estagiar nos primeiros semestres do curso de administração seja vantajoso para o estudante. É quase consensual que o estudante deva permanecer mais tempo nas atividades do curso e ter um conhecimento mínimo de administração para que o estágio possa ser utilizado como uma atividade de aprendizagem e não apenas para o recebimento de proventos.

Outro ponto de destaque para um maior aproveitamento do estágio é a presença de um professor orientador, ou um supervisor, que acompanhe o estudante por meio de um relatório de estágio. Afinal, a reflexão que se faz durante o estágio sobre a teoria aprendida em sala é a grande oportunidade de o estudante aprender e estabelecer a ponte entre teoria e prática.

Em oposição ao exposto, 2 (dois) coordenadores questionaram se a realização de estágio seria útil para o estudante de administração, pois, para eles, o sucesso dos alunos na

carreira não estaria ligado à quantidade de tempo dispendida em programas de estágio. Para corroborar esta ideia, alegaram que os melhores estudantes de seus cursos dedicaram pouco tempo da sua formação em estágios, voltando-se mais para as atividades relacionadas à graduação de administração.

O *cluster 2*, dos estudantes, é o agrupamento no qual o maior número de alunos se dedicou às atividades do curso. Contudo, eles declararam não ter adquirido autonomia e avaliaram-se ainda, em relação aos demais, de forma pior, em todas as competências. Este agrupamento não se sente preparado para participar dos processos seletivos para programas de *trainee*.

Estes dados trazem uma importante reflexão, pois, para 2 (dois) coordenadores, a melhor formação viria com um maior engajamento dos estudantes nas atividades dos cursos, em detrimento da realização de estágio. Estes coordenadores privilegiam o aprendizado teórico e acreditam que os bons alunos são aqueles que mais estudam. O que este agrupamento mostra, todavia, é exatamente o oposto: os estudantes que apenas estudam, auto avaliaram-se pior que os demais e não se sentem preparados para realizar processos seletivos de programas de *trainee*.

O estágio e as atividades que correlacionam a teoria com a prática são fundamentais para o desenvolvimento das competências dos administradores. Afinal, a competência só existe na ação, segundo Le Boterf. O conhecimento, por si só, não é suficiente para dar suporte a estes profissionais.

Os estágios realizados em grandes empresas não figuraram como a atividade mais importante para o ingresso dos formandos em programas de *trainee*, tendo tal prática figurado em terceiro lugar. A atividade de maior destaque para as empresas participantes na presente pesquisa foi a “participação em empresa júnior”. Apenas 21% dos estudantes afirmaram ter participado de empresa júnior, enquanto 78% declararam ter realizado estágio em empresas privadas, com tempo médio de 16 meses. Isso mostra um descompasso entre o que os estudantes privilegiam no decorrer do curso e o que as empresas esperam deles, em termos de desenvolvimento de suas competências.

De acordo com os coordenadores, o **intercâmbio** constitui um importante processo de aprendizado para estudantes de administração, não apenas no que diz respeito à obtenção um novo olhar sobre o curso – por estarem estudando disciplinas fora do seu país de origem –, mas também pela vivência em uma cultura estrangeira. O desafio de lidar com uma língua diferente e a capacidade de estar ‘sozinho’ nesta nova situação, convivendo em um ‘mundo’ diverso, é um tipo de experiência que amplia os horizontes dos estudantes, mostrando que eles são capazes de realizar mais do que poderiam imaginar. A experiência internacional é destacada pelas empresas pesquisadas como a segunda mais importante que os estudantes devem possuir para ingressar nos programas de *trainee*.

Alguns coordenadores demonstraram a preocupação de auxiliar o estudante na escolha das disciplinas a serem cursadas fora do país para um melhor aproveitamento desta experiência. O intercâmbio é também relatado pelos coordenadores como mobilidade interna (no próprio país), que se dá tanto pela viagem para outros Estados como pela frequência de disciplinas em outras universidades nacionais.

Nem todos os estudantes possuem condições financeiras que permitam realizar um intercâmbio. Apenas 28% dos estudantes declararam ter viajado no decorrer da graduação, indicando um tempo médio de 4,7 meses. Este fator foi tido como importante pelos cursos de administração, pelas empresas pesquisadas e pelos estudantes, mostrando uma convergência destas três frentes.

No que tange à **interdisciplinaridade**, todos os coordenadores consideram-na importante. Dentre os relatos dos 10 (dez) coordenadores entrevistados, apenas 4 (quatro) puderam dar exemplos reais de sua aplicação nos cursos de administração. 2 (dois) deles relataram a presença da interdisciplinaridade por meio de trabalhos realizados em conjunto por mais de 3 (três) distintas disciplinas, 1 (um) dos coordenadores que possui, destacou não ser esta uma prática institucional e o quarto apontou a presença de empresas nestes projetos. Os demais coordenadores acreditam que a interdisciplinaridade está presente em seus cursos, constatando-se, porém, que existe certa confusão no que diz respeito ao seu conceito. São (erroneamente) considerados como interdisciplinaridade: o grau de exigência das disciplinas ministradas por parte dos professores, a “passagem de bastão” entre disciplinas, a

tentativa de fazer com que as ementas sejam cumpridas pelos docentes e os projetos a pesquisa e extensão – neste último caso, passando-se a responsabilidade da multidisciplinaridade para o aluno. Cumpre ressaltar, todavia, que pode haver interdisciplinaridade em projetos de pesquisa e extensão, desde que os mesmos levem-na em consideração.

Os estudantes destacaram os trabalhos interdisciplinares como de grande importância no desenvolvimento de suas competências, avaliando-os com nota 7,03, entre valores de 1 (um) a 10 (dez). 48 (quarenta e oito) estudantes, de um total de 377 (trezentos e setenta e sete), afirmaram nunca terem realizado um trabalho interdisciplinar. Este valor poderia ser considerado baixo se houvesse uma pergunta sobre a realização desta atividade. Contudo, levando em consideração que os estudantes relataram-na sem que tivesse havido qualquer solicitação a esse respeito no questionário, tal número passa a ser relevante e deve ser levado em consideração. Esta atividade permite ampliar a competência, que é a grande diferenciação do administrador, a sua “visão sistêmica”.

A **autonomia dos professores** de administração, principalmente nas universidades federais e estaduais pesquisadas, é bastante relatada pelos coordenadores. Esta autonomia implica a responsabilidade dos professores quanto às escolhas dos métodos pedagógicos e a forma a serem desenvolvidas as competências em suas disciplinas. Para um coordenador, esta autonomia tem um sentido negativo, à medida que muitos professores apresentam resistência e não querem se envolver em trabalhos interdisciplinares, mantendo suas disciplinas isoladas.

A autonomia traz à baila outro ponto importante: o **engajamento dos professores**. Apenas 1 (um) coordenador relata que o curso é composto por professores engajados, mas que poderiam se comprometer mais nas atividades da empresa júnior. Outro coordenador aborda a dificuldade de engajar os professores, uma vez que possuem autonomia. Por fim, uma coordenadora afirmou que os próprios estudantes reclamam dos professores que não são engajados.

A baixa **qualidade dos professores** é levantada por 3 (três) coordenadores, os quais afirmam que o doutorado não os prepara para a docência e que os recém-doutores acabam utilizando a graduação como um laboratório de aprendizagem, no qual replicam

os modelos aprendidos com seus professores. Neste ponto, também entra na discussão o regime de horas de trabalho dos docentes. Acredita-se que os professores que realizam 20 horas são importantes porque estão inseridos no mercado de trabalho, enquanto os professores que trabalham 40 horas são aqueles ligados à pesquisa, a qual também os permite manter contato com as organizações. Em meio ao relato acerca da baixa qualidade dos professores, identificou-se que apenas duas instituições declaram possuir sistema de **Avaliação dos Professores**, que é realizada semestralmente, de modo a possibilitar um acompanhamento do andamento das aulas.

Sem dúvida, os **Estudantes** são o ponto mais importante para o desenvolvimento das competências. Muitos coordenadores reclamam da **Qualidade do Estudante** e alegam que eles chegam a seus cursos despreparados, não sabendo estudar e não possuindo interesse nas questões teóricas. No decorrer do curso, 1 (um) coordenador verificou a dificuldade dos estudantes em realizar análise e diagnóstico, duas importantes competências vinculadas ao administrador. Este aspecto merece ser aprofundado, pois os cursos de excelência, apesar de receberem os melhores estudantes do segundo grau, recebem-nos, contudo, com uma preparação direcionada para o vestibular, cuja metodologia de estudo é diferente daquela que se espera na universidade.

O “pensamento crítico”, competência destacada no referencial teórico, só pode ser desenvolvido quando o estudante consegue desconstruir a “decoreba” anteriormente priorizada e passa a refletir sobre os conteúdos que estão sendo ministrados, não os aceitando como dogmas. O coordenador ainda objeta que o estudante não consegue visualizar a importância do conteúdo que está sendo ministrado. Esta realidade traz o questionamento acerca do fato de serem ou não os estudantes capazes de fazer esta ponte, ou, se então, o problema está na verdade relacionado com os próprios professores, que não têm se preocupado em discutir a importância do que é ministrado, em termos de aprendizado, em sala de aula. Ou, ainda mais grave, quando ocorre de conteúdos sem importância serem ministrados porque o professor simplesmente assim o deseja.

Um dos coordenadores acredita que a solução seria a de que os estudantes chegassem “prontos” no curso de administração, com traços específicos de personalidade, uma formação sólida, um bom inglês e um “guru”. Esta ideia segue a linha das organizações

que possuem programa de *trainee* e que, de certa forma, procuram estudantes oriundos de universidades de excelência pela bagagem que carregam consigo, antes mesmo de ingressarem em seus cursos. Seria possível, como sugere o coordenador, definir traços de personalidade para os estudantes de administração? Este pensamento reduziria a possibilidade de os cursos de administração formarem indivíduos com diferentes traços de personalidade e, conseqüentemente, não tão preparados para serem empreendedores ou excelentes gestores em grandes corporações. Visivelmente é mais fácil e menos trabalhoso ter ingressantes bem preparados, o que não impede, entretanto, que os cursos tenham capacidade de formar excelentes profissionais, oriundos de qualquer classe social.

Outro ponto discutido acerca da qualidade do estudante está relacionado a sua imaturidade. Um coordenador atribuiu tal imaturidade ao fato de os estudantes não estarem inseridos no mercado de trabalho (via estágio ou carteira assinada), o que representa uma contradição, pois grande número de coordenadores (oito) desejam que os estágios sejam tardios para que os estudantes se dediquem mais às atividades acadêmicas.

Novamente, não seria o caso de os professores estarem mais bem preparados para fazer o *link* com a prática e suscitar o interesse dos estudantes através do conteúdo ministrado? A crítica, válida, do ingresso prematuro nos estágios, reside no fato de que muitos estudantes buscam apenas uma bolsa ou o status de estagiar em determinadas organizações, não se preocupando com o aprendizado que deveria ser inerente a esta atividade. Munidos de imediatismo, abrem mão dos conhecimentos adquiridos no curso e deixam de realizar atividades que, de fato, poderiam agregar valor ao desenvolvimento de suas competências.

A **autonomia do estudante** também foi destacada como ponto fundamental para o desenvolvimento das competências do administrador. 3 (três) coordenadores abordaram o desenvolvimento da autonomia do estudante de administração. 1 (um) utilizou a palavra autonomia e mencionou a necessidade de fazer o estudante buscar conteúdos e incentivar a leitura. Outros 2 (dois) utilizaram a palavra “adulto” e deram importância à “andragogia”, à tomada de decisão e, conseqüentemente, à responsabilidade por parte dos estudantes.

92% dos estudantes acreditam que sua autonomia foi estimulada na faculdade de administração que cursaram. Estes estudantes consideram que os maiores responsáveis pelo desenvolvimento das suas competências foram, em primeiro lugar, as experiências vividas no mercado; em segundo, eles mesmos; em terceiro, a universidade e, por fim, os professores. No campo deixado em aberto, surgiram ainda as respostas: relacionamento pessoal, atividades extracurriculares e experiência internacional.

Os 8% que responderam que o curso não estimulou sua autonomia, foram também aqueles estudantes que consideraram as atividades extracurriculares fundamentais para o desenvolvimento de suas competências, atribuindo um maior peso às ações realizadas fora da universidade.

A **importância da participação dos coordenadores** ficou bastante evidenciada nesta pesquisa, não apenas nas atividades já instituídas pelas IES, mas também nos relatos de atividades muitas vezes realizadas por vontade destes coordenadores, as quais auxiliam os estudantes dos cursos de administração.

Ao analisar as questões abertas, é possível verificar uma sintonia fina entre as respostas dos estudantes e as falas dos coordenadores. Aqueles coordenadores que se mostraram mais preparados e seguros para responder a presente pesquisa tiveram maior quantidade de elogios dos estudantes (aos seus cursos) quando questionados sobre sua expectativa em relação ao mercado de trabalho. Desta forma, a maneira como o coordenador conduz seu trabalho é fundamental para assegurar os fatores responsáveis pelo desenvolvimento das competências no decorrer do curso.

- Determinar quais competências os formandos de administração acreditam possuir;

Os estudantes foram agrupados de acordo com suas notas das competências atribuídas ao final do curso. O que se observou foram 3 (três) *clusters*: o agrupamento 1 (um) atribuiu nota máxima a quase todas as competências, mas as competências Cognitivas e Funcionais foram avaliadas com uma sutil diferença inferior; os agrupamentos 2 (dois) e 3 (três) avaliaram como mais desenvolvidas as competências Pessoais e as Metacompetências. No *cluster* 1 (um), as competências Éticas ficaram em terceiro

lugar, enquanto nos *clusters* 2 (dois) e 3 (três) ficaram em último. Ainda nestes dois últimos agrupamentos, as competências melhor avaliadas foram as competências pessoais e as Metacompetências.

O *cluster* 2 avaliou as notas de todas as competências mais baixas que os demais agrupamentos e destacou que sua autonomia não foi desenvolvida pelo curso. Porém, foi o agrupamento que teve maior participação nas atividades ofertadas pelo curso, tal como empresa júnior, centro acadêmico, iniciação científica, atividades de monitoria e grupos de pesquisa. Ainda neste agrupamento, a maioria dos respondentes acredita “não estar preparada” para ingressar em um programa de *trainee*, com um percentual de 37%. É interessante perceber que os estudantes que estariam mais preparados, de acordo com o relato de um dos coordenadores, devido à maior participação em atividades acadêmicas, são aqueles que se sentem menos preparados para ingressar em programas de *trainee*. Isto levanta inúmeros questionamentos e indica a necessidade ou possibilidade de futuros estudos que verifiquem em que grau o envolvimento com as atividades do curso podem formar os estudantes para o mercado de trabalho.

De maneira geral, os estudantes atribuíram notas elevadas a quase todas as competências. Um coordenador afirmou que para que um administrador possuísse todas essas competências, ele deveria ser um “super-homem”, munido de muitos anos de prática e teoria. Ou seja, o *cluster* 1, que se declara excelente em todas as competências, pode gerar alguma dúvida em relação às respostas. Este grupo acredita possuir de fato tais competências? Não seria um grupo de estudantes mais propenso a se frustrar no mercado de trabalho, uma vez que acredita já estar pronto para assumir altos cargos hierárquicos, segundo sua autoavaliação?

Outra reflexão pode girar em torno da competência Ética, pois é a macrocompetência com menor acréscimo no decorrer do curso, sendo, ao mesmo tempo, a mais mal avaliada nos *clusters* 2 e 3. Ou seja, será que não seria mesmo possível desenvolver competências Éticas na graduação de administração?

- Reconhecer o grau de cada competência que os estudantes acreditam que foram desenvolvidas durante a graduação de administração;

Os valores atribuídos à percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento de suas competências se deram por meio dos deltas destas competências, ou seja, o valor atribuído a cada competência ao final do curso menos o valor atribuído à mesma competência no início do curso.

As competências melhor avaliadas pelos estudantes são as competências Éticas – Valores. Estas competências não sofreram grande variação de valores, continuando altas, fazendo com que obtivessem os menores valores de deltas. Assim, o estudante acredita entrar no curso de administração com as competências Éticas bem desenvolvidas e não percebe um aperfeiçoamento das mesmas no decorrer da graduação. Ao retomar as falas dos coordenadores, verifica-se que as competências Éticas são destacadas como importantes competências a serem desenvolvidas no curso de administração. Encontra-se aqui um dos desafios destes cursos, isto é, como desenvolver competências que os estudantes acreditam possuir à partida?

Já as 10 (dez) competências mais mal avaliadas estão, em geral, ligadas às competências Funcionais e, também, são aquelas com maiores deltas. Faz sentido perceber que os estudantes acreditam entrar nas IES desprovidos de conhecimentos técnicos de administração e que, por outro lado, os cursos de administração estão conseguindo desenvolver neles um acréscimo substancial de competências. Vale lembrar que as competências Funcionais são apenas 1 (um) bloco de macrocompetências das 5 (cinco) destacadas nesta pesquisa, sendo também aquelas que não explicam os construtos propostos pela análise fatorial realizada no presente estudo. De acordo com esta análise, quando os estudantes possuem altas competências Éticas, possuem também altas competências Pessoais, assim como quando possuem Metacompetências elevadas, também possuem competências Cognitivas altas. As competências Funcionais estão sempre elevadas, todavia, não explicando nenhum dos dois construtos.

- Reconhecer quais competências os programas de *trainee* exigem dos candidatos em seus processos seletivos;

Por meio da análise de agrupamentos das macrocompetências, foram identificados 3 distintos *clusters* de empresas. Observa-se uma heterogeneidade em relação às competências exigidas pelas empresas nos processos seletivos dos programas de *trainee*. No *cluster* 1, dentre as competências consideradas mais importantes, é possível destacar aquelas ligadas às macrocompetências Pessoais e Éticas. Dentre as menos destacadas[,] tem-se: “raciocínio lógico”, “pensamento conceitual”, “pensamento crítico”, “comunicação” e “criatividade”. O *cluster* 2 difere do *cluster* 1 no que concerne a competências não valorizadas pelo primeiro, que são apreciadas pelo segundo, como: “comunicação” e “raciocínio lógico e analítico”. Ambos valorizam competências como: “trabalhar em equipe”, “identificar e praticar valores da organização”, “possuir iniciativa” e “construir relacionamento e colaboração”. As empresas do *cluster* 3 estão mais ligadas às competências Funcionais como “possuir orientação para resultados”, “capacidade de execução”, “ser eficaz”, “capacidade de planejar” e “habilidade de fazer diagnóstico”, do que os demais agrupamentos. Este *cluster* é o único que considera, entre as 10 (dez) mais importantes competências, “possuir visão sistêmica e estratégica”, que é destacada pelas empresas como diferencial no administrador e vista pelos coordenadores como uma das competências mais importantes deste profissional.

Assim, é possível reconhecer que as competências “trabalhar em equipe”, “construir relacionamentos” e “possuir iniciativa” são aquelas consideradas mais importantes nos 3 (três) *clusters*. A competência “comunicação” apareceu entre as 10 (dez) principais apenas no *cluster* 2 e ficou entre as 10 (dez) menos avaliadas nos demais *clusters*, apesar de estar conectada ao ‘trabalho em equipe’.

Também chama a atenção o fato de importantes competências do administrador como “criatividade” e “pensamento crítico” terem ficado entre as 10 (dez) menos importantes nos *clusters* 1 e 3, uma vez que existe uma discussão (já abordada no referencial teórico) relacionada ao desenvolvimento do “pensamento crítico” no estudante de administração. Apesar de os programas de *trainee* estarem preparando as novas lideranças para suas empresas, o *cluster* 2 relacionou entre as 10 (dez) menos

importantes competências aquelas ligadas à liderança, como “delegar” e “gerenciar desempenho de terceiros”, bem como “negociação” e “maturidade”.

- Verificar quais as principais diferenças, em termos de competências, dos administradores e das demais formações universitárias que competem para uma mesma vaga nos programas de *trainee*;

Dentre as competências inerentes a um administrador, em relação às demais profissões nos processos seletivos para Programas de *Trainee*, segundo a visão das empresas respondentes, destacam-se: “visão sistêmica”, “relacionamento interpessoal”, “empreendedorismo”, “competências éticas”, “iniciativa”, “trabalho em equipe”, “comunicação”, “negociação”, “planejamento”, “organização”, “articulação”, “capacidade analítica”, “flexibilidade para atuar em diferentes áreas”, “formação”, “idioma”, “atitude”, “aspectos comportamentais”, “vivência internacional” e “experiência”.

Ao analisar o conjunto de competências relatadas pelas empresas no que diz respeito aos administradores e aquelas exigidas nos processos seletivos dos programas de *trainee*, é possível identificar as seguintes: “construir relacionamento e colaboração”, “trabalhar em equipe” e “possuir iniciativa”.

Ainda é interessante perceber que competências menos destacadas nos processos seletivos como “comunicação” (*clusters* 1 e 3) e “negociação” (*cluster* 2) também diferenciam os administradores. A competência “comunicação”, apesar de estar entre as 10 (dez) menos importantes nos *clusters* 1 e 3, entrou como as 10 (dez) mais importantes no *cluster* 2. Cumpre ressaltar que as competências desenvolvidas ao longo do curso não servem apenas para as grandes empresas, mas para a formação de um profissional completo, pronto para laborar na organização que desejar. Ainda, as competências exigidas pelas empresas nos processos seletivos não serão as mesmas competências que os administradores irão utilizar ao subir nos níveis hierárquicos, ou seja, os cursos precisam pensar também nas futuras competências dos administradores.

- Comparar as competências exigidas pelas empresas que possuem programa de *trainee* com as competências que os formandos acreditam possuir.

Os estudantes quase não distinguem entre as macrocompetências, pois, em geral, tendem a colocar notas altas ao longo de todas elas. Há uma maior proximidade entre as Metacompetências e as competências Cognitivas, assim como nas Pessoais e Éticas, isto é, em geral estas variáveis mudam de forma conjunta. Assim, os estudantes que acreditam possuir valores altos para Metacompetências também atribuem valores altos para as competências Cognitivas (quando uma varia a outra também varia).

As competências Pessoais e Éticas são melhor explicadas por um construto, enquanto as Metacompetências e competências Cognitivas, por outro. Ambos construtos incluem as competências Funcionais. Todavia, elas não são as variáveis que melhor explicam nenhum dos dois constructos. As competências Funcionais, destacadas com maiores deltas pelos estudantes, foram percebidas como as mais desenvolvidas no decorrer do curso de administração.

A visão das empresas para a construção das macrocompetências é bastante diferente da perspectiva dos estudantes. As competências Funcionais e Cognitivas aparecem com um alto grau de semelhança, indicando sua similaridade na explicação da variabilidade das macrocompetências. Apesar de representativas, as competências Éticas *versus* as Funcionais e Cognitivas aparecem em sentidos opostos do construto, indicando um padrão inversamente proporcional entre estas competências. Ou seja, as empresas que valorizam as competências Funcionais e Cognitivas tendem, em geral, a deslocar as Éticas para um segundo plano. O mesmo acontece no segundo construto, quando observadas as competências Pessoais e Meta-competências.

Observa-se que as empresas do *cluster* 1 apresentam competências Éticas e Pessoais com valores maiores. Da mesma maneira, o *cluster* 3 possui competências Funcionais, Cognitivas e Pessoais altas. O *cluster* 2, tal como na análise de agrupamentos, mostrou-se mais próximo das competências Éticas e das Metacompetências. Evidencia-se que as empresas exigem competências distintas entre si, nos processos seletivos para os programas de *trainee*.

Importante perceber que dois agrupamentos de empresas destacaram as competências Éticas em primeiro plano e dois *clusters* de estudantes consideraram-nas em último lugar. Este achado acentua a importância de os cursos de administração desenvolverem as competências em seu corpo discente respeitando a personalidade e as características pessoais dos estudantes. Muitos deles acreditam que precisam se moldar, ou parecer algo que não são para adentrarem nos programas de *trainee*, quando o mais importante é que eles saibam quem são e desenvolvam suas melhores competências. Assim poderão encontrar as organizações que mais se adequem aos seus perfis, em vez de tentar se encaixar em empresas nas quais não desempenharão seus melhores papéis.

Com este escopo, a presente pesquisa consegue constatar que os cursos de administração de excelência estão empenhados em desenvolver competências distintas em seu corpo discente. Todavia, esta não é uma tarefa fácil nem rápida, uma vez que as alterações nos PPP's e currículos demoram em média 4 (anos) para se concretizarem.

A Ilustração 21 apresenta de forma esquemática as frentes estudadas pelo presente estudo e alguns questionamentos que surgiram na sua consecução e ficam como sugestões para estudos futuros.

CURSOS

Fatores que os Coordenadores Consideram Importantes para o desenvolvimento das competências

Características do curso / PPP / Currículo / Competências / Carreira / Expectativa do Mercado / Perfil / Teoria e Prática /
Estágio / Intercâmbio / Interdisciplinaridade / Professores / Estudante / Importância dos Coordenadores / Autonomia do Estudante

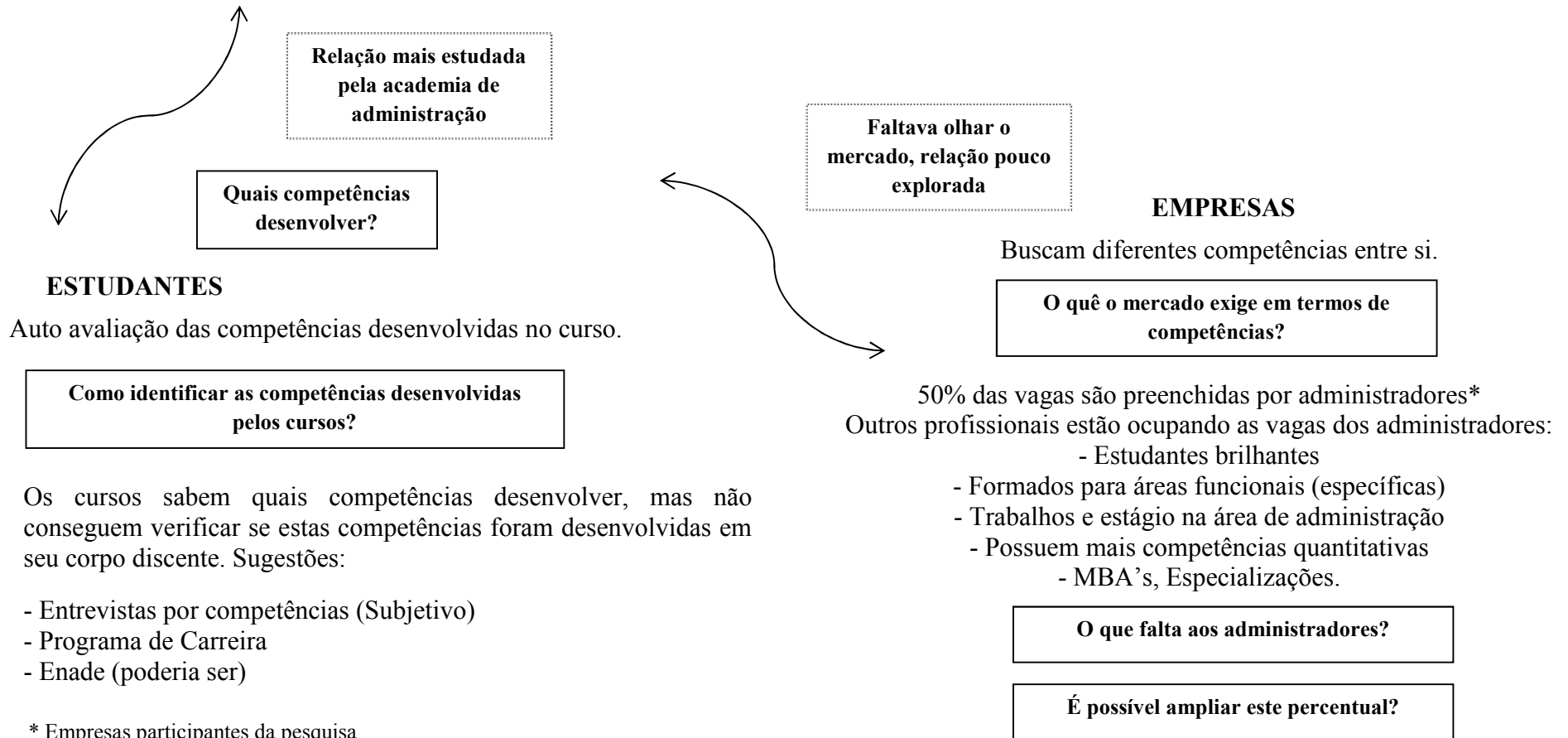


Ilustração 21 – A interação das três frentes estudadas

As competências exigidas pelas empresas devem ser estudadas, porém não se deve cair na armadilha de acreditar que os cursos devam desenvolver apenas as competências por elas exigidas. Primeiro, elas não são a única destinação dos jovens egressos no mercado de trabalho. Segundo, as empresas não apresentam um consenso acerca das competências que desejam em seus *trainees*. Terceiro, deve existir uma preocupação com as competências que serão futuramente demandadas por estas organizações, como: ‘compartilhar conhecimento’, ‘assumir riscos calculados’, ‘antecipar e promover mudanças’, ‘delegar’, ‘gerenciar desempenho de terceiros’, ‘credibilidade pessoal’, ‘maturidade’, ‘liderança’, ‘assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades’, ‘visão sistêmica e estratégica’ e ‘capacidade de planejar’. Lembrando que muitas destas competências também podem ser para o ‘presente’ de muitos egressos que optarem, por exemplo, em empreender seus próprios negócios.

5.1 Uma Via de Mão-Dupla: do Perfil Requerido ao Desenvolvimento Necessário

De modo geral, Silva (1998) acredita que os programas de *trainee* são um eficaz fornecedor de estímulos via treinamento e que existe uma preocupação prévia por parte das organizações em selecionar o melhor candidato para a ocupação certa. Por seu turno, o jovem candidato, ao optar e ser aceito pelo programa, estaria fazendo uma opção social. Supostamente, embora não saiba com exatidão o que vai encontrar, sabe com toda certeza que ali estão postas as bases para seu “sucesso” profissional, ou pelo menos possui grandes chances de receber aquilo que considera sucesso profissional e satisfação pessoal.

Apesar de a flexibilidade estar presente nos ambientes de trabalhos e dos avanços em relação ao modelo fordista-taylorista, a ausência de um labor que proporcione a plena satisfação das necessidades do homem ainda é uma realidade, estando longe de corresponder à sua formação integral. Ao se pensar as competências que os programas de *trainee* buscam nos *jovens talentos* recém-formados, é indispensável questionar-se se as IES estão conseguindo desenvolvê-las, não apenas para ingressarem nas organizações almeçadas, mas também para serem, sobretudo, cidadãos responsáveis.

Diante de todo o exposto, é possível observar uma grande engrenagem, um circuito que está sempre voltando ao mesmo ponto de origem: o desenvolvimento das competências nos estudantes por parte dos cursos de administração. O mote das competências que os programas de *trainee* exigem dos jovens talentos é um debate atrelado, necessariamente, ao desenvolvimento destas competências, assunto amplo e complexo. É um debate de grande relevância, cujo ineditismo deflui das revelações, expostas pelas empresas que possuem programas de *trainees*, acerca das competências necessárias à aprovação dos egressos de administração em seus processos seletivos.

5.2 Sugestões para estudos futuros

Como recomendação para estudos futuros tem-se:

- 1) Entender o quê motiva grandes empresas a optarem por não possuir programa de *trainee*.
- 2) Identificar quais competências não estão sendo encontradas nos administradores e fazer com que os mesmos não ingressem nos programas de *trainee*.
- 3) Estudar carreiras de `sucesso` e entender o percurso dentro e fora da universidade.
- 4) Estudar a formação do docente em administração.
- 5) Estudar os líderes que contratam *trainees* da oriundos da mesma IES que se formaram.

REFERÊNCIAS

ABREU, Y. I. F. de; MENERGON, L. F.; ANDRADE, J.; MIYAZAKI, M. “**Se você é motivado, pró-ativo e tem paixão por resultados...**”: análise de conteúdo de anúncios de Estágio e Trainee. In: Xxviii Encontro Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação em Administração, Curitiba, 2004. Anais... Disponível em CD-ROM. Curitiba: ANPAD, 2004.

AKTOUF, O. **Ensino de Administração**: por uma pedagogia para a mudança. O&S, v. 12, n. 35 – Out./Dez. 2005.

ALCADIPANI, R., BRESLER, R. A MacDonalidização do ensino. Carta Capital, n. 122, p. 20-24, 10 maio 2000.

ALVARÃES, A. C. T. **A formação geral de estudantes do curso de Administração de Empresas**: propostas a partir das constatações do ENADE. In: EnANPAD, n. XXXIII, 2009, São Paulo.

ALVES, J.A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.77, p.53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

AMATUCCI, M. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI**: um enfoque metodológico. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

AMBONI, N., ANDRADE, R. O. B., LIMA, A. J. DE., MULLER, I. F. **Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração**. In: EnANPAD, n. XXXIV, 2010, Rio de Janeiro.

ANDION, C. **A gestão no campo da economia solidária**: particularidades e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 1, p. 79-101, 2005.

ANDRADE, R. O. B., AMBONI, N. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

ANDRADE, R. O. B., AMBONI, N. **Gestão de Cursos de Administração**: metodologias e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANTONELLO, C. S.; DUTRA, M. L. DA S. **Projeto Pedagógico**: Uma Proposta para o Desenvolvimento de Competências de Estudantes do Curso de Administração, com Foco no Empreendedorismo. 2005

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).

ARTHUR, M. B.; INKSON, K.; PRINGLE, J. K. *The new careers: individual action and economic change*. London, Sage Publications, 1999.

ARTHUR, Michael. B. *The Boundaryless Career: a new perspective for organizational inquiry*. *Journal of Organizational Behavior*. n. 4, v. 15, p. 295-306, 1994.

BALBINOT, E.; PEREIRA, B. **Particularidades inerentes ao modelo de gestão de um empreendimento da economia solidária: o caso do projeto esperança**. Revista Eletrônica de Administração, v. 15, n. 2, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2007.

BASÍLICO, V. B.; VASCONCELLOS, L. **Estilos de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Um Estudo dos Estudantes de Administração da FEA-USP**. In: SEMEAD, n. XIV, 2011, São Paulo.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo por competências**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/FTP/currícomp.doc>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional**. Revista de Administração de Empresas, v. 44, n. 1, p. 58-69. Janeiro/Março 2004.

BITENCOURT, C. C., KLEIN, M. J. **Desenvolvimento de Competências: a percepção dos egressos do curso de graduação em administração**. Anais do XXXI ENANPAD, Rio de Janeiro, 2007.

BOOG, G. G. **O desafio da competência: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar-se para o futuro**. São Paulo: Best Seller, 2004.

BOSTOCK, S. Constructivism in mass higher education: a case study. **British Journal of Educational Technology**, v. 29, n. 3, p. 225-240, 1998.

BOYATIZIS, R. *The competent manager: a model of effective performance*. New York: Wiley, 1982.

BRANDÃO, H. P. **Gestão baseadas nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n. 2, de 4 de outubro de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 4 de 13 jul. 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 29/06/2012.

BURRELL, G.; MORGAN, G. Assumptions about the nature of science. In **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1-35, 1979.

CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J. **O homem-camaleão e modismos gerenciais**: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. (orgs.) *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, 2004; 57(5): 611-4.

CARR-SAUNDERS, A. M. **The Professions**: Their Organisation and Place in Society. Oxford: Clarendon Press, 1928.

CASSIMIRO, W. T. **A Relação entre Grupos de Eventos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências Individuais**. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

CASTRO, F. **Trainee**: mais difícil que FUVEST. *Jornal da Tarde*, 21 de abril de 2008. Página B1. São Paulo: Grupo Estado, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CFA, Conselho Federal de Administração. **Pesquisa Nacional 2009**: “Perfil, Formação, Atuação e Oportunidade de Trabalho do Administrador”. São Paulo: FIA, 2009.

CFA, Conselho Federal de Administração. **Pesquisa Nacional 2011**: “Perfil, Formação, Atuação e Oportunidade de Trabalho do Administrador”. São Paulo: FIA, 2011.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, Competence and Informal Learning**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **The reflective (and competente) practitioner**. A model of professional competence with seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v.22, n.7, p.267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Towards a holistic model of professional competence**. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v.20, n.5, p.20-30, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CHRISTENSEN, C. M. *How will you measure your life*. Harvard Business Review. <http://hbr.org/2010/07/how-will-you-measure-your-life/ar/pr> Acessado em: 17/06/2011.

CIA DE TALENTOS. Disponível em <<http://ciadetalentos.tempsite.ws/esj2010/>>. Acessado em 19/02/2011.

CIA DE TALENTOS. Disponível em <<http://www.ciadetalentos.com.br/esj/resultados1.html>>. Acessado em 01/05/2012.

CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy>>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

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

COVRE, Maria Luiza. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981.

CRAINER, S.; DEARLOVE, D. **A Guerra pelo talento**. HSM Management. SP, v. 4, n. 20. P. 10-21, 2000.

CRHISTENSEN, C.; HORN, M.; JOHNSON, C. **Inovação na Sala de Aula**: Como a Inovação de Ruptura Muda a Forma de Aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAVEL, E., VERGARA, S. C. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DELUIZ, N. **A Globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do Senac, v. 22, n. 2, maio/ago, 1996. Disponível: <http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>. Acessado em 20/06/1012.

DELUIZ, N. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação:** Implicações para o Currículo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez, 2001. Disponível: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273.htm>. Acessado em 13/02/2012.

DIAMOND, R. M. **Designing and Assessing Courses and Curricula:** a practical guide. 3 ed: Market Street, San Francisco, 2008.

DOBERMANN, L. M. G. **O trainee e a construção do trabalhador flexível.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2005.

DOLL JR, W. E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. Proceedings... Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. S. **Competências:** Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna. São Paulo: Atlas, 2012.

DUTRA, J. S. Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

ENADE (2009). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/rss_enade/-/asset_publisher/X1pg/content/id/10895> Acessado em 20/02/2013.

FACHIN, Roberto. *Construindo uma associação científica.* 30 anos de ANPAD. Porto Alegre, [D. N.] 2006.

FAZENDA, I. C. (Org). *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo, Cortez 1991.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.* São Paulo, Loyola, 1979.

FERREIRA, A. M.; SANT'ANNA, A. DE S.; SARSUR, A. M. **Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas como Fatores de Retenção de Futuras Lideranças:** um Estudo em Empresa Brasileira do Setor Mineral. XXXIV EnANPAD. Rio de Janeiro – 25 a 29 de setembro de 2010.

FERREIRA, L. C. M.; SARSUR, A. M.; ARRUDA, C. **Relatório de pesquisa:** atração e retenção de jovens profissionais com potencial de desenvolvimento em empresas de pequeno e médio porte. Caderno de Ideias. Fundação Dom Cabral. Nova Lima, 2003.

FERREIRA, R. G. **Em busca de trabalho:** posições, disposições e decisões ao término de um curso de graduação. 2002. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2002.

FISCHER, A. L. O conceito de modelo de gestão de pessoas: modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, J. S. (org). **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001.

FISCHER, T. **A Perduração de um Mestre e uma Agenda de Pesquisa na Educação de Administradores:** artesanato de si, memória dos outros e legados de ensino. *Organizações e Sociedade*, v.17, n.52, p. 209-219 - Janeiro/Março – 2010.

FISCHER, T. *et al.* Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. *RAP*, v. 41, n. 5, p. 935-956, set./out., 2007.

FISCHER, T. **O ensino de administração pública no Brasil, os ideais do desenvolvimento e as dimensões da racionalidade.** 1984. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. **Estudos organizacionais e estudos curriculares:** uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. *Organizações & Sociedade*, v. 15, n. 47, 175-193, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formações de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. **Alinhando Estratégia e competências.** *RAE*, Jan/Mar 2004.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Em busca da competência.** In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, n. I, 2000, Curitiba. Anais... Curitiba: ENEO, 2000. 1 CD.

FLEURY, Maria Tereza L.; FISCHER, Rosa Maria. Relações de trabalho e políticas de gestão: uma história das questões atuais. **Revista de Administração**, São Paulo v. 27, n. 4, p. 5-15, outubro/dezembro 1992.

FREIDSON, E. 'The Theory of Professions: The State of Art', in R. Dingwell and P. Lewis (eds), **The Sociology of the Professions:** Lawyers, Doctors and Others, New York: St Martins, 1983.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**: Teoria, Profecia e Política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, J.C. DEL R. C. **Alinhamento Entre as Competências Fundamentais Demandadas pelos Programas de “Trainees” de Gestão e o Ensino de Graduação em Administração**: um estudo de caso na cidade do Rio de Janeiro. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) Sistema de Gestão, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2005.

FREITAS, M. E. DE. Utilização de Recursos Estéticos em Sala de Aula. *Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 3. Jul-Set, 2005.

FROMM, E. **A Análise do Homem**. 13ª Ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1983.

FURTADO, J. P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.**, 2007. ISSN online 1807- 5762. 2007

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.; BIDO, D. S.; SILVA, D. **O desenvolvimento das competências de estudantes formandos do curso de administração**: um estudo de modelagem de equações estruturais. *R.Adm.*, São Paulo, v.44, n.3, p.265-278, jul./ago/set. 2009.

GODOY, A.; SANTOS, N.; FORTE, D.; CARVALHO FILHO, A.; GHOBRI, A.; MASMO, P. **Competências Adquiridas durante os anos de Graduação**: um estudo de caso a partir das opiniões de estudantes formandos de um curso de Administração de Empresas. In: *EnANPAD*, n. XXIX, 2005, Brasília.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: FGV, v.35, n.3, 1995, p. 20-29.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Ed. 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds), **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–17, 1994.

GUIA DO ESTUDANTE DA ABRIL (2012)

HAIR, J. F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON, R. E.; THATAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALL, D. T. **Carrers in and out of organizations**. Londres: Sage, 2002.

IKEDA, A. A., VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M., CAMPOMAR, M. C. O Caso como estratégia de ensino na área de administração. *Revista de Administração São Paulo*, v. 41, n. 2, p. 147-157. Abr-Mai-Jun, 2006.

KOLB, D. A. **Experimental Learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

KOLB, D. A. Gestão e o Processo de Aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as Organizações Aprendem: Relatos de Sucesso das Grandes Empresas**. São Paulo: Futura, 1997, p. 321-341.

KOURGANOFF, W. **A Face Oculta da Universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LANGLEY, A. "In Search of Rationality: The Purposes Behind the Use of Formal Analysis in organizations", *Administrative Science Quarterly*, 34: 598-631, 1989.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LORSCH, J. **Regaining Lost Relevance**. *Journal of Management Inquiry*. 18, 108-117, 2009.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUZ, T. R. da. **Telemar-Minas: competências que marcam a diferença**. 2001. 230 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Administração e Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACHADO, Maria C. T. Perfil dos estudantes da UFG – uma análise a partir do processo seletivo 2002. **Revista Sociedade e Cultura**, vol. 5, n. 2, jul/dez de 2002, pp. 137-145.

MAGALHÃES, S. *et al.* Desenvolvimento de competências: o futuro agora! In: **Revista de Treinamento e Desenvolvimento**, São Paulo, p. 13 – 14, jan. 1997.

MARCOVITCH, J. **A Universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, C. B. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983)**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.41, n.7., p. 663-676, jul. 1989.

MARTINS, E. C. **A influência do Sistema de Educação Corporativa no Desenvolvimento das competências no Programa Trainee**: um estudo de caso em uma organização do setor químico. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINS, E. C.; DUTRA, J. S.; CASSIMIRO, W. T. Programas de Trainees no mercado nacional: apresentação de resultados de pesquisa. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, n. X, 2007, São Paulo. Anais... Disponível em CD-ROM. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MARTINS, G. DE A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3º edição. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MCCLELLAND, D. C. **Testing for Competence Rather than 'Intelligence'**. American Psychologist, Jan 1973, p. 1-14.

MICHAELS, E.; HANDFIELD-JONES, H.; AXELROD, B. **A Guerra pelo Talento**: o talento como diferencial estratégico entre as empresas. Tradução de Edite Siegert Sciulli. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

MILLERSON, G. **Education in the Professions**, in: T.G. Cook (ed.), Education and Professions, London: Methuen, pp. 1-18.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MISOCZKY, M. Autogestão e práticas organizacionais horizontalizadas: amplificando sinais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, n. V, 2008, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Anpad, 2008.

MOLES, A. A. **A criação científica**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Ed. 8. São Paulo: Cortez, 2005.

MORENO, Montserrat. **Temas transversais: um ensino voltado para o mundo** In: Temas transversais em educação. São Paulo: Atica, 2003.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: Os Sete Saberes e outros ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez: 2009.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**. V. 15, n.4, p. 731-747, Jul/Agos. 2011.

NICOLINI, Alexandre. **Aprender a governar** – A aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de estado. 2007. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NUNES, S. C. **A Inserção da Noção de Competências em Cursos de Graduação em Administração**. 2007. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

NUNES, S. C. O Ensino em Administração com Base na Abordagem das Competências: da Inserção no Projeto Pedagógico a Prática em Sala de Aula. In: EnANPAD, n. XXXIII, 2009, São Paulo.

NUNES, S. C., FERRAZ, D. M. A Reforma do Ensino no Brasil e a Inserção da Noção de Competências: Um Estudo Empírico em Instituições de Educação Superior. In: EnANPAD, n. XXIX, 2005, Distrito Federal.

NUNES, S. C., PATRUS-PENA, R. **La Pedagogia de las Competências em um Curso de Administración**: el reto de passar del proyecto pedagógico hacia la práctica docente. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, São Paulo, v.13, n. 40, p. 281-299, jul./set. 2011.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. **Formação Baseada e Competências?** Um Estudo em Cursos de Graduação em Administração. Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. set/out, p. 28-52, 2009.

OLIVEIRA, A. B. de. **A unidade esquecida**: homem-universo. Rio de Janeiro, Espaço Tempo, 1989.

OLIVEIRA, A. R. de. **Início de Carreira Organizacional**: Um Estudo dos Programas de “Trainees” das Empresas Privadas Brasileiras. 1996. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, D. C. **Análise de Conteúdo Temático-Categorial**: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem. UERJ.* 2008; 16(4): 569-76.

OLIVEIRA, R. O.; BITENCOURT, B. M. **Aprender, Crescer, Competir**: Representações Sociais de Jovens Universitários sobre os Programas de *Trainee*. In: *EnANPAD*, n. XXXVII, 2013, Rio de Janeiro.

PAES DE PAULA, A. P. **Estilhaços do Real**: o ensino de administração em uma perspectiva Benjaminiana. Curitiba: Juruá, 2012.

PAES DE PAULA, A. **Tragtenberg e a Resistência da Crítica: Pesquisa e Ensino na Administração Hoje**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 3, Jul./Set, 2001.

PAES DE PAULA, P.; RODRIGUES, M. A. **Pedagogia Crítica no Ensino da Administração**: Desafios e Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, p. 10-22, 2006.

PARRA FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 1998.

PARRY, S. B. The quest for competencies. *Training*, p. 48-54, July 1996.

PAVIANNI, J. Problemas de filosofia da educação. Petrópolis, Vozes, 1988.

PEDROSA, R. R. de. **Programa de Trainees**: Projeto ou processo de atração e desenvolvimento de talentos? Um estudo de caso em empresa brasileira. 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Departamento de Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica, Minas Gerais, 2005.

PENROSE, E. T. **The Theory of the Growth of the Firm**. Wiley, New York, 1959.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos**: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P., THURLER, M. G. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINHEIRO, I. A.; VIEIRA, L. J. M.; MOTTA, P. C. D. **Construindo Pontes entre Saberes**: da literatura à gestão. *O&S* - v.17 - n.55, p. 641-664 - Outubro/Dezembro – 2010.

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

READER, W. J. **Professional Men**: The Rise of the Professional Classes in Nineteenth Century England, London: Weidenfeld and Nicolson, 1966.

REIS, J. R. *et al.* **Empresa Simulada**: Uma Estratégia Diferenciada no Processo Ensino-Aprendizagem em Administração. REAd – Edição 45, v.11, n. 3, Mai/Jun, 2005.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RITTNER, C. Estagiários e Trainees. In.: BOOG, G. (coord.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**. 3. ed atualizada e ampliada. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1999.

RITTNER, Carmem Lúcia Arruda. Estagiários e Trainees. In: Boog *et al* (orgs.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**. São Paulo : Makron Books, 1994.

ROCHA, M. **Geração Y**: Impaciente, infiel e insubordinada para as empresas. In: Revista Exame. Edição 914 de 20 de março de 2008. Disponível em: <http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0914/gestaoepessoas/m0154779.html>. Acessado em 06 de agosto de 2012.

ROSSI, M. DE F. P.; MELGAÇO, S. A Mudança de Perfil do estudante de Administração entre 2000 e 2008: um estudo de caso. In: EnANPAD, n. XXXIII,2009, São Paulo.

RUAS, R. **Literatura, Dramatização e Formação Gerencial**: A apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais. Organizações & Sociedades, v. 12, n. 32. Jan-Mar, 2005. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RUAS, R. **Mestrado Modalidade Profissional**: em busca da identidade. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, Abr/Maio/Jun, 2003.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUSSEL, A. **The Clerical Profession**. London: SPCK, 1980.

SALIS, V. D. **Mitologia Viva**: aprendendo com os deuses a arte de viver e amar. Editora Nova Alexandria: São Paulo, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, E. L.; SANTANA, W. G. Administração do Desenvolvimento: fundamentos epistemológico e praxiológico para a consolidação de uma necessária disciplina. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro.

SARSUR, A. M.; CANÇADO, V. L. C.; FERNANDES, M. E. R.; STEUER, R. S. Repensando as relações de trabalho: novos desafios frente aos múltiplos vínculos de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002. Anais... Disponível em CD-ROM.

SAUAIA, A. C. A. **Preferência de Homens e Mulheres que Participaram de Programas de Aprendizagem com Jogos de Empresas**. REad, Ed. 24, v. 7, n. 6. Nov/Dez, 2001.

SCHÖN, D. A. *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith, 1983.

SENAC /DN. **Formação profissional Senac**: uma proposta para o setor de comércio e serviços. Rio de Janeiro: Senac/DN/DFP, 1996.

SERVA, M.; DIAS, T.; ALPERSTEDT, G. D. **Paradigma da complexidade e teoria das organizações**: uma reflexão epistemológica. *RAE*, v. 50, n. 3, p. 276-287, jul./set. 2010.

SHAH, S. K.; CORLEY, K. G. Building Better Theory by Bridging the Quantitative-Qualitative Divide. *Journal of Management Studies*, 15: 1821-1835, 2006.

SILVA, Daniel J. da. O **paradigma transdisciplinar**: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: WORKSHOP SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE, 1999, São José dos Campos: INPE.

SILVA, M. M. *Programa de Trainee*: uma questão de “currículo”. **Boletim do SENAC**. V. 24, n. 2. Rio de Janeiro: mai/ago, 1998.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOUZA-SILVA, J. C. DE; DAVEL, E. **Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor**: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. *Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 35 – Outubro/Dezembro – 2005.

SPARROW, P. & BOGNANO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: **Managing Learning**. Edited by Christopher Mabey & Paul Lies. London: Routledge, 1994.

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

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN MAANEN, J. Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. **Administrative Science Quarterly**, 24: 520-524, 1979.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. 130 p.

WAIANDT, C., FISCHER, T. O Ensino dos Estudos Organizacionais nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração: Uma construção social. In: EnANPAD, n. XXXIII, 2009, São Paulo.

WILLMOTT, H. (1994). Management Education: Provocations to a Debate. *Management Learning*. 25, 105-136.

WOOD JR, T.; PAES DE PAULA, P. **O Fenômeno dos Mpas Brasileiros: Hibridismo, Diversidade e Tensões**. RAE. Jan/Mar, v. 44, n. 1, 2004.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. **Pop-managment**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 24, 2001, Campinas. Anais... [s.l.]: 2001. CD-ROM.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. California: Sage Publications nc, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence: Mythe, construction ou réalité?** Paris: Laiaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORES

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COORDENADORES

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO EMPRESAS

APÊNDICE 5 – SIMILARIDADES JACCARD

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORES

1. Qual o conceito de competência utilizado pelo curso?
2. Quando ocorreu a última alteração do projeto pedagógico? Comente sobre ela (participantes, competências...).
3. A noção de competências alterou o currículo do curso?
4. De que forma as competências a serem formadas nos estudantes influenciaram na definição das disciplinas, conteúdos e as distintas práticas pedagógicas?
5. Há preocupação com a interdisciplinaridade no curso? De que forma ocorre?
6. De que maneira é estimulada a integração entre teoria e prática?
7. Existe um perfil definido para o egresso do curso? A quem esse perfil pretende atender?
8. O curso possui alguma avaliação para identificar as competências formadas nos egressos?
9. De que forma o curso deseja que o egresso seja visto pelo mercado de trabalho?
10. Favor disponibilizar o Projeto Pedagógico do seu curso.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO COORDENADORES

Meta Competência

***1. Numere de 1 a 5 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 5 o menos importante**

- Meta Competências: competências que permitem aos indivíduos analisarem as outras competências que eles possuem e/ou desenvolvê-las. Ex: comunicação, autodesenvolvimento, agilidade mental, capacidade de análise, criatividade e solução de problemas.
- Competências Cognitivas – Conhecimento: possessão do trabalho apropriado, relacionado ao conhecimento e a habilidade de colocá-lo em uso efetivo; abarca todas as formas de conhecimento, incluindo os implícitos e outras formas mais intuitivas.
- Competências Funcionais: habilidade de realizar um conjunto de tarefas do trabalho de forma efetiva para produzir os resultados almejados.
- Competências Pessoais: habilidade de adotar de maneira apropriada comportamentos observáveis em situações relacionadas ao trabalho.
- Competências Éticas – Valores: possessão dos valores pessoais e profissionais adequados e a habilidade de fazer julgamentos plausíveis baseados nas situações relacionadas ao trabalho.

O bloco a seguir indagará sobre o grau de importância de diversas competências do administrador. Por favor enumere abaixo as competências que sua organização observa como mais importantes para a seleção dos trainees de administração.

***2. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem/Autodesenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de tomar decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raciocínio Lógico e Analítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamento Crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***3. Numere de 1 a 7 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 7 o menos importante.**

Comunicação	
Criatividade	
Resolução de problemas	
Aprendizagem/Auto-desenvolvimento	
Capacidade de tomar decisões	
Raciocínio Lógico e Analítico	
Pensamento Crítico	

Competências Cognitivas

***4. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Conhecimento de Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio de Segundo Idioma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento Técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamento Conceitual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento de Contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicação de Conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***5. Numere de 1 a 6 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 6 o menos importante.**

Conhecimento de Informática	<input type="text"/>
Domínio de Segundo Idioma	<input type="text"/>
Conhecimento Técnico	<input type="text"/>
Pensamento Conceitual	<input type="text"/>
Conhecimento de Contexto	<input type="text"/>
Aplicação de Conhecimento	<input type="text"/>

Competências Funcionais

***6. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Empreendedorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de assumir riscos calculados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir visão sistêmica e estratégica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antecipar e promover mudanças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de Execução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negociação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir orientação para resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser eficaz: atingir os fins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir orientação para os clientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecer prioridades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delegar: dar autonomia ao outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerenciar desempenho de terceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de planejar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser especialista em alguma área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser generalista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 7. Numere de 1 a 8 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 8 o menos importante.**

Empreendedorismo	<input type="text"/>
Capacidade de assumir riscos calculados	<input type="text"/>
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	<input type="text"/>
Possuir visão sistêmica e estratégica	<input type="text"/>
Antecipar e promover mudanças	<input type="text"/>
Negociação	<input type="text"/>
Possuir orientação para os clientes	<input type="text"/>
Gerenciar desempenho de terceiros	<input type="text"/>

*** 8. Numere de 1 a 9 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 9 o menos importante.**

Capacidade de Execução	<input type="text"/>
Possuir orientação para resultados	<input type="text"/>
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	<input type="text"/>
Ser eficaz: atingir os fins	<input type="text"/>
Estabelecer prioridades	<input type="text"/>
Delegar: dar autonomia ao outro	<input type="text"/>
Capacidade de planejar	<input type="text"/>
Ser especialista em alguma área	<input type="text"/>
Ser generalista	<input type="text"/>

Competências Pessoais

*** 9. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Possuir iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoconhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construir relacionamento e colaboração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir Autoconfiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerir o estresse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser Flexível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprometimento com a organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maturidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar em equipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***10. Numere de 1 a 11 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 11 o menos importante.**

Possuir iniciativa	<input type="text"/>
Autoconhecimento	<input type="text"/>
Construir relacionamento e colaboração	<input type="text"/>
Possuir Autoconfiança	<input type="text"/>
Gerir o estresse	<input type="text"/>
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	<input type="text"/>
Ser Flexível	<input type="text"/>
Comprometimento com a organização	<input type="text"/>
Maturidade	<input type="text"/>
Trabalhar em equipe	<input type="text"/>
Liderança	<input type="text"/>

***11. Numere de 1 a 6 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 6 o menos importante.**

Dar direcionamento	<input type="text"/>
Dar suporte emocional	<input type="text"/>
Incentivar o trabalho em equipe, motivar a equipe	<input type="text"/>
Solucionar conflitos	<input type="text"/>
Desenvolver pessoas	<input type="text"/>
Gerenciar mudança	<input type="text"/>

Competências Éticas - Valores

***12. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Agir dentro dos princípios éticos e morais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser comprometido com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprir com a palavra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar e praticar os valores da organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecer seus próprios valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aderência com os códigos de condutas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***13. Numere de 1 a 7 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 7 o menos importante.**

Agir dentro dos princípios éticos e morais	<input type="text"/>
Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	<input type="text"/>
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	<input type="text"/>
Cumprir com a palavra	<input type="text"/>
Identificar e praticar os valores da organização	<input type="text"/>
Reconhecer seus próprios valores	<input type="text"/>
Aderência com os códigos de condutas	<input type="text"/>

***14. Por favor, informe:**

Nome completo:

IES:

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

*** 1. Durante seu curso de graduação de quais atividades você participou? Coloque o período em meses de participação para cada atividade.**

Estágio em Instituição privada	<input type="text"/>
Estágio em Instituição pública	<input type="text"/>
Trabalho com carteira assinada (CLT)	<input type="text"/>
Iniciação Científica	<input type="text"/>
Centro Acadêmico	<input type="text"/>
Empresa Júnior	<input type="text"/>
Trabalho Voluntário	<input type="text"/>
Experiência Internacional	<input type="text"/>
Atividade de Monitoria	<input type="text"/>
Grupo de Pesquisa	<input type="text"/>
Atlética	<input type="text"/>
Outro	<input type="text"/>

*** 2. O que você planeja fazer ao término do curso?**

Trabalhar em negócio da família

Continuar estudando (MBA, Mestrado, Outro curso superior...)

Participar de Programa de Trainee

Trabalhar em empresa privada

Fazer concurso público

Montar seu próprio negócio

Outro (especifique)

*** 3. Qual(is) a(s) área(s) da administração que você possui maior afinidade?**

Comercial - Vendas

Geral (Gestão de Projetos, Estratégia...)

Finanças

Gestão de Pessoas/RH

Marketing

Operações (Produção, Logística...)

TI

Outra (especifique)

***4. Você se inscreveu em algum Programa de Trainee?**

- Não
- Sim. Em quantos?

***5. Não me inscrevi pois:**

- Não me sinto preparado(a)
- Não tenho interesse
- Outros motivos. Quais?

6. Qual a sua expectativa em relação ao programa de trainee? (Resposta opcional)

***7. Abaixo, estará relacionado um conjunto de competências. Num primeiro momento você deverá responder sobre as competências que você acredita que possuía ao ingressar em seu curso de graduação e, em seguida, o nível desta mesma competência agora, ao final do curso. Onde 1 é o nível mínimo e 5 o nível máximo de cada competência.**

	No início do curso	Agora, ao final do curso
Capacidade de me comunicar por escrito	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de me comunicar verbalmente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de me comunicar de forma persuasiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de continuar me aperfeiçoamento profissionalmente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de buscar informações	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Facilidade em aprender	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Criatividade	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de resolver problemas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de tomar decisões	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Raciocínio lógico e analítico	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de desenvolver pensamento crítico	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Conhecimento de informática	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Domínio de segundo Idioma	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Conhecimento técnico em administração	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pensamento conceitual (teoria)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de manter meus conhecimentos atualizados acerca das modificações do mercado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entendimento do papel dos negócios na comunidade, país e mundo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Compreensão do meio social, político, econômico e cultural onde vivo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de síntese	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de associar teoria e prática	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de compartilhar conhecimento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser empreendedor	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de assumir riscos calculados	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Possuir visão sistêmica e estratégica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de antecipar e promover mudanças	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de execução	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de negociação	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Possuir orientação para resultados	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser eficaz: atingir os fins	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Possuir orientação para os clientes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estabelecer prioridades	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Delegar: dar autonomia ao outro	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Gerenciar desempenho de terceiros	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidade de planejar	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser especialista em alguma área	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser generalista	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Possuir iniciativa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autoconhecimento: me conhecer bem	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Construir relacionamento e colaboração	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Possuir autoconfiança	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Gerir o estresse	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser flexível	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Comprometimento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Maturidade	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Trabalhar em equipe	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Liderança:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1. Dar direcionamento ao outro	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Dar suporte emocional ao outro	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Incentivar o trabalho em equipe, motivar a equipe	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Solucionar conflitos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Desenvolver pessoas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Gerenciar mudança	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Agir dentro dos princípios éticos e morais	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ser comprometido com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cumprir com a palavra	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Identificar e praticar os valores da organização	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Reconhecer meus próprios valores	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aderência com os códigos de conduta	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. O curso estimulou sua autonomia?

Não

Sim

9. Assinale as alternativas que representam, ao seu ver, o principal(s) responsável(s) pelo sucesso no desenvolvimento das suas competências?

- O professor
- Eu mesmo
- As experiências vividas no mercado de trabalho
- A Universidade
- Outros. Quais?

***10. Atribua notas de 0 a 10, para os recursos/procedimentos utilizados pelo professor em sala de aula, que na sua opinião mais colaboraram na formação das diversas competências. Considerando 0 para nada importante e 10 para mais importante**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aula expositiva – professor apresenta conteúdo sem a participação dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aluna expositiva/dialogada – professor apresenta conteúdo e alunos participam com opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudo dirigido – roteiro de questões que devem ser respondidas em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debate – todos os alunos participam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminário – apresentação de trabalho por alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudo de caso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho de campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visita técnica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho interdisciplinar – um mesmo trabalho apresentado a duas distintas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de Empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios em sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades extra sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em Grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho de Conclusão de Curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em Congresso Acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Qual sua percepção sobre sua formação acadêmica para ingressar no mercado de trabalho? (Resposta opcional).

12. Você tem disponibilidade/vontade de mudar de cidade por conta de um trabalho?

- Não
- Sim
- Outro. Especifique:

***13. Perfil**

Sexo:

Estado Civil:

Idade:

***14. Você trabalha atualmente?**

- Não
- Sim. Qual cargo?

***15. Quantos anos de experiência profissional (incluindo estágio) você possui?**

- Não tem experiência profissional
- Tem experiência profissional de (quantidade de tempo):

***16. Onde você reside atualmente?**

Cidade

Estado

***17. Qual sua universidade?**

Caso tenha escolhido a opção OUTRO, favor relacionar a sua universidade.

***18. Em qual período você está?**

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> 1º período /semestre | <input type="radio"/> 6º período /semestre |
| <input type="radio"/> 2º período /semestre | <input type="radio"/> 7º período /semestre |
| <input type="radio"/> 3º período /semestre | <input type="radio"/> 8º período /semestre |
| <input type="radio"/> 4º período /semestre | <input type="radio"/> 9º período /semestre |
| <input type="radio"/> 5º período /semestre | <input type="radio"/> 10º período /semestre |
| <input type="radio"/> Outro (especifique) | |

19. Caso deseje receber o resultado desta pesquisa, favor deixar registrado seu e-mail.

E-mail:

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO EMPRESAS

***1. O programa de trainee da sua empresa é:**

- Não possuímos Programa de Trainee
- Corporativo
- Área Específica (Finanças, Marketing...). Qual(is) área(s)?

***2. O programa de trainee de sua empresa possui vagas que podem ser preenchidas por administradores?**

- Sim.
- Não.

***3. Quais cursos são aceitos para candidatos de seu programa de trainee?**

- | | | |
|--|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Agronomia | <input type="checkbox"/> Design | <input type="checkbox"/> Física |
| <input type="checkbox"/> Análise Sistema | <input type="checkbox"/> Direito | <input type="checkbox"/> Matemática |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> Economia | <input type="checkbox"/> Processamento de Dados |
| <input type="checkbox"/> Biotecnologia | <input type="checkbox"/> Engenharia | <input type="checkbox"/> Publicidade |
| <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis | <input type="checkbox"/> Estatística | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Computação | <input type="checkbox"/> Farmácia | <input type="checkbox"/> Relações Internacionais |
| <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? | | |

***4. Quantas vagas foram abertas para trainee no último processo seletivo?**

***5. Quantos candidatos aprovados no último processo seletivo para trainee eram administradores?**

Meta Competência

***6. Numere de 1 a 5 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 5 o menos importante:**

- Meta Competências: competências que permitem aos indivíduos analisarem as outras competências que eles possuem e/ou desenvolvê-las. Ex: comunicação, autodesenvolvimento, agilidade mental, capacidade de análise, criatividade e solução de problemas.
- Competências Cognitivas – Conhecimento: posseção do trabalho apropriado, relacionado ao conhecimento e a habilidade de colocá-lo em uso efetivo; abarca todas as formas de conhecimento, incluindo os implícitos e outras formas mais intuitivas.
- Competências Funcionais: habilidade de realizar um conjunto de tarefas do trabalho de forma efetiva para produzir os resultados almejados.
- Competências Pessoais: habilidade de adotar de maneira apropriada comportamentos observáveis em situações relacionadas ao trabalho.
- Competências Éticas – Valores: posseção dos valores pessoais e profissionais adequados e a habilidade de fazer julgamentos plausíveis baseados nas situações relacionadas ao trabalho.

O bloco a seguir indagará sobre o grau de importância de diversas competências do administrador. Por favor enumere abaixo as competências que sua organização observa como mais importantes para a seleção dos trainees de administração.

***7. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem/Autodesenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de tomar decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raciocínio Lógico e Analítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamento Crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***8. Numere de 1 a 7 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 7 o menos importante.**

Comunicação	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Criatividade	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Resolução de problemas	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Aprendizagem/Auto-desenvolvimento	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Capacidade de tomar decisões	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Raciocínio Lógico e Analítico	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Pensamento Crítico	<input style="width: 100%;" type="text"/>

Competências Cognitivas

***9. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Conhecimento de Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio de Segundo Idioma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento Técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamento Conceitual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento de Contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicação de Conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***10. Numere de 1 a 6 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 6 o menos importante.**

Conhecimento de Informática	<input type="text"/>
Domínio de Segundo Idioma	<input type="text"/>
Conhecimento Técnico	<input type="text"/>
Pensamento Conceitual	<input type="text"/>
Conhecimento de Contexto	<input type="text"/>
Aplicação de Conhecimento	<input type="text"/>

Competências Funcionais

***11. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Empreendedorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de assumir riscos calculados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir visão sistêmica e estratégica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antecipar e promover mudanças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de Execução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negociação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir orientação para resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser eficaz: atingir os fins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir orientação para os clientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecer prioridades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delegar: dar autonomia ao outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerenciar desempenho de terceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de planejar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser especialista em alguma área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser generalista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***12. Numere de 1 a 8 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 8 o menos importante.**

Empreendedorismo	<input type="text"/>
Capacidade de assumir riscos calculados	<input type="text"/>
Habilidade de fazer diagnóstico (coleta, análise, sugestão de ação...)	<input type="text"/>
Possuir visão sistêmica e estratégica	<input type="text"/>
Antecipar e promover mudanças	<input type="text"/>
Negociação	<input type="text"/>
Possuir orientação para os clientes	<input type="text"/>
Gerenciar desempenho de terceiros	<input type="text"/>

***13. Numere de 1 a 9 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 9 o menos importante.**

Capacidade de Execução	<input type="text"/>
Possuir orientação para resultados	<input type="text"/>
Ser eficiente: melhor utilização dos recursos	<input type="text"/>
Ser eficaz: atingir os fins	<input type="text"/>
Estabelecer prioridades	<input type="text"/>
Delegar: dar autonomia ao outro	<input type="text"/>
Capacidade de planejar	<input type="text"/>
Ser especialista em alguma área	<input type="text"/>
Ser generalista	<input type="text"/>

Competências Pessoais

***14. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Possuir iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoconhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construir relacionamento e colaboração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir Autoconfiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerir o estresse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser Flexível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprometimento com a organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maturidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar em equipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***15. Numere de 1 a 11 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 11 o menos importante.**

Possuir iniciativa	<input type="text"/>
Autoconhecimento	<input type="text"/>
Construir relacionamento e colaboração	<input type="text"/>
Possuir Autoconfiança	<input type="text"/>
Gerir o estresse	<input type="text"/>
Ter credibilidade pessoal: imagem de confiança	<input type="text"/>
Ser Flexível	<input type="text"/>
Comprometimento com a organização	<input type="text"/>
Maturidade	<input type="text"/>
Trabalhar em equipe	<input type="text"/>
Liderança	<input type="text"/>

***16. Numere de 1 a 6 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 6 o menos importante.**

Dar direcionamento	<input type="text"/>
Dar suporte emocional	<input type="text"/>
Incentivar o trabalho em equipe, motivar a equipe	<input type="text"/>
Solucionar conflitos	<input type="text"/>
Desenvolver pessoas	<input type="text"/>
Gerenciar mudança	<input type="text"/>

Competências Éticas - Valores

***17. Dê nota para a importância de cada competência, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Agir dentro dos princípios éticos e morais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser comprometido com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprir com a palavra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar e praticar os valores da organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecer seus próprios valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aderência com os códigos de condutas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***18. Numere de 1 a 7 por ordem de importância, onde 1 é o mais importante e 7 o menos importante.**

Agir dentro dos princípios éticos e morais	<input type="text"/>
Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	<input type="text"/>
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	<input type="text"/>
Cumprir com a palavra	<input type="text"/>
Identificar e praticar os valores da organização	<input type="text"/>
Reconhecer seus próprios valores	<input type="text"/>
Aderência com os códigos de condutas	<input type="text"/>

Processo Seletivo

19. Em quais competências os administradores se destacam das demais formações nos processos seletivos para trainee?

Não sei responder

Nas competências:

20. Quais competências faltaram nos candidatos à trainee formados em administração que não ingressaram em seu último programa?

Não sei responder

As competências:

***21. Dê nota para a importância de cada atributo, onde 1 é nada importante e 5 é muito importante:**

	1	2	3	4	5
Ambição e vontade de crescer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse em sua empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse em ser trainee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência anterior (estágio, trabalho voluntário, empresa júnior etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajado, convivido com outra cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação em Faculdade/Universidade de 1ª linha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***22. Dê nota para a importância de cada atividade que foi desenvolvida pelo candidato durante a graduação:**

	1	2	3	4	5
Realização de Estágio em Instituição Privada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de Estágio em Instituição Pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho com carteira assinada (CLT)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de Iniciação Científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em Centro Acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação de Empresa Júnior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de Trabalho Voluntário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência Internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de Atividade de Monitoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em Grupo de Pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Caso queira citar outras atividades, por favor utilize o espaço abaixo. Não esqueça de informar o grau de importância desta(s) atividade(s).

23. Qual a periodicidade que a seleção para programas de trainee acontece em sua empresa?

- Mensal
- Trimestral
- Semestral
- Anual
- Bianual
- Outro. Qual?

24. Qual a destinação dos trainees, dentro da empresa, uma vez concluído o processo de treinamento?

- Analista Júnior
- Analista Pleno
- Analista Sênior
- Gerente
- Supervisor/Coordenador
- Consultor
- Especialista
- Outros. Quais?

***25. Todas as vagas disponíveis em seu processo seletivo para trainee são ocupadas?**

- Sim, os participantes possuem o nível esperado e preenchem as vagas em aberto.
- Sim, mas muitas vezes é necessário flexibilizar o perfil desejado para conseguir preencher as vagas.
- Não, preferimos não flexibilizar o perfil desejado.

26. De quais faculdades/universidades de administração os trainees de sua organização são oriundos?

- FEA/USP – Universidade de São Paulo
- FGV-EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing
- INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa
- MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie
- FECAP – Centro Universitário Fecap
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- USP – Universidade de São Paulo
- USP – Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo
- UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
- PUC RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- PUC PARANÁ – Pontifícia Universidade Católica Paraná
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- IBMEC RIO DE JANEIRO – Faculdade de Economia e Finanças
- PUC RIO DE JANEIRO – Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro
- FACULDADE FUCAPE
- FEDERAL DE UBERLÂNDIA
- FEDERAL DE LAVRAS
- Outras. Quais?

27. Como é realizado o processo seletivo para os programas de trainee de sua empresa?

- Interno – Realizado por sua empresa
- Misto (Interno e Consultoria)
- Consultoria. Qual(is) Consultoria(s)?

Perfil da empresa***28. Qual a razão social ou nome fantasia da empresa?*****29. Perfil da Empresa**

Setor principal:

Tipo:

Número de colaboradores:

Se escolheu a opção OUTRO em Setor, por favor especifique qual.

***30. Sobre o respondente da pesquisa:**

Nome:

E-mail:

APÊNDICE 5
SIMILARIDADES DE JACCARD

Nó A	Nó B	JACCARD
Nós\Professores\Autonomia dos Professores	Nós\Características do Curso de Administração\Administração x Engenharia	0,75
Nós\Teoria e Prática\Palestras	Nós\Importância da Participação do Coordenador	0,75
Nós\Professores\Qualidade dos Professores	Nós\Estágio\Carga Horária do Estágio	0,75
Nós\Professores\Avaliação dos Professores	Nós\Autonomia do Estudante	0,666667
Nós\Características do Curso de Administração	Nós\Características do Curso de Administração\Administração x Engenharia	0,666667
Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Reúne	Nós\Estágio\Carga Horária do Estágio	0,666667
Nós\Perfil\Pesquisa com Ex-Estudante	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Reúne	0,666667
Nós\Teoria e Prática\Visita às Empresas	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,666667
Nós\Competências\Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\Competências\Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	Nós\Características do Curso de Administração	0,6
Nós\Empreendedorismo	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Professores	0,6
Nós\Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	Nós\Características do Curso de Administração	0,6
Nós\Projeto Político Pedagógico\Implementação do Projeto Pedagógico	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\Projeto Político Pedagógico\Implementação do Projeto Pedagógico	Nós\Características do Curso de Administração	0,6
Nós\Intercâmbio	Nós\Ética	0,6
Nós\Interdisciplinaridade	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\Interdisciplinaridade	Nós\Características do Curso de Administração	0,6
Nós\Teoria e Prática\Métodos Pedagógicos Diversos	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\Teoria e Prática\Métodos Pedagógicos Diversos	Nós\Características do Curso de Administração	0,6
Nós\O Currículo, suas alterações e as competências	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\O Currículo, suas alterações e as competências	Nós\Características do Curso de Administração	0,6
Nós\Perfil\Perfil Almejado	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,6
Nós\Perfil\Perfil Almejado	Nós\Características do Curso de Administração	0,6

Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Competências\Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Projeto Político Pedagógico\Implementação do Projeto Pedagógico	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Interdisciplinaridade	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Teoria e Prática\Métodos Pedagógicos Diversos	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\O Currículo, suas alterações e as competências	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Perfil\Perfil Almejado	0,6
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Estágio\Carga Horária do Estágio	0,6
Nós\Estudante\Situação Financeira do Estudante	Nós\Empreendedorismo	0,6
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Empreendedorismo	0,571429
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Características do Curso de Administração	0,571429
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	0,571429
Nós\Professores\Avaliação dos Professores	Nós\Competências\Avaliação das Competências dos Estudantes	0,5
Nós\Características do Curso de Administração	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,5
Nós\Características do Curso de Administração	Nós\Professores\Autonomia dos Professores	0,5
Nós\Teoria e Prática\Casos Próprios	Nós\Características do Curso de Administração\Administração x Engenharia	0,5
Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Professores	Nós\Estágio\Carga Horária do Estágio	0,5
Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Reúne	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Burocracia	0,5
Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Reúne	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Pessimismo	0,5
Nós\Empreendedorismo	Nós\Competências\Avaliação das Competências dos Estudantes	0,5
Nós\Empreendedorismo	Nós\Competências\Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	0,5
Nós\Professores\Engajamento dos Professores	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,5
Nós\Estágio\Estágio como Precursor de Sucesso	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Pessimismo	0,5
Nós\Ética	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Estágio\Ganhos Monetários com o Estágio	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Pessimismo	0,5

Nós\Projeto Político Pedagógico\Implementação do Projeto Pedagógico	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Intercâmbio	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Reúne	0,5
Nós\Intercâmbio	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Interdisciplinaridade	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Teoria e Prática\Laboratórios de Ensino	Nós\Competências\Avaliação das Competências dos Estudantes	0,5
Nós\Teoria e Prática\Métodos Pedagógicos Diversos	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\O Currículo, suas alterações e as competências	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Teoria e Prática\Palestras	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Teoria e Prática\Palestras	Nós\Teoria e Prática\Laboratórios de Ensino	0,5
Nós\Perfil\Perfil Almejado	Nós\Empreendedorismo	0,5
Nós\Perfil\Pesquisa com Ex-Estudante	Nós\Estágio\Carga Horária do Estágio	0,5
Nós\Teoria e Prática\Pesquisa e Extensão	Nós\Estágio\Aprendizagem Prática no Estágio	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Competências\Conceito de Competências Utilizados pelos Cursos Pesquisados	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Projeto Político Pedagógico\Implementação do Projeto Pedagógico	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Intercâmbio	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Interdisciplinaridade	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Teoria e Prática\Métodos Pedagógicos Diversos	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\O Currículo, suas alterações e as competências	0,5
Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	Nós\Perfil\Perfil Almejado	0,5
Nós\Professores\Qualidade dos Professores	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Reúne	0,5
Nós\Professores\Qualidade dos Professores	Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	0,5
Nós\Estudante\Situação Financeira do Estudante	Nós\Estágio\Carga Horária do Estágio	0,5
Nós\Estudante\Situação Financeira do Estudante	Nós\Projeto Político Pedagógico\Dificuldades de Implementação do PPP - Professores	0,5
Nós\Estudante\Situação Financeira do Estudante	Nós\Perfil\Pesquisa com Ex-Estudante	0,5
Nós\Teoria e Prática\Trabalho Aplicado	Nós\Ética	0,5
Nós\Teoria e Prática\Visita às Empresas	Nós\Estudante\Qualidade do Estudante	0,5

ANEXOS

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005

ANEXO 1**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*)****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, 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.

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.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo estudante, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do estudante, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de

interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos estudantes ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais estudantes do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente da Câmara de Educação Superior