

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

PRISCILA SANTOS PUGLIESI

RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UFES

VITÓRIA
2016

PRISCILA SANTOS PUGLIESI

**RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Olivier Ferreira de Oliveira

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P978r Pugliesi, Priscila Santos, 1982-
Relações entre as teorias e as práticas curriculares na
educação superior : um estudo no curso de graduação em
administração da UFES / Priscila Santos Pugliesi. – 2016.
103 f. : il.

Orientador: Marilene Olivier Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas.

1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Desempenho.
3. Administração. 4. Ensino – Currículos. 5. Ensino superior. I.
Olivier, Marilene. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

**RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR - UM ESTUDO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UFES**

Priscila Santos Pugliesi

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 24 de junho de 2016 por:


Marilene Olivier Ferreira de Oliveira, DSc – UFES – Orientadora


Simone da Costa Fernandes, DSc – UFES


Taciana de Lemos Dias, DSc – UFES


Ebedrande Cavaliéri, DSc – UFES

“E o que é um professor, na ordem das coisas?”

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.”

“Se cada teoria social é uma teoria pessoal, falar no impessoal, sem sujeito, não passa de uma consumada mentira, um passe de mágica que procura fazer o perplexo leitor acreditar que não foi alguém muito concreto que escreveu o texto, mas antes um sujeito universal, que contempla a realidade de fora dela.”

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, pelo dom da vida, pela graça de poder conhecer e aprender sempre mais. Grandes coisas fez o Senhor por mim, por isso me alegro.

À minha mãe, que sem conhecer teorias, mas com exemplos diários, me mostrou que sem amor é impossível ensinar ou aprender. Meu eterno amor.

À minha orientadora Professora Dra. Marilene Olivier por sua dedicação e carinho, pela confiança e pela generosidade em se doar em tantos ensinamentos e conselhos. Minha gratidão.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública da UFES, a todos os professores, coordenadora, administração e secretaria, por me proporcionarem uma convivência harmoniosa, troca de conhecimento e experiências que contribuíram para novos saberes.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos de descontração e compartilhamento de dúvidas, angústias e anseios e renovação da esperança por gestores mais bem preparados.

Aos Professores Edebrando Cavaleri, Simone da Costa Fernandes, Taciana Lemos Dias, membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.

Aos amigos, pela compreensão de minha ausência em tantos momentos especiais e pelo consolo e alívio nos momentos de cansaço.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista.

RESUMO

Os processos de ensino-aprendizagem, na educação superior, buscam unir as competências técnicas e habilidades para o desenvolvimento das atividades profissionais demandadas pela sociedade e a formação de cidadãos que tenham capacidade para responder aos anseios da comunidade em que vivem. Assim, se por um lado a sociedade requer profissionais cada vez mais especializados e atualizados, as instituições de ensino precisam estar preparadas para formar esses profissionais. É neste cenário que esta pesquisa busca esclarecer o seguinte problema de investigação: De que forma as disciplinas do Curso de Administração da Ufes convergem teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem? Assim, definiu-se como objetivo geral compreender o processo de formação de competências do graduado pelo curso de Administração noturno da Ufes. Por decorrência foram estabelecidos alguns objetivos específicos, quais sejam: analisar a aderência da matriz curricular do curso de Administração da Ufes à Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, investigar a percepção dos egressos em relação aos conteúdos das disciplinas cursadas e suas contribuições para o desenvolvimento de competências e comparar as possíveis competências desenvolvidas no âmbito do curso com as exigidas pelo mercado de trabalho na percepção do aluno formado. O estudo se limitou ao curso de Administração noturno, que ainda está formando suas primeiras turmas, a fim de se conhecer como são integradas a teoria e a prática em sala de aula, de forma que atende aos anseios do aluno, enquanto usuário da rede pública, a quem a universidade presta seus serviços. A abordagem utilizada foi de natureza quanti-qualitativa. Os tipos de pesquisa, em relação aos procedimentos que foram empregados são: o estudo de caso, por meio da análise do PPC e da matriz curricular; a pesquisa descritiva, por meio do questionário; a pesquisa explicativa, por meio dos documentos e da legislação, e a bibliográfica, por meio do levantamento de material produzido por outros autores. A análise da matriz curricular revelou que nenhuma competência foi trabalhada de maneira satisfatória, durante o curso. As análises estatísticas revelaram que algumas competências foram trabalhadas além da exigência do mercado de trabalho, em detrimento de outras.

Palavras chave: 1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Desempenho. 3. Administração. 4. Ensino – Currículos. 5. Ensino superior

ABSTRACT

The teaching-learning processes, in higher education, seek to unite the expertise and skills to the development of professional activities demanded by society and the formation of citizens who are able to respond to the concerns of the community in which they live. So, if on the one hand society requires increasingly skilled professionals and updated, educational institutions must be prepared to train these professionals. It is in this scenario that this research seeks to clarify the following problem: how the disciplines of administration of the Ufes converge theory and practice in the teaching-learning process? Thus, defined as general objective to understand the process of formation of grad skills at night of Administration course Ufes. By a result were established some specific objectives, which are: to analyse the adherence of the Resolution nº 4, of 13 July 2005, the Board of higher education of the National Council of education, investigate the perceptions of graduates relative to the content of the disciplines studied and their contributions to the development of skills and compare the possible competences developed in the framework of the course with the required by the labour market in the perception of the alumnus. The study was limited to night Administration course, which is still forming its first classes in order to meet as they are integrated with theory and practice in the classroom, in a manner that meets the aspirations of the student, while the public network user, to whom the University provides its services. The approach used in this study is quantitative and qualitative in nature. The types of research, in relation to the procedures that were used in this work are: case study through the analysis of the PPC and curricular matrix; descriptive research, by means of the questionnaire; explanatory research, through documents and the laws, and the essay, through the survey of material produced by other authors. The curriculum matrix analysis revealed that no jurisdiction has been worked satisfactorily during the course. The statistical analysis revealed that some competencies were worked in addition to the requirement of the labour market, to the detriment of others.

Key words: 1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Performance. 3. Administration. 4. Teaching - Curricula. 5. Higher education

LISTA DE SIGLAS

CFA - Conselho Federal de Administração

CNE - Conselho Nacional de Educação Superior

CRA – Conselho Regional de Administração

IES - Instituição de Educação Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos do curso de graduação em Administração	43
Quadro 2 - Competências e Habilidades do Profissional de Administração.....	51
Quadro 3 – Perfil do Profissional de Administração, em relação à maioria.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de cursos no período de 1960 a 2000	39
Tabela 2 - Competências e Habilidades por Disciplina	56
Tabela 3 Estatística descritiva dos dados sócios demográficos.....	62
Tabela 4 Distribuição percentual quanto aos Motivos Predominantes na escolha do Curso.....	63
Tabela 5 Estatística descritiva - Atividade Profissional Relacionada ao Curso	64
Tabela 6 Média, desvio padrão e estatística de comparação – Por Competência Desenvolvida na Graduação e Requerido pelo Mercado	69
Tabela 7: Modelos de Regressões por Competências avaliadas.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Competências na Matriz Curricular de Administração Noturno da Ufes..	53
Gráfico 2 - Teia das Competências na Matriz Curricular de Administração Noturno da Ufes.....	54

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1	INTRODUÇÃO	12
1.2	O CONTEXTO DO PROBLEMA	14
1.3	OBJETIVOS	18
1.4	DELIMITAÇÃO	18
1.5	JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA	19
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	21
2.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	21
2.2	TIPOS DE PESQUISA	21
2.2.1	Estudo de Caso	22
2.2.2	Dimensão descritiva da pesquisa	24
2.2.3	Dimensão explicativa da pesquisa	24
2.2.4	Dimensão bibliográfica da pesquisa	25
2.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	26
2.3.1	Questionário	26
2.3.2	Levantamento	28
2.4	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	29
3	APORTES CONCEITUAIS E PESQUISAS RELACIONADAS	31
3.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	35
3.1.1	Histórico	35
3.1.2	Ensino da Administração no Brasil	38
3.1.3	Currículo da Graduação em Administração	39
3.2	COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS	44
4	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1	HISTÓRIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NOTURNO DA UFES	49
4.2	ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR	50
4.2.1	Análise das competências	51
4.2.2	O perfil do profissional em Administração	58
4.3	ANÁLISE ESTATÍSTICA	61
4.3.1	Estatística descritiva – Caracterização da Amostra	62
4.3.2	Estatística descritiva por Competência e Habilidades e Teste T-Student.	65
4.3.3	Modelo de Regressão Múltipla	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXO	87
	APÊNDICE	93

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, no Brasil, segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Seu fazer ocorre, predominantemente, por meio do ensino em instituições destinadas a este fim, levando a uma prática um pouco diferente do que propugna a legislação. Conforme explicita Pinel (2011) o conceito de educação pode ser entendido como instrução, e caracterizado como a transmissão de conhecimentos, muitas vezes, restrita à ação da escola, e na confrontação com o modelo torna-se indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre, para transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

No Brasil, atualmente, cabe ao Ministério da Educação (MEC) regulamentar as normas do ensino no país, o que tem sido feito por meio da LDB, que dispõe sobre as bases da educação nacional, estabelecendo diretrizes para as instituições de ensino de educação escolar, normatizando as competências básicas dessas instituições – públicas ou privadas (filantrópicas, comunitárias ou confessionais), e atribuindo responsabilidades a cada ator do processo de ensino: União, governos estaduais e municipais, escolas, professores, alunos, gestores e mantenedoras.

A educação superior integra a educação escolar, e tem entre suas finalidades, conforme o art. 43 da LDB (BRASIL, 1996):

- I. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, tanto para setores profissionais como na participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- II. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicar o saber por meio de publicações ou outras formas de comunicação;

- III. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e prestar serviços especializados à comunidade;
- IV. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão dos resultados das pesquisas científicas e tecnológicas, e a criação cultural, geradas na instituição.

Observa-se, a partir dessas finalidades, a tentativa de unir, no universo do ensino, as competências técnicas e habilidades para o desenvolvimento das profissões demandadas pela sociedade e a formação de cidadãos que tenham capacidade para responder aos anseios da comunidade em que vivem.

Dessa forma, a legislação aponta para o resultado final da formação do aluno, cabendo à instituição de ensino a definição do método que será utilizado, ou seja, o saber fazer. Essa liberdade propicia às instituições formar alunos de acordo com seus próprios critérios e estratégias. Assim, se não há uniformidade no processo educativo das profissões (que ocorre tanto nos cursos técnicos quanto nos cursos de graduação), o perfil do profissional que irá ingressar no mercado de trabalho também será diverso, condizente com a demanda da complexidade que apresenta.

Dentre os métodos observados na atualidade para a educação no ensino superior, destaca-se a reprodução do conhecimento do professor. Essa abordagem tradicional é chamada de “pedagogia de transmissão”, conforme explicitado por Pinel (2011, p.5), que detalha, em relação ao processo ensino-aprendizagem, que a

[...] ênfase é dada às situações de sala de aula [...]. Os conteúdos têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão ‘impressas’ nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais.

Sobre esse método Pinel (2011, p. 6), dando continuidade ao seu raciocínio ressalta algumas consequências desse tipo de ensinagem, argumentando que ela

[...] propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que “aprendeu” apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

Outros aspectos, na abordagem tradicional, evidenciam o mecanicismo das aulas, nas quais se observa a verticalização da relação entre aluno e professor, tendo este o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, formas de interação, ou seja, detém os meios coletivos de expressão, e elabora os exercícios de controle e os exames avaliativos para reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais. A metodologia baseia-se em aulas expositivas, em que o aluno se limita a escutar o professor, e que somente uma verificação *a posteriori* permitirá ao docente conhecer o que, de fato, o aluno aprendeu. Além disso, a avaliação, na maior parte dos casos, visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, em que as notas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural (PINEL, 2011).

Observa-se, portanto, que houve uma mudança nos métodos utilizados para ensinar, desde a antiguidade até os dias atuais, associada às transformações pelas quais a sociedade passou ao longo da história. Se em tempos antigos, com os expoentes filosóficos, havia a necessidade de questionamentos para aprofundar as questões sobre o conhecimento e o saber, hoje o 'saber' domina os espaços dedicados ao ensino. Nesse sentido, o grande desafio parece ser conciliar o que a legislação determina, o que a sociedade requer da formação de seus alunos e futuros profissionais e o que a instituição de ensino pode oferecer.

1.2. O CONTEXTO DO PROBLEMA

As tarefas das instituições de ensino, particularmente o ensino superior, sofrem influências do processo histórico e cultural que permeou o mundo por meio das diversas revoluções pelas quais passou, destacando-se o papel da indústria, da informática e das redes sociais.

Nesse processo a sociedade industrial trouxe a necessidade da especialização do saber e sua instrumentalização na cadeia produtiva.

Assim, se por um lado a sociedade requer profissionais cada vez mais especializados e atualizados, as instituições de ensino precisam estar preparadas

para formar esses profissionais, sem deixar de lado os eixos estruturais desse conhecimento, ou seja, o arcabouço conceitual em que está embasado.

Além disso, é preciso considerar ainda que as tecnologias permitiram o acesso a um mundo quase ilimitado de informações, numa dimensão tal, que às vezes fica até difícil identificar paradigmas dentro de conhecimentos específicos, por meio da rede mundial de computadores (WEB) que também vem exercendo influências significativas na forma de se adquirir conhecimento e dele se apropriar.

Dessa forma, ao se considerar o conhecimento como particular, parece haver discordância entre o estudar e o propagar, conhecer e fazer.

Essa discussão a respeito da cientificidade do conhecimento permeia os estudos em epistemologia desde o início, como indicam Faria e Meneghetti (2010) e Santos e outros (2010). Pode-se dizer então que, se não há consenso sobre o que vem a ser o conhecimento, definir o conhecimento científico não é tarefa menos complexa: isto porque a instrumentalização da ciência, segundo os autores, propagou-se de tal forma que pode ser comparada às religiões e suas crenças, escondendo uma ideologia de dominação do poder capitalista.

Obviamente que os recursos de instituições privadas de ensino podem ser alocados no perfil que elas desejarem, alinhando intensamente a formação de seus alunos ao mercado de trabalho, mas não se pode esquecer que as instituições públicas de ensino e até de pesquisa, ficaram distantes desse mercado por muitos anos. No tocante a esses extremos, acredita-se que as diretrizes da LDB tenham tentado conciliar os dois interesses na medida em que apresenta a possibilidade de equilibrar o fazer acadêmico em ambas as dimensões.

A presunção do problema que originou a pesquisa partiu de conversas informais com alunos do curso e profissionais do mercado, a partir de queixas acerca da carência de integração de prática profissional no ensino de administração. Desta forma, não será desconsiderada a observação simples, ou assistemática, segundo Gil (2010), que consiste na percepção espontânea do observador de como os fatos ocorrem, principalmente na investigação de condutas – manifestas ou não.

Neste estudo, em particular, o foco está na compreensão da integração entre teoria e prática no curso de Administração, principalmente, em como ocorre no ensino.

Observa-se que, de uma forma geral, o curso propicia a formação de generalistas teóricos, profissionais que, ao atuarem no sistema social dominante, que são as organizações empresariais (MOTTA; PEREIRA, 1986), dispõem de uma ampla gama de recursos (financeiros, humanos e tecnológicos), para gerir nos mais diversificados ambientes, sem, contudo, apresentarem domínio das rotinas de uma organização.

Nesse sentido, Gondim (2002) relata que a dificuldade dos responsáveis pelo recrutamento de pessoas em encontrar profissionais habilitados para ocuparem as vagas disponíveis coloca em discussão a eficiência no processo de formação e qualificação, e que, se antes esse problema parecia ser maior em ocupações que exigiam apenas os ensinamentos fundamental e médio, no início do século XXI já era possível identificar a mesma situação nas ocupações que requerem o curso superior, reafirmando a premissa que, embora haja um aumento na proporção da relação candidato/vaga, poucos conseguem preencher os requisitos exigidos pelo mercado, ao concluírem sua formação.

Observa-se, então, a triangulação de interesses difusos que permeiam essa questão: a universidade busca atender os requisitos da legislação que a rege; o aluno busca uma formação que o habilite a entrar no mercado de trabalho; e a sociedade requer um profissional preparado para atender aos anseios de suas necessidades. No caso do profissional de Administração, muitas são as possibilidades de escolha pelo aluno, bem como as áreas de atuação na sociedade, o que dificulta o delineamento da direção do curso pela universidade, que termina optando pela generalização, conforme aponta Gondim (2002, p. 300):

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária (GONDIM, 2002, p. 300)

Nesse contexto, outro agente ganha notoriedade: o professor, pois, se a universidade atenta para as exigências legais, é ele quem, de fato, convergirá os interesses da triangulação dentro da sala de aula. Cruz (2012) destaca que a prática social do professor constitui-se no emblema do trabalho pedagógico e que dele

emergem as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seu estudo e elucidação e as ideias para aplicação à vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Isto quer dizer que a produção do conhecimento pelo aluno parece perpassada pela visão que o seu professor tem, o que pode estreitar ou estender os limites da relação teoria-prática, seja porque seu professor nunca atuou no mercado de trabalho e tende a produzir discussões meramente teóricas (filosóficas, epistemológicas), seja pela necessidade de aprovação de seus pares da academia (que também são seus colegas de trabalho na universidade) que o impelirá a conduzir suas aulas seguindo um viés de uma classificação mais instrumental ou mais substantiva.

A relação entre teoria e prática, então, parece constituir-se difusa na própria formação do professor, pois, embora sejam aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, conforme apontado por Cruz (2012), um define-se em correlação com outro, uma vez que a teoria só se desenvolve em função da prática, que, por conseguinte, será mais consistente quanto mais sólida for a teoria que a servir de fundamento, isto é, constitui-se como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, num ciclo em que caberá ao professor determinar – ou integrar – seus limites, de forma a atender os anseios da universidade, do aluno, da sociedade e seus próprios.

Apesar de o curso de administração contar com professores doutores e oferecer mestrado e doutorado com a grife “Ufes” que lhe confere o respeito tanto na comunidade acadêmica como na sociedade, há muitas evidências de problemas relacionados ao curso de graduação. Essas evidências surgiram em conversas informais no âmbito de trabalho da universidade e do mestrado; no âmbito social, vindas de egressos e de alunos do curso, destacando-se: a) apresenta o viés de ser voltado, enfaticamente, para a formação de gestores com perfil para grandes organizações; b) não privilegiam o empreendedorismo nem aspectos voltados para a região (petróleo e gás, mármore e granito, confecções) e nem outras possibilidades (consultorias, finanças, projetos, serviço público, dentre outros); c) não há clareza se o curso foi constituído com algum diferencial, com uma vocação específica; d) prejuízo do curso noturno (em relação ao diurno), por causa do horário não

aproveitado (cada quatro horas equivalem a três horas); e) evidências de menor rendimento do aluno devido ao cansaço da terceira jornada, a despeito do rendimento aparentemente obtido em avaliações das disciplinas.

Desta forma, a fim de se verificar se as disciplinas do curso de Administração da Ufes convergem teoria e prática para o exercício profissional, se existe a prevalência do trabalho com modelos teóricos em detrimento de atividades práticas, tomou-se como base o seguinte problema de pesquisa: **De que forma as disciplinas do Curso de Administração da Ufes convergem teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem?**

1.3 OBJETIVOS

A partir do problema apresentado, definiu-se como objetivo geral deste trabalho:

- Compreender o processo de formação de competências do graduado pelo Curso de Administração Noturno da Ufes.

A fim de se responder ao questionamento e para auxiliar o alcance do objetivo proposto, buscou-se:

- Analisar a aderência da matriz curricular do curso de Administração da Ufes à Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.
- Investigar a percepção dos egressos em relação aos conteúdos das disciplinas cursadas e suas contribuições para o desenvolvimento de competências;
- Comparar as possíveis competências desenvolvidas no âmbito do curso com as exigidas pelo mercado de trabalho na percepção do aluno formado.

1.4 DELIMITAÇÃO

Em que pese o discurso da liberdade de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), existe uma matriz de direcionamento que é comum a todos, diferindo apenas sua forma de implementação.

No caso da Ufes, atualmente são oferecidos dois cursos de Administração, um matutino, que já passou por quatro mudanças de escopo e matriz curricular ao longo do tempo, e o noturno, que ainda está formando suas primeiras turmas. Este último constitui-se objeto de estudo do presente trabalho.

1.5 JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA

A importância da abordagem sob a perspectiva de egressos e empresas se encontra na necessidade de, a partir do estudo do caso em um curso de graduação na Ufes, conhecer como são integradas a teoria e a prática em sala de aula, de forma que atendam aos anseios do aluno, enquanto usuário da rede pública, a quem a universidade presta seus serviços.

A justificativa para o estudo reside na relevância que o assunto gera para a sociedade, pois qualquer instituição, pública ou privada, com ou sem fins lucrativos, necessita de um gestor preparado para exercer sua função. A demanda pela resolução dos problemas enfrentados nas organizações é apresentada pelo mercado, através dessas instituições que cobram rápidas respostas do profissional, por meio de suas competências para o desenvolvimento de seu trabalho.

Para a comunidade acadêmica, tal estudo representa a possibilidade de analisar e avaliar o curso de Administração da principal instituição de educação superior do Espírito Santo por uma perspectiva externa aos que vivenciam a realidade e o cotidiano do curso.

A escolha da Ufes foi motivada por ser uma instituição federal, que tem em seu escopo a formação de profissionais, visando a educação pública, gratuita e de qualidade, englobando o ensino, pesquisa e extensão. Este destaque é motivado pela necessidade de aperfeiçoamento do aluno do Curso de Administração Noturno, a fim de que a sociedade receba o retorno do investimento e otimização de seus recursos públicos através de um profissional melhor qualificado para o mercado.

Essas justificativas podem até ser questionadas por professores que argumentam que o gestor não necessita ser instrumentalizado, dado que irá atuar em âmbito diferente do operacional, em nível mais cognitivo. No entanto, é importante lembrar

que no Brasil as organizações possuem estrutura piramidal e que os postos de chefia são em número bem menor que os de natureza operacional. Além disso, é preciso atentar para o fato de que, mesmo em cargos gerenciais, há um conjunto de saberes que necessitam da prática, tais como a tomada de decisão, os relacionamentos interpessoais, o gerenciamento de conflitos, o planejamento, a elaboração de estratégias, etc.

Por fim, deixa-se em aberto o questionamento: quem gostaria de ser defendido por um advogado que só conhece o direito pelos livros, que nunca adentrou um fórum ou manuseou um processo? Quem gostaria de ter a contabilidade de seu negócio feita por um profissional que se formou com ênfase na teoria, sem pelo menos ter tido contato com a pseudorealidade dos exercícios? Quem gostaria de ser atendido e tratado por um médico que não fez residência, ou estágio?

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo contém os aspectos metodológicos que foram adotados para a consecução da pesquisa, incluindo a abordagem, o tipo de pesquisa e suas dimensões, os instrumentos de coleta de dados, as fontes e o tratamento e análise dos dados.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem utilizada no presente trabalho é de natureza quanti-qualitativa, para evidenciar as diferentes formas de integração da prática no ensino da Administração na Ufes, como preceituado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (conforme a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação), bem como a percepção dos envolvidos no processo, no caso os egressos.

Para Marconi e Lakatos (2006, p.271), o método qualitativo se difere do quantitativo especialmente pela forma de coleta e análise dos dados, pois se preocupa em analisar aspectos mais profundos, descrever a complexidade do comportamento humano, oferecendo, desta forma, análises mais detalhadas sobre as investigações. Nesse tipo de pesquisa, segundo as autoras, “[...] não se admitem regras precisas, como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas, e as teorias aplicáveis deverão ser empregadas no decorrer da investigação.”

Neste caso, os métodos foram entrelaçados. O quantitativo foi utilizado em função do número de participantes que se pretendeu abarcar e, o qualitativo, nas análises da matriz curricular e da legislação pertinente. Dessa forma, houve uma sustentação mútua dos dois métodos.

2.2 TIPOS DE PESQUISA

Os tipos de pesquisa, em relação aos procedimentos que foram empregados neste trabalho são: o estudo de caso, por meio da análise do PPC e da matriz curricular; a pesquisa descritiva, por meio do questionário; a pesquisa explicativa, por meio dos

documentos e da legislação, e a bibliográfica, por meio do levantamento de material produzido por outros autores. A seguir, o detalhamento de cada um desses tipos de pesquisas.

2.2.1 Estudo de Caso

“O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados ao mesmo tempo [...]” (GIL, 1999, p.73).

A partir dessa definição, pode-se dizer que esta pesquisa consiste em um estudo de caso, uma vez que há objetos que se encontram entrelaçados: a formação de competências do aluno, a aderência da matriz curricular do curso às diretrizes do MEC, a percepção dos egressos em relação aos conteúdos das disciplinas e as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Esses objetos e seu entrelaçamento geram, por decorrência, a complexidade do problema. Nesse aspecto, encontra-se suporte no que Marconi e Lakatos (2006) consideram como objetivo desse tipo de pesquisa, ou seja descrever a complexidade de um fato, sem generalizá-lo ou antecipar o contexto do funcionamento da totalidade. Dessa forma, consiste o estudo de caso em “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

De acordo com Marconi e Lakatos (2006) os motivos para estudar casos podem ser: a) intrínsecos, quando há representação de traços particulares; b) instrumentais, quando se busca esclarecimentos de traços sobre algumas questões; e c) coletivos, quando há a abordagem de vários fenômenos conjuntamente. No primeiro caso trata-se das particularidades do curso noturno de Administração da Ufes. No segundo, os aspectos anunciados nos objetivos e, por fim, o entrelaçamento desses fenômenos.

Em outra dimensão Goode e Hatt (1979) destacam que o estudo de caso não é uma técnica específica, mas um meio de organizar os dados sociais, resguardando a

natureza única do objeto social estudado, isto é, uma abordagem que considera a unidade social como um todo e, na maioria das vezes, o desenvolvimento desta.

Quanto à sua utilização, Yin (2005) explicita que o estudo de caso deve ser utilizado quando houver a necessidade de lidar com circunstâncias contextuais, por serem pertinentes ao fenômeno de estudo que é específico, isto é, quando não se consegue discernir um conjunto inteiro de outras características técnicas, como a coleta de dados e as estratégias de análise de dados, mostrando-se portanto, adequado a este caso.

Para Godoy (2010), esse contexto é descrito como uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação. A autora esclarece que essa especificidade torna o estudo de caso um tipo de pesquisa especialmente adequado quando se quer focar problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Embora o estudo de caso se concentre na maneira como uma pessoa ou grupo de pessoas trata determinados problemas, é importante ter um olhar abrangente sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus sentimentos, pensamentos e ações.

Yin (2005) ressalta que no estudo de caso a investigação enfrenta uma situação única na qual podem existir muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, gerando várias fontes de evidências. Essas novas fontes de evidências, por vezes, necessitam da busca de novos dados, obtidos até por outras formas de coleta dos mesmos, e que, por fim, pode gerar novas proposições teóricas que conduzirão a coleta e a análise dos dados.

Godoy (2010) partilha da mesma compreensão, ao mencionar o aspecto heurístico do estudo de caso, que pode proporcionar, além da compreensão, a descoberta de novos significados para o que está sendo estudado, além da possibilidade do surgimento de *insights* que levem a repensar o fenômeno sob investigação.

Isso representa o caráter agregador do método, ou seja, o estudo de caso pode ser considerado uma estratégia de pesquisa, pois, além de compreender a lógica de

planejamento, também abrange as técnicas de coleta de dados e abordagens específicas à análise dos mesmos (YIN, 2005).

2.2.2 Dimensão descritiva da pesquisa

Esta pesquisa possui caráter descritivo por ter visado descrever um fenômeno, qual seja a percepção dos alunos em relação à integração entre teoria e prática. Esse argumento encontra suporte em Gil (2010, p. 42) quando afirma que a pesquisa descritiva

[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então. O estabelecimento de relações entre variáveis [...]”e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Trata-se, neste caso, da pesquisa quantitativa realizada com os egressos do curso, cujos dados, ao serem analisados em seu conjunto permitem descrever a percepção que tem sobre o curso, suas habilidades e o mercado de trabalho.

2.2.3 Dimensão explicativa da pesquisa

Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa, visando o exame documental, destacando-se os documentos de meios eletrônicos, como portarias, leis e decretos do MEC, da instituição, do curso e, também, publicações acerca da Educação Superior, o ensino em Administração, competências individuais de docentes, incluindo os achados do levantamento e entrevista.

Na concepção de Gil (2010), a pesquisa explicativa encontra maior espaço entre as ciências sociais, como é o caso, porque procura identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do problema, isto é, a razão e os motivos, sem necessariamente buscar uma relação de causa e efeito que seja determinística, mas que procure aprofundar o conhecimento da realidade.

Neste estudo, em particular, foi dada ênfase à análise da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de

Educação (Anexo), bem como sua aplicabilidade pelos docentes em suas disciplinas, por meio dos planos de aula.

2.2.4 Dimensão bibliográfica da pesquisa

No desenvolvimento deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica por meio do levantamento das teorias aplicáveis aos achados, bem como as contribuições ao assunto de pesquisas anteriores.

Martins e Theofilo (2006) destacam que uma pesquisa bibliográfica visa à construção da plataforma teórica do estudo, com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, anais de congressos, etc., visando o conhecimento, análise e explicação de contribuições sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Luna (2000) apresenta alguns objetivos da revisão de literatura, quais sejam: a) determinação do estado da arte, que visa a descrição do estado atual de uma dada área de pesquisa (atualização); b) revisão teórica, oposta à revisão empírica, serve para enquadrar o problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico, isto é, ou o problema está relacionado a uma única teoria que lhe garante a consistência necessária, ou o problema não está relacionado a uma teoria específica, mas é derivado ou explicado por várias teorias – nesse caso, parece, o pesquisador deve gozar de uma maturidade acadêmica que lhe permita apresentar os pontos e contrapontos das teorias, os diversos pontos de vistas de autores diferentes para embasar e dar corpo à sustentação teórica do seu problema; c) revisão de pesquisa empírica, que procura dar ênfase ao aspecto metodológico do trabalho.

Tendo em vista a complexidade e, ao mesmo tempo, especificidade do tema aqui apresentado, neste trabalho foram apresentados e discutidos os conceitos de competências, como seu referencial teórico, e sua relação com o ensino de Administração e o desenvolvimento destas para a formação do profissional desse curso.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A fim de operacionalizar os tipos de pesquisa acima apresentados, foram utilizados os instrumentos de coletas de dados que, após análise de viabilidade e adequação, mostraram-se apropriados, quais sejam:

- Para a pesquisa descritiva, foi enviado aos egressos do curso, por meio eletrônico, um *link* do questionário, composto de dois blocos: um de pesquisa sociodemográfica e outro de questões sobre as competências desenvolvidas durante o curso e requeridas pelo mercado de trabalho (Apêndice A);
- Foram levantados documentos da instituição: a matriz curricular e os planos de curso das disciplinas, para posterior análise.
- Finalmente, o levantamento bibliográfico de material já produzido por diversos autores, a fim de subsidiar os aspectos metodológicos, a fundamentação teórica e outras experiências dentro da mesma temática.

2.3.1 Questionário

Ao se deparar com a necessidade de pesquisar características, opiniões, atitudes ou tendências de uma população, pode-se optar por coletar os dados de uma amostra, e a partir daí tirar as conclusões, ou mesmo se podem comparar resultados de tratamentos diferentes aplicados a diversos grupos, ou amostras de uma população para testar suas hipóteses (CRESWELL, 2003). De modo geral o instrumento utilizado para ir a campo é o questionário.

Ressaltando a importância do instrumento de coleta de dados, Rea e Parker (2000) apontam algumas diretrizes importantes para a elaboração de questionários de pesquisas, que poderão ser precedidos de uma coleta de informações preliminares para a elaboração das questões chave, e a partir daí, formular um pré-teste, uma versão preliminar do questionário, que tem por objetivo avaliar se o questionário possui clareza para os entrevistados, se as perguntas e opções de resposta são abrangentes o suficiente, se as questões podem ser bem aceitas, se evita más-interpretações ou invasão de privacidade, enfim, a qualidade desse questionário.

Esse procedimento foi adotado passando o questionário por um ajuste após o primeiro pré-teste. O segundo pré-teste não indicou necessidade de mudanças expressivas.

O questionário deve seguir uma sequência, ou seja, ser iniciado pelas perguntas introdutórias, fáceis de responder, e finalizado com as perguntas delicadas. Deve seguir uma lógica que “prenda” a atenção do respondente, e por isso, poderá também ter cabeçalho com as subdivisões em seções de perguntas relacionadas a temas específicos.

Além disso, o questionário deverá ser conciso, ou seja, nem tão longo a ponto de entediar o entrevistado, nem tão curto que não contenha todas as questões necessárias para o objeto de pesquisa.

Outras orientações, também relacionadas ao questionário, dizem respeito à redação das perguntas, que deverão ter uma linguagem adequada aos entrevistados, ou seja, simples e direta, evitando interpretações dúbias ou incompreensões por certos grupos. Por linguagem simples e direta também, deve-se entender o norteamento da resposta que se deseja obter, de modo a evitar respostas vagas ou evasivas, e ainda frases mais curtas, e, para assegurar a credibilidade do instrumento, evitar as informações manipulativas. (REA, PARKER, 2000; CRESWELL, 2003)

Dessa forma, o questionário (Apêndice) foi utilizado nesta pesquisa para coletar informações junto aos egressos. Divididos em dois blocos, sendo o primeiro de questões sociodemográficas e o segundo de questões sobre as competências desenvolvidas na faculdade e as requeridas pelo mercado de trabalho. Uma vez em campo, para os entrevistados, foi apresentado um breve resumo sobre a pesquisa, a finalidade do questionário, as bases de dados da pesquisa, a declaração que não há respostas certas ou erradas, que todas as participações são importantes de igual modo e por qual motivo ele(s) foi(ram) incluído(s) na amostra a todos os alunos que obtiveram o grau de bacharel no curso de Administração noturno na Ufes. Os endereços eletrônicos foram obtidos junto à Coordenadoria de Atividades Complementares do curso de administração (REA, PARKER, 2000).

2.3.2 Levantamento

A revisão de literatura se constitui numa importante etapa da produção do trabalho científico. Embora sua relevância seja indiscutível, não há uma padronização ou normatização para elaborá-la. Luna (2000) aponta que uma normatização da revisão de literatura é duplamente arriscada, ora porque quem escreve pode condicionar alguns aspectos de forma diferente de conforme seus objetivos, ora porque há diversos estilos de organização de material, e não há como dizer qual é o certo ou errado.

A técnica a utilizada neste trabalho é o levantamento, que consiste num procedimento de coleta de dados tanto em meios eletrônicos quanto em textos impressos, se iniciando pela busca na biblioteca ou empresa a ser investigada – neste caso, o departamento e o colegiado do curso de Administração noturno da Ufes, selecionar os livros, artigos, textos e documentos, por meio dos títulos e subtítulos (de maneira abrangente) e procedendo uma leitura global para verificar se possui os dados e informações procurados.

Para Witter (1990, p. 13), não recorrer a um levantamento bibliográfico adequado “pode levar o autor a afirmar ou reafirmar como verdadeiros, fatos de história da ciência que ocorreram de outra forma” ou ainda, conceder créditos de originalidade equivocadamente, dentre alguns dos problemas. Ressalta ainda a relevância da revisão para o caráter cumulativo do conhecimento científico, a ajuda na hierarquização dos problemas e definição das prioridades de pesquisa.

Em relação aos materiais consultados para a pesquisa, Luna (2000) indica as fontes tradicionais de busca (livros em bibliotecas, artigos em periódicos especializados) e ainda outras alternativas, menos indicadas, que poderão ser utilizadas, como consultas a especialistas na área, estudo por analogia, ou, em último caso, elaboração de uma pesquisa de caráter exploratório, sem qualquer revisão de literatura.

Sobre a busca da informação, Witter (1990) afirma que pode ser feita de forma assistemática, isto é, sem muita regularidade ou alvos claramente estabelecidos – consultas de forma geral, abrangentes, artigos e livros diversos - ou metodologicamente, por meio do registro bibliográfico da produção científica,

recorrendo-se aos serviços de alerta das bibliotecas e outras instituições que cuidam dos documentos e das fontes de informação.

2.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As unidades de análise e observação desta pesquisa foram a legislação e a matriz curricular; o foco de pesquisa foi o curso de graduação noturno e a amostra os egressos do curso, tendo em vista que poucas turmas foram formadas desde seu início de funcionamento, no segundo semestre de 2009, relativamente recente.

Considerando a complexidade da investigação de percepção diversa sobre o tema – documentos, legislação e egressos, a análise dos resultados compreendeu um processo de triangulação, que conforme preceitua Duarte e outros (2009), não se trata de um método, nem a inflexão de um modelo misto, mas como uma forma de combinação dos resultados para uma análise simultânea para o estudo do caso.

Isto é, fez-se uma análise quantitativa da pesquisa descritiva, obtida por meio dos resultados apurados no questionário, transpostos para tabulação em planilha, sucedida de estatísticas no levantamento e filtragem dos dados: > resumo> índices> leitura abrangente> recortes e revisão.

Os documentos da pesquisa explicativa, como a legislação sobre o tema e o PPC, são considerados variáveis nominais, de análise qualitativa.

Após a conjugação das análises – quantitativa e qualitativa, culminando numa “triangulação centrada num conjunto de dados” que produziu o resultado bruto das pesquisas (considerados aqui como material documental), conforme Duarte e outros (2009), foi utilizada a análise de conteúdo, que, como técnica de pesquisa, é ao mesmo tempo simples e complexa: simples porque expressa o conjunto que está envolto no processo da comunicação, com os gestos, o tom de voz, o momento, o estilo, a postura, entre outros, e complexo porque, em se tratando de pesquisa científica, nem todos os pesquisadores conseguem identificar claramente o que está sendo expresso na mensagem que não seja o seu conteúdo explícito (FRANCO, 2003).

Para Bardin, (1979, p. 31), a definição de análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, [...], indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições dessas mensagens”.

A análise de conteúdo deste foi organizada em três etapas (MARTINS, THEOFHILO, 2006; RICHARDSON ET AL., 2011):

- a) a pré-análise do material documental correspondente ao momento em que o material foi consultado, selecionado e organizado;
- b) descrição analítica - a efetiva análise do material documental selecionado com vistas a alcançar algum nível de codificação, classificação e categorização, que serviu para a sistematização das unidades de análises e elaboração de possíveis quadros de referências;
- c) inferência - a análise dos resultados reflete a etapa de tratamento e interpretação dos materiais codificados, classificados e categorizados na busca de alcançar padrões ou formular proposições, estabelecer tendências ou conceber algum tipo de relação. Aqui, com os quadros de referência, os conteúdos – manifesto e latente, foram desvendados e expostos, de acordo com os objetivos propostos.

3 APORTES CONCEITUAIS E PESQUISAS RELACIONADAS

Historicamente, foi a partir da escrita que os registros sobre ensino passaram a ser datados, mas os métodos, de forma sistematizada, começaram a ser revelados a partir de Sócrates, conforme apontam Falcão, Stuckey e Dantas, (2009, p. 82):

[...] embora seja difícil generalizar os métodos de Sócrates, a literatura nos diálogos platônicos dos períodos inicial e médio refere-se na realidade à coerência com alguns elementos básicos. [...] os diálogos se iniciam com a refutação (*elenchus*) – um processo, por meio do qual o interlocutor de Sócrates é levado a perceber que não sabe o que pensava que soubesse.

Esse foi o principal aspecto do método desenvolvido por Sócrates que, após obter a opinião do interlocutor, fazia uma série de perguntas norteadoras a fim de obter concordância com as proposições relacionadas, revelando a seguir o que sabia o tempo todo: que as declarações com as quais o interlocutor concordou contradizem com sua própria opinião original (FALCÃO, STUCKEY E DANTAS, 2009).

A maiêutica, na descrição de Tada e Cazavechia (2010), foi apresentada por Sócrates como uma arte de “parir o saber”, pela qual todo aluno tem um conhecimento dentro de si que precisa ser trazido à luz. Isso porque em toda alma reside um saber que, por meio do debate, seria levada a tomar consciência de sua real condição, reconhecendo-se povoada de conceitos mal formulados e equivocados (SACCOL, MUNCK 2003).

Gottschalk (2010) destaca que a maiêutica socrática ocupa até hoje um lugar incontestável na reflexão filosófica sobre métodos de ensino, uma vez que responde ao paradoxo do conhecimento colocado pelos sofistas, que eram, segundo Saccol e Munck (2003) filósofos e educadores, mestres na oratória e na retórica, contemporâneos de Sócrates e seus adversários, apesar de, como ele, preocuparem-se com as questões que envolviam a democracia e a cidadania em Atenas, cuja função era a de educar, preparar um indivíduo para a sua participação na vida política, na formação de uma elite, pela qual cobravam um alto preço.

Falcão, Stuckey e Dantas (2009) ressaltam que os diálogos iniciais – aqueles que se acredita que retratem Sócrates de forma mais exata – são constituídos basicamente da refutação, ao passo que as versões mais platônicas do método dialógico, dão menor ênfase à refutação e maior ênfase à construção do conhecimento. Saccol e

Munck (2003) consideram que, mesmo com todo o avanço nos métodos de ensino e de construção do conhecimento, os ensinamentos de Sócrates podem ser considerados para os dias de hoje, se comparados ao ensino tradicional.

Ao longo dos anos a forma de se ensinar e educar foram ganhando mais corpo e sendo sistematizadas. No período medieval ocidental, segundo Lage (2006) deu-se o surgimento da estrutura universitária, fomentado pelo fortalecimento do meio urbano, com o comércio, o movimento das cruzadas entre o ocidente e o oriente. As Corporações de Ofício medievais congregavam pessoas com um mesmo interesse econômico, político ou cultural, que criavam um estatuto para garantir os melhores preços e impedir a entrada de produtos ou de pessoas em seu meio. A esse agrupamento se designava o termo latino *universitas*, que poderia caracterizar qualquer corporação de ofício, inclusive a de mestres e/ou alunos, sendo que, a partir do século XIII, comprovadamente, passou a representar apenas a corporação do saber.

Inicialmente, conforme apresenta Lage (2006), a *universitas* constituía uma simples associação de indivíduos, sem o caráter institucional das universidades modernas, bastando que os alunos estivessem ligados a um mestre e o seguissem, podendo as aulas acontecer em qualquer lugar. A essa associação nomeava-se *schola* ou “família”. O saber era considerado um “dom” divino, e indivíduos de todas as classes poderiam ter acesso à universidade, tanto para estudar quanto para lecionar – estes últimos eram considerados dotados de uma graça divina para ministrar as aulas.

Observa-se, então, que houve a necessidade de se instrumentalizar o saber em função da atividade econômica, ou seja, a necessidade de se criar os primeiros regimentos comerciais exigia daquele grupo social o desenvolvimento de conceitos de administração, direito, economia, contabilidade, mesmo que incipientes.

A respeito da precedência nessa discussão – o que vem primeiro, o “fazer” ou o “estudo sobre o fazer”, Gondim (2002) destaca duas perspectivas: a) a primeira é que não há relação entre os temas educação e trabalho, respaldada pela justificativa histórica na antiguidade, pois foi com o surgimento da propriedade privada e ascensão de uma classe ociosa que, ao ter seu sustento garantido pelo trabalho alheio, passou a dispor de um tipo de educação que privilegiava a formação de lideranças políticas e militares em detrimento da preparação para inserção no

sistema produtivo. Originou-se a partir daí a escola. O restante das pessoas, que compunha a força produtiva, só tinha acesso à educação pelo cotidiano do trabalho; b) a segunda perspectiva é, ao contrário da primeira, que a relação entre trabalho e educação estreita-se em decorrência do reconhecimento que a educação, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico.

Essa perspectiva é, notadamente, mais visível a partir do surgimento das cidades modernas, que passaram a atribuir à escola a função de formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres e das transformações científicas, tecnológicas e econômicas, que contribuiriam para o reconhecimento de que os trabalhadores pudessem estar mais habilitados a lidar com a complexidade crescente do sistema produtivo (GONDIM, 2002).

O surgimento das universidades, conforme conta Lage (2006), podia ocorrer de três formas: espontaneamente, por parte de um poder local ou das escolas catedrálcias e por migração de uma universidade pré-existente, em consequência do desenvolvimento das escolas episcopais, dos novos métodos didáticos, do aumento do saber em função das tradições das obras gregas e árabes e, sobretudo, pelo caráter corporativo que assumiram as escolas de artes, direito, teologia e medicina, no período medieval.

Ressalta-se que, durante o período da universidade medieval, o ensino foi fortemente controlado pela Igreja Católica, que instituiu a *Licentia Docendi*, que era a permissão para ensinar e as *prebendas*, salários para os mestres, que os tornavam funcionários eclesiásticos ou principescos (LAGE, 2006). Desta forma, indiretamente, foi criada a política do ensino através de bons relacionamentos nas esferas de poder e influência do meio, e não mais, apenas, das competências do saber fazer.

Embora com o nome de universidade, essas instituições eram bem distintas do que se conhece hoje. Lage (2006) relata que a ingresso dos alunos se dava entre os 12 e 15 anos por meio do curso das artes liberais, com as disciplinas do *trivium*, ou ciência da palavra, que dividia-se em gramática latina, retórica e dialética, e o *quadrivium*, ou ciência das coisas, que dividia-se em aritmética, geometria, astronomia e música.

Sobre a história das ciências e seus conceitos, Araújo (1993), Fourez (1995) e Santos (1988) apontam que de forma alguma a visão do mundo poderia ser reduzida à ciência tal qual se conhece, fundada em métodos que relegam o senso comum. É importante salientar que a ciência poderia contribuir para a resolução dos problemas sociais, porém ela ainda é controlada por pequenos grupos, em todos os aspectos (seja no desenvolvimento de alimentos, fármacos ou mesmo das técnicas de alívio de dores, físicas ou psíquicas), pois notoriamente esses estudos são incentivados por quem tem o interesse na comercialização.

Esse mesmo raciocínio pode ser levado para o campo das ciências sociais aplicadas, sendo comum para Arendt (2003), Ackermann (2001), Rasesa e Japur (2005), que a temática da construção social é pano de fundo para diversas teorias e abordagens dos estudos que envolvem as relações humanas. Essas abordagens criticam o positivismo das ciências sociais e, de uma forma geral, a própria classificação dos ramos do conhecimento em ciência, pela falta de leis gerais que as possa reger.

As diferenças entre elas suscitam, inclusive, discussões sobre essas classificações, utilizadas tanto nos estudos organizacionais como na educação e na saúde. Sustentam que as relações humanas constroem o conhecimento, e o foco do estudo deve ser a ação social.

Esse agrupamento parte da construção social, mas não é só ele isso. É formado de saberes objetivos, sem desqualificar a influência das relações. Nesse sentido, Araújo (1993, p. 61) explicita que:

O que melhor caracteriza epistemologicamente a ciência hoje é o embate de teorias. No confronto entre teorias, espera-se que haja uma que explique melhor certas dúvidas e problemas e da qual se possa deduzir explicações cada vez mais completas para os fenômenos.

Para melhor compreender o contexto da construção social de uma ciência, ou ramo de conhecimento, ou, na percepção e extensão deste trabalho, um conjunto de saberes, é imprescindível explorar ao menos parte do encadeamento histórico de como foi desenvolvido o processo aqui no Brasil, para auxiliar na compreensão do que se convencionou chamar de “estado da arte”.

3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3.1.1 Histórico

A história da universidade no Brasil começou a ganhar seus primeiros contornos na primeira metade do século XX, a partir da influência dos modelos europeus, como o padrão francês napoleônico, que influenciou as demais universidades tradicionais da Hispano América; o modelo clássico alemão, também chamado de humboldtiano; além do clássico inglês, por meio das universidades norte-americanas (FÁVERO, 2000; CUNHA, 2004; BRITO; CUNHA, 2009; PAULA, 2009).

De acordo com Fávero (2000), da Colônia à República houve uma grande resistência à ideia de criação de instituições universitárias e nesse período monárquico, mais de vinte projetos de criação de universidades foram apresentados, e nenhum obteve êxito. Mesmo após a proclamação da República, algumas tentativas também foram frustradas, tais como a criação da Universidade de Manaus, em 1909, a de São Paulo em 1911 e a de Curitiba, em 1912, extintas por não receberem o apoio político e financeiro do governo federal.

Cunha (2004) assinala que a república quebrou o padrão ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes regionais, precedido pelo controle centralizado e estatizado do ensino superior brasileiro no império. O autor descreve que o ideário positivista, que incentivava o livre mercado do ensino superior, foi importante para esta mudança e que contribuiu para o surgimento do modelo brasileiro de credenciamento, sem, contudo, tirar do Estado a herança do império, de controlar as instituições de ensino superior, reforçada pelos profissionais (médicos, engenheiros e advogados). Para promover a expansão do ensino superior, o governo republicano estabeleceu que os diplomas das profissões regulamentadas por lei fossem registrados nas repartições federais, e que as instituições de ensino estaduais ou privadas que os expedissem deveriam ter o mesmo currículo das instituições federais e que fossem supervisionadas pelo ministério competente.

As instituições universitárias dos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, autorizadas pela Reforma Rocha Vaz, de 1925, se respaldaram nas mesmas condições e propostas da universidade do Rio de Janeiro,

criada em 1920 (Brito, Cunha, 2009). Fávero (2000) afirma que, para que essas instituições fossem organizadas, algumas exigências deveriam ser seguidas, tais como, seguir o modelo da Universidade do Rio de Janeiro, possuir patrimônio em edifícios e instalações que não fosse inferior a três contos de réis. Vê-se então que, ainda que se tenha permitido e até mesmo incentivado a descentralização da educação superior, desde os primórdios de sua constituição no Brasil havia a presença da forte regulamentação estatal.

Houve, no período, significativo aumento do número de faculdades em todo o país, e para resguardar a qualidade do ensino, em 1911 foram criados os exames vestibulares e diversas outras medidas que restringiam o número de vagas em cada faculdade, cujo aumento dependia de autorização ministerial, a partir de 1925 (CUNHA, 2004).

Conforme Brito e Cunha (2009), o Ministério da Educação foi fundado a partir da Revolução de 1930, e desde então, algumas medidas foram tomadas em relação à educação superior. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, dispunha sobre a forma como o sistema universitário deveria se constituir, estabelecendo padrões de organizações para instituições de ensino superior universitárias ou não universitárias, voltadas para o preparo profissional. Em junho desse mesmo ano, o Decreto nº 20.179 foi emitido a fim de estabelecer o formato que as instituições de educação superior deveriam seguir a fim de obter a autorização governamental para seu funcionamento, ou seja, materializava-se o controle do Estado sobre a educação superior.

Fávero (2000) explicita que esse formato a ser seguido por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, possuía as mesmas prerrogativas das instituições federais: a grade curricular desses cursos deveria ser correspondente às disciplinas obrigatórias do curso correspondente e em períodos de regime didático e escolar idênticos aos de instituto federal congênere.

Na sequência dos fatos é importante registrar que a Era Vargas foi importante para o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, sendo duas mais incisivas: uma autoritária, oriunda do governo federal, tendo por resultado a criação das universidades de São Paulo e do Rio Grande do Sul, em 1934, ambas de iniciativa de seus governos estaduais, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935; e outra

liberal, do governo do Estado de São Paulo, tendo por resultado o surgimento da Faculdade Católica em 1940 (reconhecida em 1946), ressaltando o caráter controlador, sem, contudo, deixar de incentivar o setor privado, em expansão, por meio de imunidade fiscal. (BRITO, CUNHA, 2009; CUNHA, 2004; FÁVERO, 2000).

Por meio do advento da LDB, a normatização da educação superior foi ampliada e novas referências foram trazidas, como os conceitos de instituição universitária e suas divisões, conforme mostra Cunha (2004, p.7):

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional". Em médio prazo, ela deve cumprir requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deve ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deve atuar na instituição em tempo integral.

O ensino é livre à iniciativa privada, desde que sejam cumpridas as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino, e que seja autorizado e avaliado pelo poder público, e ainda, que seja capaz de se autofinanciar.

À União cabe a coordenação da política nacional de educação e o exercício das funções normativas dos sistemas de ensino, bem como: elaborar o Plano Nacional de Educação; coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Para que sejam cumpridos esses dispositivos, a União, por meio do Ministério da Educação, deve ter acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais, tais como as propostas pedagógicas elaboradas e executadas pelos estabelecimentos de ensino, que deverão ainda assegurar o cumprimento da carga horária letiva estabelecida, criar processos de integração da sociedade com a escola, bem como a articulação com as famílias e a sociedade e administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, além de assegurar o cumprimento das obrigações dos docentes da instituição quanto ao

plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento e aprendizagem dos alunos.

Portanto, por ser de responsabilidade estatal a definição dos currículos de cursos superiores e o estabelecimento das competências mínimas acerca das profissões regulamentadas, cabe compreender o contexto dessa normatização em relação ao curso de Administração, assim como a sua evolução.

3.1.2 Ensino da Administração no Brasil

A educação superior abrange os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação, compreendendo cursos de especialização e aperfeiçoamento, programas de mestrado e doutorado, e de extensão.

Após o credenciamento da instituição de educação superior (IES), a autorização e o reconhecimento de cursos terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.

Segundo o Conselho Federal de Administração (CFA, 2014), no Brasil, os cursos de Administração se iniciaram em 1952, muito tardio em relação aos Estados Unidos que, nesse mesmo ano, já formavam em torno de 50 mil bacharéis por ano. O contexto que propiciou o surgimento da formação do administrador no Brasil começou a ser delineado a partir de 1940, quando houve necessidade de profissionalizar pessoal que estivesse apto a dar suporte a questões econômicas e administrativas numa sociedade que passava do estágio agrário para a industrialização.

O ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Esse processo foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projeto "autônomo", de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana (CFA, 2014).

A princípio, as IES poderiam adotar diferentes formatos de organização acadêmica, segundo os decretos governamentais: poderiam ser universidades, centros

universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, sendo que ainda poderia ser adicionada a configuração peculiar dos centros de educação tecnológica. Segundo Cunha (2004), aqui no Brasil esses termos são utilizados indistintamente, sem, contudo se distinguirem os conceitos que os definem.

A partir de então, houve grande expansão do de ensino superior, resultante do processo de industrialização e do tipo de desenvolvimento econômico que foi adotado após 1964, que visavam ao benefício de grandes empresas, pois eram equipadas com complexa tecnologia e um crescente grau de burocratização e passaram a requerer mão de obra de nível superior para lidar com essa realidade (CFA, 2014).

A Tabela 1 mostra a evolução do número de cursos de Administração no Brasil a partir do final da década de 1960, sendo que, inicialmente, os cursos eram ministrados nas instituições universitárias como parte de um complexo de ensino e pesquisa, que evoluíram para pólos de referência para organização e funcionamento desse campo, e, posteriormente, se desenvolveram em faculdades isoladas, multiplicadas graças ao processo de expansão privatizada.

Tabela 1 - Número de cursos no período de 1960 a 2000

DÉCADAS	NÚMERO DE CURSOS
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823
2000	1.462
2010	1.805

Fonte: Conselho Federal de Administração, 2014.

3.1.3 Currículo da Graduação em Administração

A partir de um resgate histórico, observa-se que das mudanças econômicas que culminaram na ampliação do número de cursos ofertados, surgiu a necessidade da regulamentação da atividade profissional do administrador, que ocorreu através da

Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965 (BRASIL, 1965), cujo artigo 3º afirma 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 ou reconhecido, dos quais o currículo seja determinado pelo Conselho Federal de Educação. Essa medida proporcionou a dilatação do campo de trabalho para a profissão de administrador (CFA, 2014).

No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação fixou, através do Parecer nº 307/66, o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, institucionalizando, além da profissão, a formação do técnico em Administração:

Além desse elenco de matérias, tornava-se obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Os alunos também tinham de realizar um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma (CFA, 2014).

Tornou-se claro, desde então, o forte caráter normalizador do ensino, por meio dos organismos governamentais, que buscavam assegurar que as necessidades do mercado de trabalho regional, fossem supridas, cabendo às universidades e aos estabelecimentos isolados a organização de outros cursos que pudessem atender às exigências de sua programação específica, exemplificados pelos artigos 18 e 23 da Lei nº. 5.540, que afirmavam que os cursos profissionais poderiam, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder às profissões reguladas em lei.

Atualmente, esse papel cabe ao Conselho Nacional de Educação Superior do Ministério de Educação (CNE/MEC). A Resolução nº 4 do CNE/MEC (BRASIL, 2005), dispõe sobre as diretrizes curriculares do curso de graduação em Administração, e explicita os componentes obrigatórios que os PPCs devem abrigar, destacando-se: 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; 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.

Dessa forma, ressalta-se a relevância que a integração entre teoria e prática no curso recebe da legislação supracitada, que em seu Art. 3º destaca 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.

Também ressalta, em seu art. 4º, as habilidades e competências desejadas na formação do profissional, listadas de forma especificada a seguir.

a) No inciso I – a visão geral das competências:

- Reconhecer e definir problemas, bem como equacionar soluções;
- Pensar estrategicamente;
- Introduzir modificações no processo produtivo;
- Atuar preventivamente;
- Transferir e generalizar conhecimentos;
- Exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.

b) No inciso II – habilidade específica de relacionamento:

- Desenvolver expressão e comunicação que sejam compatíveis ao exercício profissional, como nos processos de negociação, nas relações interpessoais ou intergrupais.

c) No inciso III – sobre a esfera da produção:

- Refletir e atuar de maneira crítica;
- Compreender sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.

d) No inciso IV – aptidões técnicas a partir da compreensão individual:

- Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e a compreensão das formulações matemáticas existentes nas relações formais e causais entre os fenômenos organizacionais – produtivos, administrativos e de controle;
- Expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.

e) Inciso V – características da formação voltada à cidadania:

- Ser proativo, ter iniciativa;
- Desenvolver criatividade;
- Possuir determinação;
- Ter vontade política e administrativa;
- Ter vontade de aprender;
- Ser aberto às mudanças e consciente da qualidade e das implicações éticas de seu exercício profissional;

f) Inciso VI – compreensão de seu ambiente e adaptação (resiliência):

- Ser um profissional adaptável, isto é, 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.

g) Inciso VII – sobre projetos:

- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- h) Inciso VIII – sobre consultoria:
- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão em administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Os conteúdos que demonstram a inter-relação entre teoria e prática também são explicitados em seu Art. 5º, que salienta a necessidade de contextualizá-los à realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica de sua aplicabilidade no âmbito das organizações, por meio da utilização de tecnologias inovadoras, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Conteúdos do curso de graduação em Administração

<p><u>I - Conteúdos de Formação Básica:</u></p> <p>Devem ser relacionados com <u>estudos</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antropológicos; ▪ Sociológicos; ▪ Filosóficos; ▪ Psicológicos; ▪ Ético-profissionais; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticos; ▪ Comportamentais; ▪ Econômicos; e <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contábeis. <p>Também os relacionados com as <u>tecnologias</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ da comunicação; ▪ da informação; e ▪ das ciências jurídicas. 	<p><u>II - Conteúdos de Formação Profissional:</u></p> <p>Devem ser relacionados com as áreas específicas, quais sejam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teorias da administração e das organizações; ▪ Administração de recursos humanos; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mercado e marketing; ▪ Administração de materiais; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção e logística; ▪ Administração financeira e orçamentária; ▪ Sistemas de informações; ▪ Planejamento estratégico; e <ul style="list-style-type: none"> ▪ Serviços.
<p><u>III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias:</u></p> <p>Devem abranger:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa operacional; ▪ Teoria dos jogos; ▪ Modelos matemáticos e estatísticos; e ▪ Aplicação de tecnologias que contribuam para a <u>definição e utilização</u> de estratégias e procedimentos inerentes à Administração. 	<p><u>IV - Conteúdos de Formação Complementar:</u></p> <p><u>Estudos opcionais</u> de caráter <u>transversal e interdisciplinar</u> para o <u>enriquecimento do perfil do formando</u>.</p>

Fonte: Elaborado a partir da Resolução nº 4, do CNE/MEC (BRASIL, 2005).

Sobre as atividades complementares, a resolução ainda as define como “componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos [...] especialmente nas relações com o mundo do trabalho.” (BRASIL, 2005, p. 3).

Sintetizando, o ensino das habilidades para a formação de um cidadão consciente e um profissional ético e destacado, o estudo das teorias, doutrinas e sistemas, o conhecimento técnico-científico para o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias, e competências somadas à prática do estudante de administração, principalmente durante o período acadêmico, formarão o arcabouço do perfil profissional que o curso superior de Administração colocará no mercado de trabalho.

3.2 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Por competência, entende-se o conhecimento gerado, alimentado e compartilhado para unir os negócios existentes na organização e desenvolver novos negócios. Para Prahalad e Hamel (1998), a competência essencial é um recurso intangível do qual a organização dispõe, que não se desgasta com o tempo, nem diminui com o uso.

As instituições educacionais refletem o impacto das mudanças econômicas, políticas e sociais de uma sociedade, e por isso se espera que o docente, como o maior representante do agrupamento desses recursos intangíveis, apresente as novas atribuições que lhe são exigidas. Para o professor, aumentam as necessidades de desenvolvimento de competências inerentes ao processo de formação, como educabilidade, de relacionamento e aquelas classificadas como básicas nos diferentes campos de conhecimento (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2009)

Para Nunes (2009a), à formação do profissional docente se impõe o desafio de ser capaz de superar um papel preponderantemente 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 concentrar-se em um marco pedagógico que contemple a aquisição de cada uma das competências requeridas segundo o perfil estabelecido.

Plutarco e Gradwohl (2010, p. 4) argumentam que “na visão centrada na aprendizagem, o docente deixa de ser uma exclusiva fonte de conhecimento e passa a ter a função de ensinar seus alunos a pensar, a aprender e a desenvolver o seu próprio conhecimento”. Para elas, o professor deve ter algumas habilidades centrais, tais como: fazer uso da instrumentalização técnica; ter a capacidade de apresentar a disciplina com clareza; ressaltar aos alunos a importância da disciplina na formação e como ela está interligada às demais da matriz curricular; planejar as aulas e expor o conteúdo com exemplos; relacionar-se bem com a turma e estimulá-los.

A análise de competências organizacionais tem sido estudada, nos últimos anos, como uma importante ferramenta de desenvolvimento de pessoas dentro das organizações. Há uma diversidade de conceitos de competências (OLIVEIRA; SANTOS; LOURENÇÃO, 2006) tanto dos indivíduos como das organizações, e nem sempre esses conceitos são divergentes, pois se complementam.

Apesar desta complementariedade, há carência de publicações orientadas para a interação entre competências organizacionais e individuais, conforme relato de Ruas e outros (2010, p. 10), ao destacarem que

[...] embora fossem encontrados artigos que mencionassem ao mesmo tempo as noções de competências, competências individuais, funcionais e organizacionais, não foi observada, em nenhum dos artigos, a articulação clara entre um tema e outro.

A temática envolvendo competências individuais pode ser examinada a partir de três correntes principais, segundo Dutra (2002): a americana, a européia e a que integra essas duas. Essa última tem sido estudada no Brasil no que se tem chamado de CHA – Competências, Habilidades e Atitudes, abordando o enfoque da mobilização de capacidades, como articulação e aplicação do saber (conhecimentos), do saber-fazer (habilidades) e do saber ser/agir (atitudes) para resolução de problemas ou superação de desafios, conforme Nunes (2009a), Filenga, Moura e Rama (2010) e D’Amelio e Godoy (2009).

Tanto Freire (2011) quanto Silva (2008) concordam que a corrente norte americana trata a competência como “um estoque de qualificações”, ou seja, um conjunto de aptidões que possibilita a realização de determinados trabalhos, enquanto a

corrente francesa (européia) associa a competência às realizações do indivíduo na execução do trabalho. Dutra (2001) apresentou sua contribuição na medida em que uniu essas duas concepções - qualificação do indivíduo e suas realizações no trabalho - e acrescentou o conceito de entrega, ou seja, ainda que o indivíduo possua os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para um determinado trabalho, para que obtenha o reconhecimento e promova o crescimento da organização, será necessário que ele se entregue por meio do seu modo de atuação.

De uma forma geral, pode-se dizer que é uma relação entre o saber e a ação, ou seja, é a capacidade de uma pessoa de gerar resultados de acordo com os objetivos da instituição (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000).

Nesse sentido, segundo Dutra (1996 apud D'AMELIO; GODOY 2009), uma opção consciente deve ser resultante do conhecimento individual acerca das motivações, capacidades e preferências profissionais, possibilitando que os esforços subseqüentes de desenvolvimento se constituam em sustentação da atuação.

Ruas e outros (2010) argumentam que essa perspectiva, de competências profissionais individuais/gerenciais é mais factível em contextos mais instáveis, na emergência dos conceitos de “entrega” e “complexidade” apresentados por Dutra (2001), que, segundo eles, consolidou a noção de competência e ampliou as possibilidades de assimilá-la.

Nesse sentido, Dutra (2001) aborda o processo contínuo de troca de competências entre organização e pessoas, ou seja, a organização coloca seu patrimônio à disposição das pessoas (indivíduos) e as desenvolve, por meio de treinamentos ou outras ferramentas, para lidar com novas situações pessoais e profissionais, e os indivíduos, ao desenvolverem essas capacidades individuais, transferem à organização seus aprendizados de modo à contribuir para o crescimento do conjunto de conhecimento da organização.

Para Nunes (2009b), o uso da abordagem de competências gera as bases para conciliar as expectativas entre as pessoas e a organização, estabelecendo de forma clara o papel do indivíduo na gestão de seu desenvolvimento e de sua carreira, e o papel da empresa no suporte ao desenvolvimento das pessoas. Além disso,

possibilita construir um sistema de gerenciamento do desenvolvimento com desdobramentos como a análise das pessoas com base em sua individualidade e singularidade. Nesse sentido, Dutra (2004), esclarece que as entregas pessoais devem ser atreladas às necessidades organizacionais, revelando a necessidade de identificar as competências essenciais das organizações, o que nem sempre ocorre com a precisão requerida.

Filenga, Moura e Rama (2010), apontam que a gestão de pessoas deve proporcionar condições para que as competências individuais possam ser aproveitadas pela organização. Numa releitura de Dutra (2001), sugerem que o desenvolvimento de um indivíduo na organização é resultado de sua capacidade de realizar trabalhos e assumir responsabilidades de maior complexidade e assim agregar maior valor à instituição, merecendo, portanto, remuneração compatível, permitindo a correlação entre desenvolvimento e remuneração.

Em Bastos, Loiola e Pereira (2009), encontra-se a percepção de que conhecimentos e habilidades só são transformados em competências quando são comunicados e efetivamente utilizados. Também a maturidade profissional, o grau de complexidade do trabalho e o espaço disponibilizado pela organização para o indivíduo interferem no exercício e na expressão de sua competência (DUTRA, 2004).

Pode-se inferir disso que, ainda que sejam estudadas por ele as relações entre as pessoas, ou, mais especificamente, as relações entre as pessoas e as organizações e o comportamento humano, que foi o foco do seu trabalho ao abordar os conceitos de complexidade e entrega, não foram encontradas citações ou afirmativas que pudessem explicitar as ações do sujeito em sua obra.

Ao pretender compreender as competências individuais nas organizações, Dutra (2001, 2004) explica as regularidades de comportamento não a partir do que fazem ou intencionam fazer os indivíduos, mas mostrando que estas regularidades servem para manter o grupo coeso e contribuem para que as finalidades institucionais se cumpram (ARAÚJO, 1993).

Assim, não se observa o espaço para que nem o discente, como ator social, tenha oportunidade para se manifestar livremente. Ele é condicionado, fruto do que a academia dele espera, ele não escolhe como agir, mas age de acordo com os

propósitos da estrutura condicionante – academia e instituição de ensino, dentro das opções que lhe são dadas.

4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 HISTÓRIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NOTURNO DA UFES

O projeto de uma universidade no Espírito Santo foi idealizado no início da década de 1950, no governo de Jones dos Santos Neves, que tinha como uma de suas prioridades a educação. Nesse período, foram criadas diversas faculdades isoladas, e a concretização da criação de uma universidade com atuação em diversas áreas do conhecimento ocorreu em 5 de maio de 1954, por meio da sanção da Lei nº 806, aprovada pela Assembleia Legislativa em abril do mesmo ano (BORGIO; UFES; 2014).

Na década seguinte, a Ufes passou a integrar o sistema federal de ensino e nos anos de 1970 (BORGIO, 2014), em meio a um período de revoluções, guerras e ditaduras em todo o globo, implementou um processo de reforma universitária, com a criação de sub-reitorias, interiorização da universidade e a incorporação do atual hospital universitário, num contexto de forte participação social dos movimentos sindical e estudantil (UFES, 2014)

Nesse período foi concebido e ofertado o curso de graduação em Administração, diurno, criado em 1967 e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1976 (UFES, 2014).

Em 2007 a Ufes aderiu ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de expandir a educação pública, prezando pela qualidade do ensino e na formação de profissionais capacitados para atuar no mercado com consciência crítica (BARBIERI, 2014).

Por meio do REUNI, até 2012, foram criados 37 novos cursos superiores, oferecendo 2.185 novas vagas, com a contratação de mais de 900 servidores, entre docentes e técnicos administrativos (UFES, 2014).

A partir de então, houve um crescimento da participação de cursos noturnos na Ufes, que passou de 16,8% em 2006 para 29,4% em 2011. Neste contexto, foi criado o curso de graduação em Administração noturno, em 2009, com carga horária de 3.045 horas e 100 vagas anuais (UFES, 2014).

Em relação ao currículo, Barbieri (2014) destaca que o do curso noturno, por ser mais recente, é mais atualizado e voltado para formar profissionais com noções em diversos setores da sociedade, o que o diferencia do curso matutino. Exemplos podem ser dados por meio de disciplinas como Gestão Pública e Responsabilidade Social e Terceiro Setor, pois enquanto são obrigatórias no curso noturno, são optativas no matutino.

4.2 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2015/2019 da Ufes, documento que traça as estratégias nos âmbitos pedagógico, acadêmico e administrativo, bem como destaca os princípios e diretrizes institucionais de relacionamento com a sociedade, destaca que o egresso da Ufes deve, em seu exercício profissional, pautar-se por atitudes éticas, políticas e humanistas, com conhecimento e reflexão crítica para a transformação da sociedade, além de ser capaz de contribuir para a promoção da sustentabilidade da sociedade e interessar-se em conhecer e atuar na solução de problemas nacionais e regionais, dentre outras (UFES, 2015).

De forma ampla, ao se analisar essa matriz percebe-se claramente a falta de algumas disciplinas que, certamente poderiam auxiliar no processo de formação das habilidades do aluno, destacando-se: metodologia científica, que daria o suporte para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos ao longo do curso e cujas habilidades seriam essenciais na elaboração e desenvolvimento do TCC; estratégias, que incluiriam a criação de empresas, a análise de mercado, elaboração de plano de negócios, entre outros; e consultoria organizacional, que poderia ser focada na solução de casos em administração.

Outro fato importante a ser registrado foi a falta de clareza quanto à vocação do curso de administração, as atividades interdisciplinares e os temas transversais, não contemplados no PCC.

4.2.1 Análise das competências

A análise da matriz curricular de que trata este capítulo teve como base, especificamente, as ementas do Curso de Graduação em Administração Noturno, de todas as disciplinas obrigatórias, incluindo as que são ofertadas por outros departamentos, como Contabilidade, Estatística e Matemática, por exemplo.

A princípio, buscou-se a análise do programa de cada disciplina, porém foi inviabilizada devido à ausência de informações relevantes que pudessem ser comparadas, tais como a carga horária semestral planejada para Teoria, Exercícios e Laboratório e ainda a estratégia de ensino. Desta forma, a análise foi realizada por pesquisadora cuja prática docente no ensino superior ultrapassa dez anos e por avaliação da orientadora com longa experiência como especialista na área.

A atenção dada às competências e habilidades estão expressas no Projeto Pedagógico do Curso Noturno de Administração (UFES, 2008), sobre o que se espera do egresso

Além disso, pretende-se que eles consigam desenvolver habilidades como comunicação interpessoal e expressão adequada em documentos técnicos e científicos; de intervenção criativa nas questões organizacionais apresentadas; de compreensão do todo organizacional e sua relação com o meio ambiente; de desenvolvimento de estratégias adequadas de atuação; de estabelecimento de alternativas segundo prioridades diferenciadas; de conhecimento e adoção de modelos inovadores de gestão; e outras habilidades que os capacitem ao exercício profissional com competência, responsabilidade social e consciência crítica, aliadas à compreensão da necessidade de seu contínuo aperfeiçoamento profissional e intelectual (UFES, 2008).

As competências foram elencadas a partir dos incisos I a VIII do Art. 4º da Resolução nº 4 do CNE/MEC (BRASIL, 2005), que “institui as diretrizes curriculares do curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências”. O Quadro 2 mostra as competências especificadas nesse instrumento legal, divididas para melhor compreensão de cada uma.

Quadro 2 - Competências e Habilidades do Profissional de Administração

(continua)

Resolução nº. 4/2005 CNE/MEC	Desdobramentos
I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar	A - reconhecer e definir problemas; B - encontrar e estruturar soluções;

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;	C - pensar estrategicamente; D - introduzir modificações no processo produtivo; E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências); F - transferir e generalizar conhecimentos; G - 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;	H - 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;	I - 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;	J - 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; K - expressar-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;	L - ter iniciativa, criatividade, determinação; M - ter a vontade política e administrativa; N – despertar a vontade de aprender; O – ser aberto às mudanças; P - ter consciência da qualidade e das implicações éticas do 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;	Q - ter 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	R - ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	S - ter capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Fonte: Elaborado a partir da Resolução n° 04, do CNE/MEC (BRASIL, 2005).

Para verificar a presença ou não de elementos que possam contribuir para a construção das competências desejadas nos alunos, foi elaborado um quadro em

cuja primeira coluna da esquerda foram transcritas as ementas das disciplinas e nas demais colunas as competências requeridas, de “A” a “S”. Tomando-se por base uma escala tipo Likert de 1 a 5, sendo 1 “Não atende” e 5 “Atende totalmente” foi realizada a análise das possibilidades de contribuição dos conteúdos das ementas em relação as 19 competências desdobradas das que estão descritas na Resolução nº 4/2005 do CNE/MEC.

O resultado obtido pela soma de cada competência no curso foi distribuído conforme a amplitude do conjunto de dados, qual seja, o menor resultado possível do conjunto de dados, dado pela atribuição do peso 1 (Não atende) para as 35 disciplinas obrigatórias do curso e o maior resultado possível do conjunto de dados, ou seja, atribuição do peso 5 (Atende totalmente) para as mesmas 35 disciplinas, totalizando 175. A amplitude total foi de 140, cuja dispersão foi interpretada como:

Amplitude Total (A_T) = 140, em que:

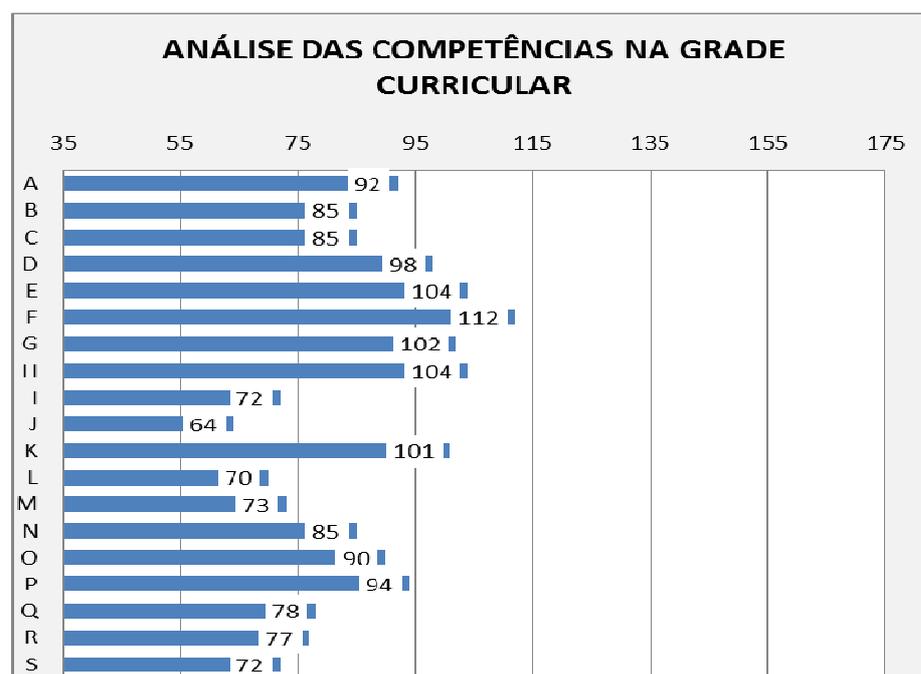
De 35 a 104 = Competência POUCO trabalhada

De 105 a 132 = Competência trabalhada de forma REGULAR

De 133 a 175 = Competência MUITO trabalhada

Dessa forma, cada competência teve seu score avaliado para todo o curso, cujo resultado pode ser observado nos Gráficos 1 e 2:

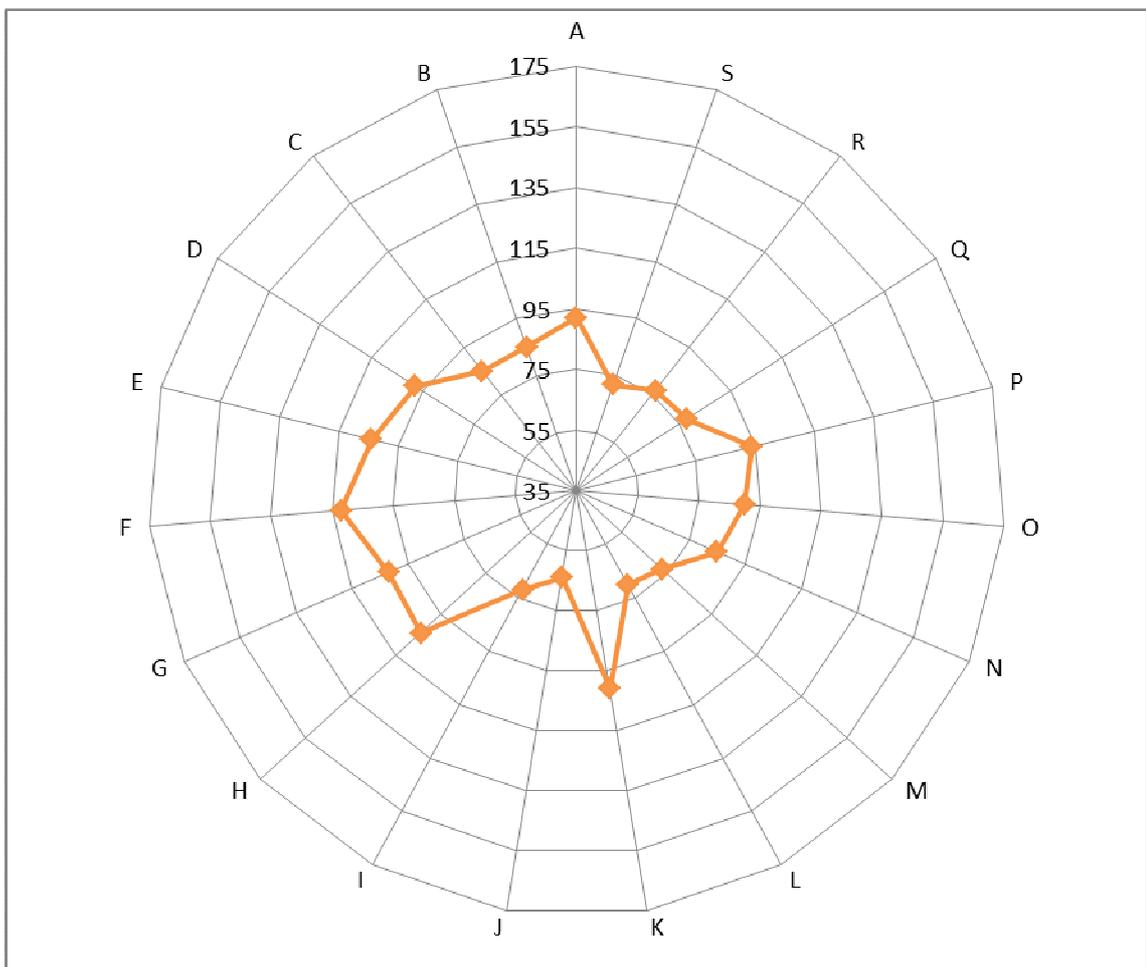
Gráfico 1 - Competências na Matriz Curricular de Administração Noturno da Ufes



Fonte: Elaboração própria

Diante do exposto, pode-se inferir que nenhuma das competências avaliadas obteve a classificação de “Competência MUITO trabalhada” e apenas a competência “F – transferir e generalizar conhecimentos” foi classificada como “Competência trabalhada de forma REGULAR”.

Gráfico 2 - Teia das Competências na Matriz Curricular de Administração Noturno da Ufes



Fonte: Elaboração própria

Quanto às demais competências, classificadas como “POUCO trabalhadas”, das 18 avaliadas, cinco obtiveram escore menor do que 75, quais sejam:

- “I - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento”;
- “J - 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”;
- “L - ter iniciativa, criatividade, determinação”;
- “M - ter a vontade política e administrativa”; e
- “S - ter capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais”.

Esses resultados tendem a sugerir uma possível fragilidade do desenvolvimento das disciplinas de conteúdos menos funcionalistas e mais críticos, que não se relacionam diretamente com as habilidades, o saber fazer, mas às atitudes do “porque fazer”.

As competências com escore entre 76 a 95 foram:

- “A - reconhecer e definir problemas”;
- “B - encontrar e estruturar soluções”;
- “C - pensar estrategicamente”;
- “N – despertar a vontade de aprender”;
- “O – ser aberto às mudanças”;
- “P - ter consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional”;
- “Q - ter 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”; e

- “R - ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações”.

Completando, as competências que também foram “POUCO trabalhadas” mas se encontram mais presentes nas ementas das disciplinas, com escore acima de 95 foram:

- “D - introduzir modificações no processo produtivo”;
- “E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)”;
- “G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão”;
- “H - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”; e
- “K - expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais”.

A fim de se obter a compreensão dessas competências por disciplinas, procedeu-se a análise horizontal, ou seja, além de avaliar o escore total de cada competência investigada, foi calculado o somatório dos pesos da participação das competências nas disciplinas. O resultado pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Competências e Habilidades por Disciplina

(continua)

Período	Disciplinas	Somatório
	ADM06818 TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES I	27
	ADM09852 PSICOLOGIA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	38
1º Período	CON06820 CONTABILIDADE	32
	CSO06870 SOCIOLOGIA	36
	MAT06013 MATEMÁTICA I	22

(continuação)

Período	Disciplinas	Somatório
	ADM07162 TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES II	48
	ADM09851 POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO	48
2° Período	ECO06138 TEORIA ECONÔMICA I	25
	FIL00428 INTRODUCAO A FILOSOFIA	37
	STA02166 ESTATISTICA I	24
	ADM09926 COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL	58
	ADM09927 GESTÃO DE PROCESSOS	55
3° Período	ADM09928 ÉTICA EMPRESARIAL	57
	ECO06139 TEORIA ECONÔMICA II	29
	MAT06195 MATEMÁTICA II	22
	ADM02158 COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL	63
	CON03751 CONTABILIDADE DE CUSTOS I	46
4° Período	DIR00293 INST DE DIREITO PUBLICO PRIV	40
	ECO02170 ECONOMIA BRASILEIRA	28
	STA02171 ESTATISTICA II	24
	ADM10386 GESTÃO DE PESSOAS I	69
	ADM10387 GESTÃO DE OPERAÇÕES I	59
5° Período	ADM10388 FINANÇAS I	55
	ADM10389 RESPONSABILIDADE SOCIAL E 3º SETOR	49
	ADM10390 MARKETING I	62
	ADM10594 GESTÃO DE PESSOAS II	59
	ADM10595 GESTÃO DE OPERAÇÕES II	68
6° Período	ADM10596 FINANÇAS II	44
	ADM10597 GESTÃO AMBIENTAL	58
	ADM10598 MARKETING II	56
7° Período	ADM10786 PROJETO DE PESQUISA	40
	ADM10787 GESTÃO DE SERVIÇOS	52

ADM10788 GESTÃO PÚBLICA	42
ADM10789 TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	50
ADM10790 ESTRATÉGIA	58
8º Período ADM11012 SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO (TCC)	78

Fonte: Elaboração própria

Observou-se que as disciplinas Comportamento Organizacional, Gestão de Pessoas, Marketing e Gestão de Operações, obtiveram maior pontuação em relação às competências integradas em suas ementas, conforme a escala utilizada. Isso se explica pelo fato de serem disciplinas cujos conteúdos, por si só, já refletem mais o operacional no sentido de práticas organizacionais.

O perfil do profissional formado em curso de graduação em Administração, conforme a Resolução nº 4 do CNE/MEC (BRASIL, 2005), foi traçado com mais ênfase nas habilidades, isto é, no saber fazer. Observou-se que as disciplinas que obtiveram menor participação das competências em suas ementas, como as relacionadas à Matemática e Estatística, não propiciam ao aluno o saber fazer, ou seja, o contextualizar suas habilidades na atividade profissional.

4.2.2 O perfil do profissional em Administração

O perfil pretendido pela equipe do MEC que colaborou na elaboração da Resolução nº 4/2005 CNE/MEC data do início dos anos 2000 e acredita-se que essa equipe tenha levado em consideração aspectos de caráter genérico, pois não se observou a especificidade do perfil do egresso em diferentes regiões do país, conforme a necessidade local, o contexto e potencialidade de cada estado e a vocação – natural ou social, que motivam a economia nos mais diferentes cenários regionais.

Essa generalização pode ter sido ocasionada em virtude da extensa gama de atividades que são privativas da profissão, regulamentada pela Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965 (BRASIL, 1965) que estabelece em seu artigo 2º, alíneas “a” e “b”:

a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior;

b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da Administração, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos. (BRASIL, 1965).

A referida resolução também não contemplou a complexidade de atuação profissional do Administrador que, como destacado pela Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador (CFA, 2003), trata-se de um assunto que tem gerado discussões intermináveis ao longo do tempo, em diversos fóruns, por conta da obrigatoriedade das organizações públicas e privadas de terem em seus quadros pessoas graduadas em Administração para exercer as atividades descritas na lei. O agravamento desta situação, destaca o documento, se deu em virtude de fatos que vinham, desde então, influenciando o campo de atuação dos Administradores, como:

- a criação do cargo de gestor público no serviço público federal, permitindo que pessoas com qualquer graduação possam exercer atividades que, em sua maioria, integram o conjunto das que são privativas do Administrador;
- existência, ainda hoje, nos serviços públicos federal, estadual e municipal, de funcionários rotulados de Administradores Públicos sem a formação correlata;
- utilização em organizações privadas de Tecnólogos em Administração, formados em cursos com duração de dois e três anos, em funções de gestão.

Em 2011, essa pesquisa trouxe uma ampliação da atuação do Administrador no mercado de trabalho, em termos nacionais:

Ressaltamos, também, a atuação do Administrador no mercado de trabalho, que de “generalista” (1994) passou a ser percebida como “articulador” (2006) e “profissional com visão sistêmica” (2011).

Percebemos, ainda, uma discreta evolução quanto à formação, tanto na matriz curricular dos cursos quanto na adoção de instrumentos de aprimoramento das metodologias adotadas pelas IES. Com relação às oportunidades de trabalho para o Administrador, a pesquisa indicou que a consultoria empresarial e os serviços (incluindo turismo, hotelaria e saúde) são áreas promissoras para este profissional. As análises dos dados da pesquisa também nos levam a constatar que os Administradores estão inseridos em todos os segmentos de empresas, sejam micro, pequenas ou médias.

Chama-nos a atenção, ainda, a surpreendente evolução do conceito do Administrador junto ao empresariado, expresso durante a fase qualitativa e confirmado pelos resultados da fase quantitativa, em que 63,07% dos

empregadores declararam que preferem o profissional graduado em Administração para o exercício de funções gerenciais; em 2006, esse percentual foi de apenas 22,98% (CFA, 2011, p.6).

Observa-se, desta forma, que há uma necessidade de adaptação dos conteúdos frente à transformação da realidade profissional. Para se ter uma noção, mesmo que também generalista, essas mudanças do perfil da maioria dos respondentes da pesquisa do Sistema CFA/CRA's entre os anos de 2003 e 2006, são pontuadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Perfil do Profissional de Administração, em relação à maioria

2003	2006	2011
<ul style="list-style-type: none"> • São homens casados; 	<ul style="list-style-type: none"> • É do sexo masculino, casado e sem dependentes; 	<ul style="list-style-type: none"> • É do sexo masculino, casado e com dependentes;
<ul style="list-style-type: none"> • Estão na faixa etária de até 30 anos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Está na faixa etária de até 30 anos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem idade média de 39,3 anos;
<ul style="list-style-type: none"> • São recém-formados com especialização; 	<ul style="list-style-type: none"> • É egresso de universidades particulares; 	<ul style="list-style-type: none"> • É egresso de universidades particulares;
<ul style="list-style-type: none"> • Estão empregados com registro na carteira de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Concluiu o curso de Administração entre 2000 e 2005; 	<ul style="list-style-type: none"> • Concluiu o curso de Administração entre 2000 e 2011;
<ul style="list-style-type: none"> • Recebem de 6 a 20 salários mínimos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui especialização em alguma área da Administração; 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui especialização em alguma área da Administração;
<ul style="list-style-type: none"> • Atuam nos setores de serviços e na indústria; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha nos setores de serviços, na indústria e em órgãos públicos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha em empresas de grande porte (serviços e indústria) e órgãos públicos;
<ul style="list-style-type: none"> • Exercem função nas áreas de Administração Geral e Finanças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atua nas áreas de Administração Geral e Finanças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atua nas áreas de Administração Geral e Finanças;
<ul style="list-style-type: none"> • Ocupam cargos de gerência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupa cargos de gerência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui carteira profissional assinada;
		<ul style="list-style-type: none"> • Ocupa cargos de gerência;
		<ul style="list-style-type: none"> • É registrado no CRA;

Fonte: Elaborado a partir das Pesquisas CFA/CRA's 2003, 2006 e 2011.

Em relação às competências, a pesquisa ainda traz informações sobre as características que os empregadores reconhecem nos Administradores, em suas organizações, e afirmam que 54,55% estão providos de conhecimentos específicos na administração de pessoas/equipes; 60,61% têm como principal competência a identificação de problemas, formulação e implantação de soluções; 55,21% são admirados por seu relacionamento interpessoal; e 52,08% a adaptação à transformação.

Esse profissional, ao escolher seu curso de graduação, teve como fatores preponderantes a “Formação generalista e abrangente (25,41%)”, “Existência de amplo mercado de trabalho (21,29%)”, “Vocação (18,35%) e “Diversidade das alternativas de especialização (8,17%)” (CFA, 2011).

Em relação, há sugestões de novos conteúdos nos cursos de Administração: 34,51% apontou o Desenvolvimento do Empreendedorismo; 25,61% a Gestão ambiental e o desenvolvimento sustentável; 19,42% Gestão pública, incluindo licitação e orçamento público; 20,65% Criatividade e inovação; 20,29% Gestão de micro e pequena empresa; 18,27% Gestão de projetos, entre outras opções de uma lista de resposta múltipla com escolha limitada em até três opções.

4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

A população alvo objeto desta pesquisa foi de 72 alunos egressos do curso de administração noturno da Ufes, aos quais foi enviado o questionário para a coleta de dados. Tratou-se, portanto, da tentativa de se trabalhar com o censo. No entanto, o número de questionários respondidos foi de 32, representando 41,7% do total dos enviados.

O questionário foi composto por duas partes: na primeira, os egressos foram arguidos com propósito de caracterizar a amostra e identificar o perfil quanto aos dados sócio demográficos (sexo, idade, instituição onde curso o ensino médio, cursinho preparatório para o vestibular), motivos predominantes na escolha do curso, e algumas atividades relacionadas ao curso de Administração antes e após sua formação. A segunda parte foi composta por 19 questões com propósito de explorar a percepção dos entrevistados em relação a um conjunto de competências e habilidades esperadas de um administrador, conforme a Resolução nº 4/2005 do CNE/MEC (BRASIL, 2005), considerando-se duas dimensões: a matriz curricular e o que o mercado demanda. As questões foram estruturadas em Escala Tipo Likert contemplando cinco níveis de respostas: 1 – Nenhum Domínio, 2 – Pouco Domínio, 3 – Domínio Médio, 4 – Domínio Quase Total, e 5 - Completo Domínio.

Os resultados referentes à primeira parte do questionário são apresentados nas Tabelas 3, 4 e 5 e os da segunda parte na Tabela 6, juntamente com a estatística de comparação e a Tabela 7, que contempla os modelos estimados das regressões.

4.3.1 Estatística descritiva – Caracterização da Amostra

A análise descritiva consiste basicamente na organização, descrição e identificação de valores que evidenciam a caracterização dos dados, possibilitando assim, identificar o perfil da amostra coletada.

A Tabela 3 permite visualizar o perfil da amostra no que diz respeito às características sócio-demográficas, nas quais se destacam: sexo feminino representando 59,4% dos participantes; faixa etária, com 78,1% dos participantes até 30 anos e apenas 3,1% têm idade acima de 40 anos; procedência do ensino médio, com 72% dos participantes oriundos da escola pública; e por fim, a preparação em cursos para o vestibular, sendo que 59,4% dos entrevistados não participaram deste tipo de estudo e dentre os que o fizeram, a maioria não recebeu bolsa de estudos.

Tabela 3 Estatística descritiva dos dados sócios demográficos

	Variável	n	%n
Gênero	Masculino	13	40,6%
	Feminino	19	59,4%
Faixa de Idade	De 20 a 25 anos	13	40,6%
	De 26 a 30 anos	12	37,5%
	De 31 a 35 anos	6	18,8%
	Acima de 40 anos	1	3,1%
Onde cursou o Ensino Médio?	Escola Particular	7	21,9%
	Escola Pública	23	71,9%
	Parte em escola pública e parte em particular	2	6,3%
Fez Curso Preparatório?	Não	19	59,4%
	Sim, com bolsa de estudos parcial ou integral	6	18,8%
	Sim, curso comunitário (Universidade para Todos, de Instituições Religiosas, Associações Comunitárias, etc)	5	15,6%
	Sim, curso particular sem bolsa	2	6,3%
Total		32	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 4 permitiu caracterizar a amostra no que diz respeito aos motivos predominantes na escolha do curso por parte dos discentes. As questões foram estruturadas em Escala Tipo *Likert*, contemplando cinco níveis de respostas: 1 – Nenhuma Influência, 2 – Pouca Influência, 3 - Indiferente, 4 – Muita Influência, e 5 – Influência Total.

Para mais de 50% dos egressos, a “Relação com o trabalho na época do ingresso”, a “Aptidão Pessoal” e a “Oportunidade no mercado de trabalho”, foram motivos de “muita influência” ou “influência total” na escolha do curso. Em contrapartida, para mais 60% dos alunos, os motivos “Prestígio Social/Econômico”, “Baixa Concorrência por Vagas”, “Influência dos Pais e Familiares”, e “Influência de amigos” foram considerados menos relevantes nesse processo.

Tabela 4 Distribuição percentual quanto aos Motivos Predominantes na escolha do Curso

Motivo Predominante na Escola do Curso	n	Nenhuma influência	Pouca influência	Indiferente	Muita influência	Influência total
Relação com o trabalho na época do ingresso		18,75%	12,50%	12,50%	31,25%	25,00%
Aptidão pessoal		6,25%	12,50%	12,50%	43,75%	25,00%
Prestígio social/econômico		31,25%	21,88%	37,50%	9,38%	0,00%
Oportunidade no mercado de trabalho	32	3,13%	12,50%	15,63%	53,13%	15,63%
Baixa concorrência por vagas		40,63%	15,63%	21,88%	18,75%	3,13%
Influência dos pais e familiares		40,63%	21,88%	18,75%	9,38%	9,38%
Influência de amigos		65,63%	15,63%	9,38%	6,25%	3,13%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 5 diz respeito ao exercício de atividades profissionais relacionadas ao curso de administração. Nota-se pelos resultados que, quase 90,0% dos respondentes concluíram o curso em 2015 ou 2014; 62,5% não participaram de estágio extracurricular; 75,0% iniciaram atividade profissional antes de iniciar o curso; 56,3% exercem atividade profissional sem habilitação junto ao CRA; e, por fim, a maioria dos respondentes possui cargo de assistente administrativo.

Tabela 5 Estatística descritiva - Atividade Profissional Relacionada ao Curso

Características		n	%n
Ano de Conclusão	Ano 2013	3	9,4%
	Ano 2014	14	43,8%
	Ano 2015	15	46,9%
Participou de Estágio Extracurricular?	Não	20	62,5%
	Sim	12	37,5%
Quando ocorreu o início de sua atividade profissional?	Antes do curso de graduação	24	75,0%
	De 6 meses a 1 ano após a colação de grau	1	3,1%
	Durante o curso de graduação	7	21,9%
Está exercendo atividade profissional relacionada à Administração?	Não	5	15,6%
	Nenhuma	5	15,6%
	Outros	2	6,3%
	Sim, com CRA	2	6,3%
	Sim, sem CRA	18	56,3%
Qual cargo/função desempenha?	Analista/Técnico/Especialista	4	12,5%
	Assistente Administrativo	12	37,5%
	Estudante	1	3,1%
	Gestor	7	21,9%
	Nenhum	6	18,8%
	Proprietário	2	6,3%
Se pudesse destacar apenas uma coisa (ou fator) que mais contribuiu para sua atuação profissional durante o curso de graduação, o que seria?	Conteúdos e Estratégias de Ensino	12	37,5%
	Dimensões Pessoais	13	40,6%
	Estrutura do Curso	2	6,3%
	Recursos Humanos	2	6,3%
	Recursos Humanos / Conteúdos e Estratégias	2	6,3%
	Sem resposta	1	3,1%
Se pudesse destacar apenas uma coisa (ou fator) que ficou faltando durante o curso de graduação, o que seria?	Conteúdos e Estratégias de Ensino	22	68,8%
	Estrutura do Curso	6	18,8%
	Sem resposta	4	12,5%
Total		32	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário contemplou duas perguntas abertas cujos conteúdos foram agrupados em categorias dispostas também na Tabela 5. Depreende-se dos dados que quando questionados sobre o que mais contribuiu para sua atuação profissional durante o curso de graduação, destaca-se de modo positivo o fator “Conteúdos e Estratégias de Ensino” (37,5%) e “Dimensões Pessoais” (40,6%). Da mesma forma, quando arguidos sobre o que ficou faltando durante o curso de graduação, dos 32

alunos que participaram da pesquisa, 22 consideraram os “Conteúdos e Estratégias de Ensino” como fatores negativos.

Diante dos resultados expostos nas Tabelas 3, 4 e 5, pode-se dizer que grande parte dos alunos já atuava com alguma atividade relacionada à administração ao ingressar no curso; por consequência manifestaram ter aptidão pela profissão; estão em busca de oportunidade no mercado de trabalho. Em outra dimensão, a maioria é oriunda de escolas públicas; têm idade entre 20 a 30 anos; não prestou nenhum curso preparatório para vestibular. Por fim, quando perguntados sobre qual (is) fator (es) positivo (s) e/ou negativo (s) no decorrer do processo de aprendizagem e foram importante para sua atuação profissional, sobressai de modo unânime, para quase 70% dos entrevistados, fatores “negativos” relacionados ao “Conteúdos e Estratégias de Ensino”.

4.3.2 Estatística descritiva por Competência e Habilidades e Teste T-Student.

Na busca por evidências que colaborassem para a compreensão da problemática da presente pesquisa, os egressos foram arguidos quanto às competências e habilidades desenvolvidas no curso de Administração. Conforme já comentado, as questões foram estruturadas em Escala Tipo Likert, contemplando cinco níveis de respostas, desta vez partindo de 1 – Nenhum Domínio a 5 – Completo Domínio. A exploração desses dados deu-se a partir das medidas estatísticas descritivas - a Média e o Desvio Padrão, e posteriormente, aplicou-se a estatística T-student com propósito de comparar as médias de percepção dos egressos quanto ao que foi desenvolvido na graduação e o que é requerido pelo mercado. As hipóteses estatísticas elaboradas foram:

H_0 : *não há diferença do que é desenvolvido na graduação e requerido pelo mercado.*

H_1 : *há diferença do que é desenvolvido na graduação e requerido pelo mercado.*

Em termos operacionais, pode-se dizer que caso seja rejeitada a hipótese nula, estatisticamente evidencia-se que há diferença significativa entre as médias, ou seja,

há diferença entre o domínio do egresso quanto ao que é desenvolvido na graduação e ao que o mercado requer.

Ao analisar a Tabela 6, vê-se que das dezenove perguntas, em seis foram rejeitadas a hipótese nula (p-valor menor 5%), quais sejam:

- “A - reconhecer e definir problemas”;
- “B - encontrar e estruturar soluções”;
- “E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)”;
- “G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.”;
- “H - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.”; e
- “L - ter iniciativa, criatividade, determinação”.

Em todas, as médias de pontuação referentes à percepção do que o mercado requer, foram menores, quando comparadas ao que foi desenvolvido na Graduação, sugerindo que a matriz curricular e seus conteúdos não estão alinhados com as exigências do mercado em termos da formação do profissional de administração.

A Tabela 6 apresenta as estatísticas calculadas - média, desvio padrão e estatística comparativa - nos dois focos da pesquisa: competências desenvolvidas na graduação e requeridas pelo mercado. A média geral referente ao desenvolvido no curso de graduação da Ufes foi de 3,52, que no intervalo do contínuo utilizado, é considerada regular. A média geral do que o mercado exige foi de 3,36, ou seja, menos do que os ex-alunos percebem como habilidades desenvolvidas no curso. A princípio pode-se pensar que o curso de administração está alcançando seus objetivos em termos das diretrizes curriculares, mas isso não pode ser afirmado. O que se pode dizer é que em relação às habilidades explicitadas pela Resolução nº 4/2005 – CNE/MEC a matriz curricular e a forma como as disciplinas vêm sendo ministradas, algumas habilidades estão sendo desenvolvidas a contento, pois das dezenove que foram estudadas, 13 tiveram média próxima de quatro. Isso, no

entanto, não quer dizer que os alunos estejam sendo desenvolvendo habilidades que os auxiliarão a entrar no mercado de trabalho, uma vez que as organizações podem considerar essas habilidades não tão necessárias ao seu ambiente de serviços e produção.

As habilidades que apresentaram as menores médias foram: I – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; J – 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; K – expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; R – ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e S- ter capacidade para realizar consultorias em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais, que teve a menor de todas as médias, ou seja, 3,2.

Neste aspecto é preciso lembrar que embora as Empresas Juniores auxiliem no processo de formação do aluno, não se conhece seu efeito real sobre o desenvolvimento de habilidades, como no caso dos itens “I” e “S”.

O item “J” não foi um elemento surpresa, uma vez que tem-se conhecimento das dificuldades dos alunos nas disciplinas das ciências exatas, mormente estatística e matemática básicas, que mesmo contribuindo para desenvolver o raciocínio lógico e analítico dos alunos, os conteúdos trabalhados em sala de aula não contemplam as “relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle”, fato revelado principalmente pelas dificuldades encontradas no desenvolvimento do TCC, ao final do curso.

Com relação ao item “K” pode-se dizer que pouquíssimas são as disciplinas que estimulam a criatividade dos alunos, fixando-se na reprodução do conhecimento na modalidade de memorização dos conteúdos cobrados nas provas.

Quanto ao item “R”, “ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações” é lamentável que um curso do porte da Ufes não contemple em sua matriz uma disciplina de elaboração e gestão de projetos para ambientes

organizacionais. O que se tem é uma proposta de desenvolver um projeto de TCC, que não tem a mesma finalidade do item em questão.

Por fim, o item “S”, que diz respeito a “capacidade para realizar consultorias em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais”, cumpre observar que o curso dá evidências de ser mais focado em teorias e críticas do que nos aspectos instrumentais. Dessa forma, não causa surpresa ser este o item com a menor média encontrada.

Tabela 6 Média, desvio padrão e estatística de comparação – Por Competência Desenvolvida na Graduação e Requerido pelo Mercado

Competências	Desenvolvida na Graduação		Requerido pelo Mercado		Estatística T-Student
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	p-valor
A - reconhecer e definir problemas	3,82	1,02	3,23	0,96	0,010**
B - encontrar e estruturar soluções	3,85	1,06	3,18	0,85	0,003**
C - pensar estrategicamente	3,87	1,03	3,49	1,14	0,123
D - introduzir modificações no processo produtivo	3,62	1,16	3,21	1,24	0,136
E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)	3,87	0,98	3,15	1,06	0,003**
F - transferir e generalizar conhecimentos	3,72	0,97	3,36	1,11	0,133
G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	3,69	1,13	3,13	1,17	0,034**
H - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	4,00	1,08	3,36	1,27	0,018**
I - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	3,59	1,14	3,38	1,09	0,420
J - 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	3,46	1,25	3,33	1,15	0,640
K - expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	3,59	1,12	3,46	1,07	0,607
L - ter iniciativa, criatividade, determinação.	4,10	1,02	3,54	1,25	0,032**
M - ter a vontade política e administrativa	3,51	1,21	3,33	1,18	0,509
N – despertar a vontade de aprender	3,79	1,10	3,82	1,21	0,922
O – ser aberto às mudanças	3,85	1,18	3,46	1,21	0,160
P -ter consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional	3,85	1,18	3,74	1,16	0,700
Q -ter 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	3,85	1,01	3,51	1,14	0,177
R - ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações	3,54	1,07	3,26	1,02	0,237
S - ter capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	3,23	1,33	3,00	1,19	0,422

** Significativo ao nível de 5%. Fonte: Elaborado pela autora

4.3.3 Modelo de Regressão Múltipla

Análise de regressão múltipla é uma técnica estatística usada para avaliar a relação entre uma única variável dependente e um conjunto de variáveis independentes (HAIR et al., 2005). O método também é empregado para avaliar os efeitos das variáveis explicativas na variável resposta (JOHNSON; WICHERN, 1998). No presente estudo aplicou-se o modelo de regressão múltipla, que é, quando se tem, mais de uma variável independente.

O modelo de regressão múltipla, representado pela equação de “competência”, tem como propósito, investigar a diferença das Competências Desenvolvidas no Curso de Administração (na graduação ou requerida pelo mercado) no que se refere ao gênero, origem de estudo (público ou particular), faixa de idade e a percepção percebida pelo egresso durante a graduação e o que o mercado requer. Todas as variáveis independentes são não métricas, categorizada com *dummy's*.

$$\text{Competência} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Habilidades} + \beta_2 * \text{Gênero} + \beta_3 * \text{Ensino_Particular} + \beta_4 * \text{Ensino_Publico} + \beta_5 * \text{Faixa Idade} + \varepsilon$$

onde,

Habilidades: variável dummy, tomando o valor um se a i-ésimo egresso é do grupo requerido pelo mercado e zero caso contrário;

Gênero: variável dummy, tomando o valor um se a i-ésimo egresso é masculino, e zero caso contrário;

Ensino_Particular: variável dummy, tomando o valor um se a i-ésimo egresso cursou o ensino médio em escola particular, e zero caso contrário;

Ensino_Publico: variável dummy, tomando o valor um se a i-ésimo egresso cursou o ensino médio em escola pública, e zero caso contrário;

Faixa Idade: variável dummy, tomando o valor um se a i-ésimo egresso tem idade acima de 25 anos, e zero caso contrário;

Nota-se que na amostra, a característica origem do ensino médio foi classificada como: escola particular, escola pública e parte em escola pública e parte em particular, este último utilizado como referencia na equação de “competência”.

De acordo com Hair e outros (2005), Os coeficientes de regressão para as variáveis *dummy* (zero ou um) representam diferenças entre médias para cada grupo de respondentes formado por uma variável dicotômica em relação à categoria de referência (isto é, grupo omitido que recebeu todos os zeros) na variável dependente. Por exemplo, na equação de “competência” apresenta a variável gênero, codificada por 1 (um) - Masculino e 0 (zero) – Feminino (referência). Supondo que o ajuste geral do modelo seja aceito (a estatística F), aplica-se a estatística de teste de modo individual (Estatística T) para cada variável independente, conforme hipótese a seguir desenvolvida para gênero:

H_0 : $\beta_2 = 0$ (Não existe diferença, da competência e habilidades desenvolvidas na graduação ou requeridas pelo mercado em relação ao sexo – masculino e feminino).

H_1 : $\beta_2 \neq 0$ (Existe diferença, da competência e habilidades desenvolvidas na graduação ou requerida pelo mercado em relação ao sexo – masculino e feminino).

Se o beta (β_2) estimado associado à variável for positivo e significativo ao nível de 10%, entende-se que a competência/habilidade desenvolvida na graduação e/ou requerida pelo mercado, nos homens, é maior, quando comparado aos das mulheres. De modo contrário, o beta estimado incidindo em negativo e significativo, entende-se que as mesmas habilidades são maiores nas mulheres. Analogamente, aplica-se essa mesma interpretação para outras variáveis categóricas, sendo considerada apenas a característica que cada uma delas representa.

Tabela 7: Modelos de Regressões por Competências avaliadas

Competências (Variáveis Dependentes)	Variáveis Explicativas (*)						Estatística de Ajuste do Modelo	
	Constante	Habilidade	Gênero	Ensino Particular	Ensino Público	Faixa Idade	R ajustado	Estatística F (p-valor)
A - reconhecer e definir problemas	4,91	-0,56	-	-	-0,93	-	9,1%	0,06*
B - encontrar e estruturar soluções	5,22	-0,56	-	-	-1,10	-0,39	16,7%	0,01*
C - pensar estrategicamente	5,36	-	-	-	-0,92	-0,64	11,9%	0,03*
D - introduzir modificações no processo produtivo	-	-	-	-	-	-	6,6%	0,11
E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)	5,39	-0,75	-	-	-0,98	-0,71	23,9%	0,00*
F - transferir e generalizar conhecimentos	4,36	-	-	-	-	-0,85	11,5%	0,03*
G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	5,23	-0,47	-0,78	-	-	-	12,4%	0,03*
H - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	5,18	-0,53	-	-	-	-0,86	11,6%	0,03*
I - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	-	-	-	-	-	-	-3,6%	0,73
J - 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.	-	-	-	-	-	-	6,2%	0,12
K - expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	5,32	-	-	-1,46	-1,15	-0,75	12,1%	0,03*
L - ter iniciativa, criatividade, determinação.	5,07	-	-	-	-	-0,82	14,1%	0,02*
M - ter a vontade política e administrativa	-	-	-	-	-	-	-1,1%	0,51
N – despertar a vontade de aprender	-	-	-	-	-	-	-1,4%	0,54
O – ser aberto às mudanças	-	-	-	-	-	-	-0,5%	0,46
P -ter consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional	-	-	-	-	-	-	4,6%	0,17
Q -ter 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	-	-	-	-	-	-	-1,5%	0,54
R - ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações	-	-	-	-	-	-	0,4%	0,40
S - ter capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	-	-	-	-	-	-	0,1%	0,42

Notas: categorização das Variáveis Independentes *dummy's*: *Habilidade*: 1 – requerido pelo mercado e 0 – desenvolvido na graduação; *Gênero*: 1 – masculino e 0 – feminino; *Ensino Particular*: 1 – ensino médio particular e 0 – escola pública ou parte em escola pública e parte em particular; *Ensino Público*: 1 – ensino médio público e 0 – escola particular ou parte em escola pública e parte em particular; *Faixa Idade*: 1 - acima de 25 anos e 0 - abaixo e 25 anos; (*) Coeficientes significativos ao nível de 10%;

Fonte: Elaborado pela autora

Os pressupostos que avaliaram as regressões foram: ajuste geral do modelo (Estatística F); teste de independência e normalidade dos resíduos; e teste para variável independente individualmente (Estatística T). A Tabela 7 apresenta os resultados das regressões com as respectivas estatísticas de ajustes, e também, os coeficientes estimados significativos dos modelos.

Dos dezenove modelos de regressão estimadas, em nove, o ajuste geral foi significativo ao nível de 10%, ou seja, pelo menos uma das cinco variáveis independentes, se mostrou relevante para explicar a variável resposta (competência). A seguir, são apresentados os resultados para as competências significativas.

A - reconhecer e definir problemas

A partir dos resultados da Tabela 7, foi possível avaliar as diferenças características de cada variável *dummy* explicativa em relação à competência e habilidade de “reconhecer e definir problemas” por parte do egresso. Ao nível de 10% de significância, foram relevantes as variáveis “habilidades” e “Ensino Público”. Na primeira evidencia-se estatisticamente que as competências percebidas pelo egresso no que diz respeito ao que mercado requer, em média, 0,56 menor quando comparado às competências desenvolvidas na graduação. Na segunda, conclui-se que a competência de reconhecer e definir problemas por um egresso com origem de escola pública, em média, é menor 0,93 quando comparado ao aluno de escola particular ou parte estudo escola pública e parte escola particular.

B - encontrar e estruturar soluções

Para variável dependente “encontrar e estruturar soluções”, ao nível de 10% de significância, foram relevantes as variáveis explicativas: “habilidade”, “ensino público” e “faixa de idade”. A habilidade permanece sendo menor (-0,56) na percepção do egresso referente ao que o mercado requer, quando comparado esta habilidade desenvolvida na graduação. O aluno de escola pública, também neste quesito, tem mais dificuldade de encontrar e estruturar soluções na sua atuação profissional. Se este mesmo aluno tem idade superior ou igual a 25 anos, também apresenta dificuldade para esta competência, tanto no ao longo do curso quanto o que mercado exige.

C - pensar estrategicamente

Nesse quesito, incidiram como significativas as variáveis independentes “ensino público” e “faixa de idade”, sendo assim, entende-se que este aluno tem mais dificuldade de pensar estrategicamente, e quando este possui idade superior a 25 anos também possui esta dificuldade quando comparado ao aluno com idade inferior ou igual a 25 anos.

E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)

Para esse quesito, evidenciaram-se os mesmos resultados em “encontrar e estruturar soluções”. A percepção do aluno referente ao que o mercado requer é menor quanto ao que é desenvolvido na graduação. O aluno de escola pública tem mais dificuldade de atuar preventivamente. Ao analisar a faixa de idade, o aluno com idade inferior ou igual a 25 anos, tem mais habilidade e competência de atuar preventivamente quando comparado ao aluno acima de 25 anos.

F - transferir e generalizar conhecimentos

Nesse quesito apenas a variável “faixa de idade” incidiu como significativa. Entende-se que, para esta competência, sem diferenciar o que é desenvolvido na graduação e requerido pelo mercado, o aluno com idade superior a 25 anos tem mais dificuldade de “transferir e generalizar conhecimento”.

G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.

Para esse quesito, a “habilidade” incidiu como significativa, ou seja, a percepção do egresso quanto ao que mercado requer é menor quando comparado a percepção deles ao que foi desenvolvido na graduação. Outra variável significativa nesse modelo foi o gênero, indicando que, o aluno do sexo masculino tem mais habilidade e competência para “exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão” quando comparado ao sexo feminino.

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

Nessa competência mostraram-se relevantes a “habilidade” e a “faixa de idade”. Novamente a percepção do egresso em relação ao que mercado requer é menor quando comparado ao que foi desenvolvido na graduação. E se, o egresso possui idade superior a 25 anos, como já evidenciado em alguns modelos, terá mais dificuldade de exercer esta competência quando comparado a um aluno com idade inferior ou igual.

K - expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais

Nessa competência, é possível verificar, por meio da Tabela 6, que as variáveis significativas foram “ensino particular”, “ensino público” e “faixa de idade”. Nas duas primeiras conclui-se que o aluno que cursou o ensino médio na escola pública possui dificuldade para exercer esta competência, mas quando comparado ao aluno de escola particular, este se destaca com um pouco mais de dificuldade neste quesito. A interpretação da dummy idade é a mesma já evidenciada em outros modelos, ou seja, o aluno com idade inferior ou igual a 25 anos tem menos dificuldade de “expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais”, tanto no que é desenvolvido na graduação quanto no que é requerido pelo mercado.

L - ter iniciativa, criatividade, determinação

E por fim, o último quesito significativo, representado pela competência de “ter iniciativa, criatividade, determinação”, apenas a variável “faixa de idade” foi significativa, resultado esse não muito diferente quanto à interpretação do que foi comprovado nos modelos anteriores estimados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se iniciar esta dissertação, partiu-se do objetivo geral de compreender o processo de formação de competências do graduado pelo curso de Administração noturno da Ufes.

Após análise dos dados, pode-se dizer que a matriz curricular cumpre a maior parte das diretrizes, deixando a desejar quanto aos aspectos da vocação do curso, dos temas transversais e da interdisciplinaridade, uma vez que não há disciplinas ou atividades previstas e registradas para nenhum dos três itens, o que pode trazer sérios prejuízos à formação do aluno e à avaliação do curso.

Pode-se dizer também que alguns conteúdos não são contemplados na matriz do curso, indicando necessidade de reestruturação para atender às diretrizes do MEC.

A formação das competências parece emergir de um processo muito mais informal do que estrutural e, segundo os profissionais formados pelo curso, não atendem as demandas de mercado, na percepção dos ex-alunos.

Obviamente que os partidários da formação gerencial ampla poderão questionar se atender ao mercado constitui-se em objetivo do curso. No entanto, não se pode prescindir do fato de que a Ufes é uma instituição pública a serviço da sociedade, e como tal, necessita atender às demandas daqueles que procuram seus cursos, uma vez que adentrarão o mercado de trabalho em busca de sua subsistência, construção da carreira e continuidade de seu desenvolvimento.

De forma mais específica, no que diz respeito ao processo de formação de competências do graduado pelo curso de Administração noturno da Ufes, os dados sugerem que ele ocorre de forma assistemática, isto é, não há um planejamento prévio das competências que se pretende desenvolver nos alunos, durante o curso, ficando a cargo de cada professor equilibrar a quantidade de teoria, prática e exercício a ser ministrados em cada disciplina. Nesse sentido, é importante destacar que a análise dos planos de ensino revelou que a inexistência de registros formais da distribuição da carga horária entre essas categorias. Se na prática elas existem, se dão de maneira informal, dificultando a coordenação e gestão do curso, uma vez que não tem como ser avaliados.

Na análise dos planos de ensino verificou-se que somente a disciplina de estatística registrou que há carga horária específica para exercícios. Todas as demais apresentam 100% de sua carga horária voltada à teoria. Partindo do princípio que o contido nos planos é verdadeiro, então a queixa dos alunos encontra respaldo, ou seja, o curso é teórico, carecendo de prática.

Por meio da análise da aderência da matriz curricular do curso de Administração da Ufes à Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, foi possível verificar que o curso cumpre com os requisitos formais de conteúdos.

Embora a resolução não determine em quais disciplinas os mesmos devam ser ensinados, foram verificadas lacunas em diversos aspectos, a seguir apresentadas.

A resolução estabelece um conjunto mínimo de competências e dá liberdade para as instituições operacionalizarem de acordo com seu contexto regional, organizacional e estrutural. No caso do PPC de Administração noturno da Ufes, não há clareza de como e onde estão sendo estimuladas o desenvolvimento dessas competências.

Essa carência de clareza em meio aos conteúdos das disciplinas cursadas é evidenciada, na percepção dos egressos, pela falta das práticas organizacionais no contexto do curso, culminando como um fator dificultador para o desenvolvimento das competências pretendidas.

A análise da matriz curricular não revelou nenhuma competência que tenha sido muito trabalhada e apenas uma competência, “F - transferir e generalizar conhecimentos” foi classificada de forma regular. Na análise das ementas das disciplinas, a pesquisa mostrou que apenas quatro obtiveram uma pontuação satisfatória em relação às competências (Comportamento Organizacional, Gestão de Pessoas, Marketing e Gestão de Operações). Esse resultado pode demonstrar que as disciplinas cujos conteúdos de maior aplicabilidade às práticas profissionais são mais bem assimiladas.

Para confirmar o exposto, observa-se que as competências que revelaram maior aplicação às disciplinas supracitadas, embora consideradas pouco trabalhadas, obtiveram o somatório de pontos pouco maior que 50% do total possível, são as que ensejam aspectos práticos, destacando-se “D - introduzir modificações no processo

produtivo”; “E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)”; “G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão” e “H - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”.

Quanto à pesquisa estatística, ficou evidenciado que, na percepção do egresso, o mercado exige menos as competências “A – reconhecer e definir problemas”; “B - encontrar e estruturar soluções”; “E – atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências)”; “G – exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão”; “H - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”; e “L - ter iniciativa, criatividade, determinação” em comparação ao que foi desenvolvido, nessas competências, na graduação.

Esse resultado pode, em parte, ser explicado pelo perfil do egresso em algumas situações específicas, como no caso da competência “A - reconhecer e definir problemas”, quando respondida por um egresso com origem de escola pública, em média, é menor quando comparado ao aluno de escola particular ou parte estudo escola pública e parte escola particular, que também encontra mais dificuldade de encontrar e estruturar soluções na sua atuação profissional (competência “B - encontrar e estruturar soluções”).

De igual modo, a pesquisa revelou que o egresso com idade superior ou igual a 25 anos também apresenta dificuldade nas competências “B - encontrar e estruturar soluções” e “C – pensar estrategicamente”.

Na compreensão dos respondentes, o que consideraram como fator positivo, ou o que mais contribuiu para a atuação profissional, em questão aberta, destacaram os fatores a comunicação, o crescimento profissional e pessoal, e a organização, e em “Conteúdos e Estratégias de Ensino” ressaltaram as disciplinas relacionadas à gestão de pessoas, serviços, a diversidade de conteúdo e a possibilidade de visão sistêmica.

Ao responderem sobre o que ficou faltando durante o curso, destacaram as práticas sem relacionar com disciplinas específicas, práticas em laboratório e o conteúdo de empreendedorismo.

Ainda para os egressos, o processo ensino-aprendizagem deixou muito a desejar em termos de sua formação como profissional, que necessita ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

A análise estatística também revelou que o perfil do egresso do curso de Administração noturno da Ufes é, na maioria, feminino, de 20 a 30 anos, tendo cursado o ensino médio em escola pública e não estudou em curso preparatório para o exame vestibular. Os motivos predominantes na escolha do curso foram a “Aptidão Pessoal” e a “Oportunidade no mercado de trabalho”. Atualmente, a maior parte dos egressos, que terminou o curso entre 2013 e 2015, exerce atividade profissional desde antes do início do curso de graduação, e ocupa cargos de assistente administrativo, sem registro no CRA.

Em comparação com a pesquisa nacional do CFA/CRA, nota-se uma discrepância em relação ao perfil, cuja maioria é do sexo masculino, com idade média de 39 anos e ocupa cargos de gerência, nas áreas de Administração Geral e Finanças, com registro no CRA.

Essa diferença pode ser explicada em virtude do pouco tempo de maturidade do curso e, por isso, sugerem-se novas pesquisas periódicas, a fim de se verificar as possíveis diferenças entre os perfis de egressos de ambos os cursos de Administração da Ufes e destes com o perfil nacional, para que se possa observar as necessidades do mercado local quanto à formação profissional.

Ao final, apresenta-se a seguinte proposta para o Colegiado do Curso de Administração.

Em primeiro lugar, há necessidade de se fazer um levantamento, à semelhança do que foi feito pelo CRA, das habilidades requeridas pelo mercado. É certo que enquanto a Resolução 4/2005 – CNE/MEC estiver em vigor, ela deverá ser cumprida, mesmo que no caso do curso noturno, não estejam perfeitamente alinhadas com as exigências de mercado. No entanto, a própria resolução deixa margens para os ajustes regionais, o que permitiria a inclusão de disciplinas que

hoje não fazem parte da matriz curricular, como estratégias, consultoria e metodologia científica.

Sugere-se ainda que os programas das disciplinas explicitem os respectivos percentuais de carga horária teórica, de exercícios e de aulas práticas, uma vez que isso se fez presente apenas no caso de estatística.

Outro elemento importante diz respeito à forma como as disciplinas vêm sendo ministradas, sendo necessário aliar teoria à prática e à realidade do curso, pois no caso de matemática e estatística os alunos não tem contato com conteúdos aplicados ao curso.

Com relação à vocação do curso poderia ser feita uma consulta aos alunos e ex-alunos, professores e representantes do setor público e privado sobre as características mais desejadas.

Por fim, cumpre dizer que há necessidade premente de conceber, elaborar e implementar mecanismos referentes aos temas transversais e atividades interdisciplinares no sentido de cumprir às diretrizes do MEC e, também, propiciar novas formas de estimular o aluno no desenvolvimento de habilidades instrumentais e de reflexão sobre o ambiente de trabalho, social, ético no qual irá atuar.

REFERÊNCIAS

- ACKERMANN, E. *Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference*. **Future of learning group publication**, v. 5, n. 3, p. 438, 2001.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar + qualidade total na educação**. Campinas: Papirus Editora, 14 e. 2012.
- ANTUNES, A. C. *Notas para la búsqueda del conocimiento: la relación entre teoría y práctica*. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, N° 175, Diciembre de 2012.
- ARAÚJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.
- ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 5-13, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARBIERI, J. A. **Desenvolvimento de competências dos alunos no ensino superior: um estudo no curso de administração da UFES**. VITÓRIA, 2014
- BASTOS, K. M. R; LOIOLA, E.; PEREIRA, M. E. **A percepção de funcionários sobre o Sistema de Avaliação de Desempenho do Banco do Brasil**. In: Encontro ANPAD, 33, 2009, São Paulo. Anais do XXXIII EnANPAD. São Paulo, 2009. CD-ROM
- BORGO, I. A. **UFES: 40 anos de história**. 2 ed. Vitória: EDUFES, 2014
- BRASIL. Lei nº 4769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 set. 1965 p. 9.337; retificada em 16 set. 1965, p.9.531.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833 – 27841.
- _____. Decreto Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília**, 20 dez. 2005.
- _____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Câmara de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 19 jul. 2005. Seção 1, p. 26
- BRAVO, F.. Arte de enseñar, arte de contar: en torno al exemplum medieval. In: **La enseñanza en la edad media: X Semana de Estudios Medievales, Nájera 1999**. Instituto de Estudios Riojanos, 2000.

BRITO, T. T.R.; CUNHA, A.M.O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA). **História da Profissão**. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>>. Acesso em: 22 jul. 2014

_____. Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador. ANDRADE, R.O. B.; SCAICO, O.; FERRAZ, S.F.; SALEM, I. M. M. (org.). - Brasília: CFA, 2004.

_____. _____. ANDRADE, R. O.B.; ABREU, J. A. R.; SCAICO, O.; FORTUNA, A. A. M.; FREITAS JÚNIOR, A. A.; FERRAZ, S. F. (org.). Brasília: CFA, 2006.

_____. Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional. MELLO, S. L. de; MELO JUNIOR, J. S. M.; MATTAR, F. N (org.) 5. ed. - Brasília : CFA, 2011.

CRESWELL, J. W. Métodos Quantitativos In: _____ **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 9, p. 161-183.

CRUZ, G. B. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012.

CUNHA, L. A.. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

D'AMELIO, M.; GODOY, A. S. **Competências gerenciais**: a trajetória de construção entre gerentes do setor de saneamento In: Encontro ANPAD, 33, 2009, São Paulo. Anais do XXXIII EnANPAD. São Paulo, 2009. CD-ROM.

DUARTE, T. et al. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, v. 60, 2009.

DUTRA, J. S. (org.). Gestão do desenvolvimento e da carreira por competência. In:_____. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

_____. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências**: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 4, n. 1, p.161-172, 2000.

FALCÃO, J.; STUCKEY, R.; DANTAS, S. T. Educação jurídica e método de caso. **Cadernos FGV Direito** Rio de Janeiro, 03. 2009.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F.K. (Sem) saber e (com) poder nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE**, v. 8, n. 1, p. 38-52, 2010.

FARIAS FILHO, M.C.; ARRUDA FILHO, E. J.M. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FÁVERO, M. L. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968 University in Brazil: from its origins to university reform–1968. 2006. Editora UFRJ, 2000.

FILENGA, D.; MOURA, V. F; RAMA, A. F. **Gestão por competências**: análise metodológica e proposição de um instrumento para gestão de pessoas. In: Encontro ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XXXIV EnANPAD. Rio de Janeiro, 2010. CD-ROM

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003

FREIRE, S. S. Gestão por competência como ferramenta estratégica para orientar as pessoas nas organizações. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/690035/1>> Acesso em 18 Jun. 2011

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010

_____. _____. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, C. K.; MATTOS, P.L.C.L. **Entrevista qualitativa**: instrumento de pesquisa e evento dialógico. IN: GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R; SILVA, A. B. (org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. IN: GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R; SILVA, A. B. (org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GONDIM, S.M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**. 2002, 7(2), p. 299-309.

GOODE, W.J., HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GOTTSCHALK, C. M. C. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana The role of the method in teaching: from socratic maieutics

to wittgensteinian therapy. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 64-81, 2010.

HAIR, Jr., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JOHNSON, R.A.; WICHERN, D.W. **Applied Multivariate Statistical Analysis**. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

LAGE, A. C. P. **Universidade Medieval**. Navegando na história da Educação Brasileira. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"(HISTEDBR). Jun. 2006 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_universidades_mme_dievai.htm. Acesso em 22 jul. 2014

LOMBARDI, M. F. S.; TRAVERSO, L.; LEITE, R. S.; CARVALHO, F. M.; CARO, A. Competências adquiridas durante o curso de graduação em administração de empresas na ótica dos alunos formandos: um estudo em cinco instituições de ensino superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 119-147, Jan/Fev/Mar 2011.

LUNA, S. V. A Revisão de literatura como parte integrante do processo de formulação do problema. In: _____ **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2000. Cap. 2, p. 80-107.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008

MARTINS, G. A., THEOFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOS, P.L.C.L. **Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem**. IN: GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R; SILVA, A. B. (org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MEDEIROS, A. C. P; OLIVEIRA, L.M.B. **Análise das Competências de Ensino Relevantes ao Bom Desempenho Docente: um estudo de caso** In: Encontro ANPAD, 33, 2009, São Paulo. Anais do XXXIII EnANPAD. São Paulo, 2009. CD-ROM.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. B. A organização burocrática. In: MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. B. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NUNES, S. C. **O desenvolvimento da liderança sob a perspectiva da abordagem baseada em competências:** considerações preliminares. In: Encontro ANPAD, 33, 2009, São Paulo. Anais do XXXIII EnANPAD. São Paulo, 2009. CD-ROM

_____. **O Ensino em Administração com Base na Abordagem das Competências:** da inserção no projeto pedagógico a prática em sala de aula. In: Encontro ANPAD, 33, 2009, São Paulo. Anais do XXXIII EnANPAD. São Paulo, 2009. CD-ROM.

_____. O discurso e a prática da formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 395-424, Jul/Ago/Set 2010.

OLIVEIRA, M. R.; SANTOS, I. C.; LOURENÇÃO, P. T. M. **Reflexões necessárias sobre a formação de competências e organizações de alto desempenho.** Revista UNIVAP, v. 13, n.24. São José dos Campos, 2006.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas),** v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

PEREIRA, A. S.; GEYER, C. F.. R. Um agente para seleção de estratégias de ensino em ambientes educacionais na *Internet*. **RITA**, v. 6, n. 2, p. 89-105, 1999.

PINEL, H. **Teorias da Didática.** 2000. Apostila organizada sobre Teorias da Didática na disciplina “Desenvolvimento Curricular em Educação Especial & Inclusiva” do curso de graduação em Pedagogia da UFES, Vitória, 2011.

PLUTARCO, F. F.; GRADVOHL, R. F. **Competência dos Professores de Administração:** a visão dos alunos de cursos de graduação. In: Encontro ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XXXIV EnANPAD. Rio de Janeiro, 2010. CD-ROM

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. A. Competência Essencial da Corporação. In: MONTGOMERY, C. A., PORTER, M. E. (Org.) *Estratégia: A Busca da Vantagem Competitiva.* Rio de Janeiro: Campus, p. 293-316, 1998.

RASERA, E. F; JAPUR, M. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 21-29, 2005.

REA, L. M.; PARKER, R. A. Projetando questionários eficientes. In: _____ **Metodologia de pesquisa:** do planejamento a execução. São Paulo: pioneira, 2000. Cap2, p. 39-75.

RICHARDSON, R. J. E COLABORADORES. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RUAS, R. L.; FERNANDES, B. H. R.; FERRAN, J. E. M.; SILVA, F. M. **Gestão por competências:** revisão de trabalhos acadêmicos no Brasil no período 2000 a 2008.

In: Encontro ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XXXIV EnANPAD. Rio de Janeiro, 2010. CD-ROM

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SANTOS, R. C.; SILVEIRA, A.; NASCIMENTO, S.; ROCHA, I. Epistemologia e administração: abordagem de estudo inicial na base Scielo Brasil, de 1998 a 2008. Em: IV Congresso da ANPCONT, 2010, NATAL. **Trabalhos Apresentados**, Rio Grande do Norte, 2010.

SACCOL, A. Z.; MUNCK, L. Sócrates e o ensino de graduação em administração de empresas: pela valorização de um posicionamento crítico. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 10, n. 4, p. 75-86, 2003.

SIQUEIRA, L.; NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 415-445, Jul/Ago/Set 2011.

TADA, E. V. S.; CAZAVECHIA, W.R. Sócrates e o Método Maiêutico In: CARTONI, Daniela Maria. Ciência e conhecimento científico. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 3, n. 5, p. 9-34, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto Pedagógico do Curso Noturno de Administração. Vitória, 2008.

_____. **UFES, 60 anos**. Vitória: EDUFES, 2014.

_____. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015-2019. [orgs. Aminthas Loureiro Junior, Déborah Provetti Scardini Nacari, Pedro Paulo Modenesi Martins da Cunha]. Vitória; Alegre; São Mateus: UFES, 2015.

WEBER, M. Burocracia. In: WEBER, M. **Ensaio de sociologia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WITTER, G. P. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. **Estudos de Psicologia**, v.7, n.1, 1990. P. 5-30.

WOOLDRIDGE, J. M. **Introdução à Econometria**: uma abordagem moderna. Tradução Rogério César de Souza, José Antônio Ferreira; revisão técnica Nelson Carvalheiro. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

**RESOLUÇÃO Nº4, DE 13 DE JULHO DE 2005, DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*)

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.

(*) Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

§ 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 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.

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 aluno, 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 aluno, 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 alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos 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

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Competências Desenvolvidas no Curso de Administração

Este é um convite para você participar da pesquisa "RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – UM ESTUDO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFES", sob a responsabilidade da Professora Dr.^a Marilene Olivier juntamente comigo, Priscila Pugliesi. O objetivo é investigar as competências desenvolvidas no curso de Administração noturno da UFES, bem como as competências requeridas pelo mercado de trabalho e a percepção do egresso (aluno graduado) nesse contexto. Sua participação não envolve riscos ou desconforto e sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados serão tratados globalmente e você não será identificado. A participação é voluntária e nem você, nem os pesquisadores terão benefícios financeiros. Os resultados fornecer à instituição subsídios para melhorar a matriz curricular do curso, beneficiando futuros alunos. Dúvidas poderão ser sanadas por meio do e-mail: priscilapugliesi@gmail.com (27-99299-7279). Ao assinalar a opção "aceito participar", a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos.

Recebi as informações sobre os objetivos da pesquisa e aceito participar

DADOS SOCIODEMOGRAFICOS

1. Sexo *

- Feminino
 Masculino

2. Idade *

- Até 20 anos
 De 20 a 25 anos
 De 26 a 30 anos
 De 31 a 35 anos
 De 36 a 40 anos
 Acima de 40 anos

3. Onde cursou o Ensino Médio: *

- Escola Pública
 Escola Particular
 Parte em escola pública e parte em particular

4. Fez algum cursinho preparatório para entrar na Ufes (curso para o Enem ou vestibular)? *

- Sim, curso comunitário (Universidade para Todos, de Instituições Religiosas, Associações Comunitárias, etc)
 Sim, com bolsa de estudos parcial ou integral
 Sim, curso particular sem bolsa
 Não

5. Motivo predominante da escolha do curso *

	Nenhuma influência	Pouca influência	Indiferente	Muita influência	Influência total
Oportunidade no mercado de trabalho	<input type="radio"/>				
Relação com o trabalho na época do ingresso	<input type="radio"/>				
Influência de amigos	<input type="radio"/>				
Influência dos pais e familiares	<input type="radio"/>				
Baixa concorrência por vagas	<input type="radio"/>				
Prestígio social/econômico	<input type="radio"/>				
Aptidão pessoal	<input type="radio"/>				

6. Ano/período da conclusão do curso (colação de grau) *

Marque apenas a opção correspondente

- 2015/1
- 2014/2
- 2014/1
- 2013/2
- 2013/1
- 2012/2
- 2012/1
- 2011/2
- 2011/1
- 2010/2
- 2010/1
- 2009/2

7. Participou de Estágio Extracurricular (o que não é obrigatório, mas com contrato)? *

- Sim
- Não

Se sim, em que tipo de organização/empresa o estágio foi desenvolvido?
Responder apenas se participou do estágio, como descrito acima

- Privada
- Terceiro Setor (ONG, OSCIP, etc.)
- Pública

Quais habilidades foram adquiridas durante o estágio?

.....

8. Quando ocorreu o início de sua atividade profissional? *

- Antes do curso de graduação
- Durante o curso de graduação
- Até 6 meses após a colação de grau
- De 6 meses a 1 ano após a colação de grau
- De 1 a 2 anos após a colação de grau
- Mais de 2 anos após a colação de grau

9. Está exercendo atividade profissional relacionada à Administração? *

- Sim, sou profissional da Administração com registro no CRA
- Sim, sou profissional da Administração, mas sem registro no CRA
- Trabalho, mas minha função não é relacionada à Administração
- Não estou desempenhando atividade profissional, no momento
- Outro:

10. Qual cargo/função desempenha? *

.....

11. Se pudesse destacar apenas uma coisa (ou fator) que mais contribuiu para sua atuação profissional durante o curso de graduação, o que seria? *

.....

12. Se pudesse destacar apenas uma coisa (ou fator) que ficou faltando durante o curso de graduação, o que seria?

.....

QUESTIONÁRIO SOBRE COMPETÊNCIAS

Os cursos de graduação em administração se propõem a desenvolver nos alunos um conjunto de competências e habilidades consideradas importantes para sua formação profissional.

Por competência, entende-se como o conhecimento gerado, alimentado e compartilhado para unir os negócios existentes numa organização e desenvolver novos negócios. Algumas destas competências e habilidades estão relacionadas abaixo.

Assinale o grau de desenvolvimento das competências desenvolvidas por meio do curso de graduação em Administração da Ufes e das competências requeridas pelo mercado de trabalho, considerando sua atuação profissional:

A - reconhecer e definir problemas *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B - encontrar e estruturar soluções *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C - pensar estrategicamente *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D - introduzir modificações no processo produtivo *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E - atuar preventivamente (em relação aos problemas/contingências) *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F - transferir e generalizar conhecimentos *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G - exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J - 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 *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

K - expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L - ter iniciativa, criatividade, determinação *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

M - ter a vontade política e administrativa *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

N – despertar a vontade de aprender *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O – ser aberto às mudanças *

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P - ter consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional

*

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q - ter 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

*

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

R - ter capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações

*

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

S - ter capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais

*

Seu domínio em relação à competência

	1. Nenhum domínio	2. Pouco domínio	3. Domínio médio	4. Domínio quase total	5. Completo domínio
Desenvolvido na Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requerido pelo Mercado de Trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Powered by

