

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA  
CURSO DE MESTRADO**

**FRANCIMEIRE FARRAPO PORTELA**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA  
FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR:  
ESTUDO APLICADO EM UMA INSTITUIÇÃO CEARENSE**

**CAXIAS DO SUL  
2022**

**FRANCIMEIRE FARRAPO PORTELA**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA  
FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR:  
UM ESTUDO APLICADO EM UMA INSTITUIÇÃO CEARENSE**

Dissertação de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Lazzari  
Coorientador: Prof. Dr. Francisco Ullissis  
Paixão e Vasconcelos

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P843d Portela, Francimeire Farrapo

O desenvolvimento de competências e habilidades na formação do administrador [recurso eletrônico] : um estudo aplicado em uma instituição cearense / Francimeire Farrapo Portela. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2022.

Orientação: Fernanda Lazzari.

Coorientação: Francisco Ulisses Paixão e Vasconcelos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Administração. 2. Competências essenciais. 3. Habilidades pessoais. 4. Ensino superior. I. Lazzari, Fernanda, orient. II. Vasconcelos, Francisco Ulisses Paixão e, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 005.322

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**FRANCIMEIRE FARRAPO PORTELA**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA  
FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR:  
UM ESTUDO APLICADO EM UMA INSTITUIÇÃO CEARENSE**

Projeto de dissertação de mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Administração.

**Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022.**

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Fernanda Lazzari  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Profa. Dr. Alex Eckert  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Prof. Dr. Roberto Birch Gonçalves  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Prof. Dr. Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos  
Universidade Vale do Acaraú – UVA

---

Prof. Dr. Fernando Maciel Ramos  
Universidade do Contestado - UNC

Dedico aos meus filhos Alex Henrique, Paulo Eduardo e Luís Guilherme para que sejam homens de garra e de força e que sintam o desejo de estudar a cada dia mais, que possam acreditar no potencial que existe em cada um.

## **AGRADECIMENTOS**

Externo aqui meus agradecimentos a muitos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiro a Deus, por ter me proporcionado a graça de estar hoje aqui confiando e acreditando em dias cada vez melhores.

Agradeço aos meus Pais, pelos esforços que tiveram comigo em toda a minha vida, buscando sempre o melhor pra mim de formas diferentes, em cada etapa por mim vivida, mas sempre com o objetivo de me deixarem bem.

Agradeço ao meu esposo, por acreditar em mim e por entender a minha ausência em muitos momentos em casa.

Agradeço aos meus filhos, por entenderem por muitas vezes o motivo de não estar sempre com eles, mas entenderem e sentirem o meu esforço diário no desejo de conquistar o meu diploma.

Agradeço a todos os meus irmãos, familiares e amigos por torcerem e por sempre estarem me incentivando a não desistir.

Agradeço também à babá do meu pequeno, que cuida tão bem dele fazendo com que eu me sinta segura em estar distante dele até mesmo quando ainda estava no período puerpério.

E não poderia deixar aqui de agradecer aqueles que foram meus pilares na construção desse trabalho, minha orientadora e meu coorientador.

“A gestão de pessoas tem sido a responsável pela excelência das organizações bem sucedidas e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da Informação”.

(CHIAVENATO, 2003)

## RESUMO

A elevação da competitividade empresarial tem impulsionado mudanças profundas no ambiente empresarial, exigindo que as organizações busquem profissionais que tenham competências e habilidades que lhes possibilitem gerenciar as atividades e ações diárias exigidas pelo mercado. Com o desafio de pensar os processos de formação em Administração, com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mercado atual, como objetivo geral deste estudo, analisar a percepção dos acadêmicos em Administração sobre as competências e as habilidades desenvolvidas durante a sua formação superior. Para tanto, esta dissertação desenvolveu-se a partir de um estudo qualitativo, dividido em duas fases. A primeira foi constituída por uma análise documental do projeto pedagógico orientador e regulamentador das vivências cotidianas do curso de graduação em Administração. Já a segunda, foi composta por dez entrevistas individuais, com egressos formados nos anos de 2020 e 2021, e com a realização de um Grupo Focal com três professores ativos do curso de Administração de Empresas da mesma instituição. Os resultados apontam para o fato de que, embora os egressos reconheçam em si certas competências e habilidades, e reconheçam também a importância do itinerário formativo para as suas vidas profissionais, existe uma insatisfação com as dimensões práticas do processo, apontando para uma fragilidade curricular, de compreensão e vivência didática. Esses elementos também foram percebidos no grupo focal, indicando a urgência da necessidade de uma ressignificação dos processos pedagógicos e um olhar atento do curso para um itinerário em que teoria e prática coabitem e operem de maneira integrada ao processo de formação.

**Palavras-chave:** Competências. Habilidades. Ensino Superior. Administração.

## **ABSTRACT**

The rise in business competitiveness has driven profound changes in the business environment, requiring organizations to seek professionals who have competencies and abilities that enable them to manage the daily activities and actions required by the market. With the challenge of thinking about the processes of formation in Management, with the focus on the development of competencies and abilities required by the current market, as a general objective of this study, to analyze the perception of the academics in Management about the competencies and abilities developed during their higher education. To this end, this dissertation was developed from a qualitative study, divided into two phases. The first was made up of a document analysis of the pedagogical project that guides and regulates the daily experiences of the undergraduate course in Management. The second was composed of ten individual interviews with graduates in 2020 and 2021, and a focus group with three active professors from the Business Management course of the same institution. The results point to the fact that, although the graduates recognize in themselves certain competencies and abilities and recognize the importance of the formative itinerary for their professional lives, there is a dissatisfaction with the practical dimensions of the process, pointing to a curricular, comprehension, and didactic experience weakness. These elements were also perceived in the focus group, indicating the urgent need for a redefinition of the pedagogical processes and a careful look at the course for an itinerary in which theory and practice cohabit and operate in an integrated manner in the formation process.

**Keywords:** Competencies. Abilities. Higher Education. Management

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As três dimensões da competência.....	32
Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	34
Figura 3 – Cinco componentes da competência .....	35
Quadro 1 – Perfil dos entrevistados .....	49
Quadro 2 - Competências desenvolvidas ao longo da graduação segundo a visão dos entrevistados .....	53
Quadro 3 - Frequência das competências e habilidades percebidas dentro do processo pedagógico do PPC .....	57
Quadro 4 - Disciplinas .....	60
Quadro 5 – Perfil do Grupo Focal.....	67
Quadro 6 – Quadro-síntese das ideias do Grupo Focal .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CBE	Congresso Brasileiro de Economia
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CHA	Conhecimento Habilidade Atitude
CNE	Conselho Nacional de Educação
DASP	Departamento de Administração do Serviço Público
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EnANPAD	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
ESAN	Escola de Administração e Negócios
ESAN	Escola Superior de Administração e Negócios
FEA-USP	Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNA	Faculdade Nacional de Administração
IAG	Instituto de Administração e Gerência
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RAC	Revista de Administração Contemporânea
SESu/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
UFBA	Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	13
1.2	OBJETIVOS.....	17
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>18</b>
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	18
1.4	ADERÊNCIA DO PROJETO À LINHA DE PESQUISA .....	19
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
2.1	TECENDO FIOS DA HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO .....	21
2.2	OS PROCESSOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR NO BRASIL.....	27
2.3	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO.....	32
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	40
3.2	PRIMEIRA FASE .....	40
3.3	SEGUNDA FASE.....	41
<b>3.3.1</b>	<b>Entrevistas .....</b>	<b>41</b>
3.3.1.1	Roteiro semiestruturado para entrevistas.....	42
3.3.1.2	Seleção dos entrevistados.....	42
3.3.1.3	Análise das entrevistas.....	42
<b>3.3.2</b>	<b>Grupo Focal.....</b>	<b>43</b>
3.3.2.1	Roteiro semiestruturado para entrevistas.....	44
3.3.2.2	Participantes.....	43
3.3.2.3	Análise dos resultados do Grupo Focal.....	44
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>46</b>
4.1	APRESENTAÇÃO DO PPC.....	46
4.2	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS.....	48
<b>4.2.1</b>	<b>Perfil dos entrevistados .....</b>	<b>48</b>

4.2.2	Percepções sobre o conceito de competências e habilidades .....	51
4.2.3	Percepções sobre as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da formação superior .....	53
4.2.4	Percepções sobre o desenvolvimento das competências que foram propostas no plano pedagógico do curso .....	56
4.2.5	Comparativo entre as competências e as habilidades mais percebidas pelos entrevistados e as propostas no PPC .....	57
4.2.6	Percepções sobre as disciplinas e ações que ajudaram no desenvolvimento das competências e habilidades .....	60
4.2.7	Percepções sobre a contribuição do curso de graduação na atuação profissional .....	62
4.3	RESULTADOS DO GRUPO FOCAL .....	66
4.3.1	<b>Perfil dos participantes</b> .....	<b>66</b>
4.3.1.1	Percepções sobre o conceito de competências e habilidades e a sua inclusão no PPC do curso .....	68
4.3.1.2	Percepções sobre competências e habilidades na prática da sala de aula..	70
4.3.1.3	Percepções sobre competências e habilidades mencionadas pelos egressos .....	71
4.3.2	<b>Alternativas a partir das inquietações dos egressos</b> .....	<b>73</b>
4.3.2.1	Desenvolvimento de todas as competências e habilidades propostas pelo PPC .....	74
4.3.2.2	Consultoria e estágio: mais prática e maior acompanhamento .....	76
4.3.2.3	Oportunidades de vivências práticas em ambientes corporativos .....	81
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>84</b>
5.1	ANÁLISE DO PPC .....	84
5.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	85
5.3	ANÁLISE DO GRUPO FOCAL .....	90
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
6.1	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS OU GERENCIAIS .....	102
6.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS..	105
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>

<b>APÊNDICE A- ROTEIRO DE QUESTÕES .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B- ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os termos e conceitos de competência e habilidades no ambiente empresarial brasileiro tem crescido. Seja sob uma perspectiva mais estratégica, seja sob uma configuração mais específica das práticas associadas à gestão de pessoas, o certo é que a noção de competência tem aparecido como importante referência entre os princípios e as práticas de gestão no Brasil (RUAS, 2005).

A Organização busca compor seu quadro de funcionários através de testes e entrevistas de cunho investigativo de acordo com os conhecimentos tecnológicos, as habilidades, as atitudes, o modo de agir, a personalidade, a filosofia de trabalho, o passado profissional, a formação escolar, os antecedentes morais, o sucesso ou fracasso, dentro de outras experiências vivenciadas pelo participante, Essa investigação tem o propósito de verificar se as qualidades apresentadas pelo o candidato estão alinhadas com as necessidades da organização diante da cultura de trabalho da organização (CHIAVENATO, 2003).

Nesse sentido, vale destacar a relevância dos cursos superiores em administração promoverem práticas pedagógicas que estimulem e desenvolvam competências e habilidades nos indivíduos que se propõem à formação universitária na área de gestão. Com o intuito de explorar essa temática, o estudo tem como objetivo analisar a percepção dos acadêmicos em Administração sobre as competências e habilidades desenvolvidas durante sua formação superior.

Para tanto, a Introdução desse estudo apresenta a delimitação do tema, o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos, assim como a justificativa e a aderência do estudo à linha de pesquisa ao qual essa dissertação vincula-se. No capítulo seguinte, apresenta-se o referencial teórico com os temas relacionados à pesquisa. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos que nortearão a coleta e a análise dos dados. No capítulo quatro, tem-se as apresentações dos dados, no quinto capítulo a análise dos resultados e por último o capítulo seis com as considerações finais.

### 1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA

As universidades são instituições criadas pela civilização ocidental na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII (CHARLES; VERGER, 1996). No

entanto, elas passaram, e vêm passando, por várias transformações, adaptando suas características e desenvolvendo novos modos de contribuir com o avanço da humanidade, trazendo contribuições para a sociedade, a partir dos estudos e das análises realizados pela comunidade científica das mais diferentes áreas.

O processo de construção das universidades, no contexto da modernidade, confunde-se com a própria constituição das ciências e transformou-se em um ganho para a propagação e para o avanço dos saberes acumulados pela humanidade. As universidades são, assim, constituídas, esteticamente, como uma “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas de nível superior” (CHARLES; VERGER, 1996, p. 7).

No contexto brasileiro, o processo de instalação das universidades foi tardio, se comparado com as que se instalaram nas colônias espanholas na América Latina, que já eram em torno de 26 nos tempos da independência do Brasil. Portugal, entretanto, limitava as universidades à metrópole (TEIXEIRA, 1999). Na colônia, não havia desenvolvimento do ensino superior, só existia a disponibilidade do estudo para aqueles que faziam parte do clero regular ou secular, o que deixava para aqueles que não faziam a escolha pelo sacerdócio um penoso caminho até as universidades de Coimbra (AZEVEDO, 1971).

Esse atraso no campo universitário perdurou por um bom tempo e, embora alguns cursos já existissem de forma independente, somente em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, foi criada a primeira universidade do Brasil, com caráter de autonomia didática e administrativa: a Universidade do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006). Em seus primórdios, as universidades seguiam modelos europeus, principalmente franceses, mantendo marcas da racionalidade clássica de universidade. Com o passar do tempo, a perspectiva universitária no Brasil foi mudando e, a partir dos anos de 1990, viu-se chegar às universidades brasileiras uma influência neoliberal, com forte crescimento de instituições privadas (CHARLES; VERGER, 1996). Ainda segundo os autores, houve o surgimento de uma racionalidade mais instrumentalizadora do campo intelectual-científico, historicamente marcante nas universidades.

Os primeiros cursos superiores em Administração no Brasil foram criados por volta de 1952, com o apoio dos Estados Unidos e vinculados à Fundação Getúlio Vargas (BARROS; ALCADIPANI; BERTERO, 2018). Os cursos superiores em

Administração mantiveram tendência de crescimento em número de instituições. Os dados do Censo da Educação Superior em 2010, indicaram a existência de 2.507 cursos em Administração no Brasil. Já em 2018, o número chegou a 2.613 cursos. Os dados do Censo de 2018 mostraram também a totalidade de 703.254 estudantes matriculados em administração, sendo o segundo curso com mais alunos matriculados dentre os cursos de bacharelado (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, aconteceram muitas transformações quanto aos objetivos educacionais, justamente com as influências neoliberais da década de 1990, que foram surgindo nesse cenário, embora essa tendência já possa ser percebida desde 1980. Desse período em diante (anos de 1990), viveu-se no Brasil, um processo de expansão do ensino superior, que também fez aumentar a busca pela formação em Administração, seguindo a tendência do mercado de valorizar, cada vez mais, os processos administrativos e o aperfeiçoamento das técnicas e de gestão (LUSTOSA, 2012).

Até o ano de 2020, os cursos de Administração eram balizados a partir das diretrizes curriculares instituídas pela Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, em seu artigo 4º, traz as competências e habilidades mínimas a serem contempladas nos planos de curso, a saber:

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 (BRASIL, 2005).

No entanto, em 10 de julho de 2020, foi aprovado pelo CNE novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, por meio do Parecer CNE/CES Nº 438/2020, o que aponta para as mudanças do mundo em suas dimensões sociais, econômicas, relacionais e gerenciais. Essas mudanças trazem desafios para o profissional de administração, sendo, portanto, necessárias novas adaptações no processo de formação inicial em Administração que, como toda profissão socialmente reconhecida, deve atender aos anseios da sociedade e aos desafios do tempo presente.

Embora fale-se sobre o desenvolvimento de competências e habilidades no Ensino Superior, considera-se importante ressaltar que esse processo vem, na atualidade, sendo discutido e fomentado desde a escola básica. Como considera Garcia (2005, p. 02), que os ambientes educacionais, “mais do que nunca, tenha por missão contribuir para que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe permitam trabalhar essa informação: selecionar, criticar, comparar, elaborar novos conceitos a partir dos que se tem”.

Buscando a melhor definição do contexto sobre competência, que por sinal tem sido tema-objeto de muitos estudos nos últimos tempos, na sociedade e em todas as áreas organizacionais, o dicionário Webster (1981, p. 63) define competência, na língua inglesa como: “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”.

O tema tem grande importância tendo em vista seu crescimento e, sendo assim, estudado e discutido por vários autores (MCCLELLAND, 1973; SANDBERG, 1994; LE BOTERF, 1995; PARRY, 1996; ZARIFIAN, 1996; FLEURY; FLEURY, 2000; BITENCOURT, 2001; SANT’ANNA, 2002; SILVA, 2003; QUINN et al., 2003; DUTRA, 2004; RUAS, 2005 e outros). Para Fleury e Fleury (2000, p. 2), esse tema está “associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)”.

A definição de competência ganha relevância mundial no campo da educação a partir de Perrenoud (1997), que a compreende com base em uma duplicidade, a saber: o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. Ele apresenta a competência com um significado igualmente relacionado à erudição e à

capacidade de mobilização do conhecimento ao se deparar a alguma situação-problema.

A partir dessa perspectiva, é possível, fazer a distinção entre competência e aptidões, uma vez que esta última está relacionada ao desenvolvimento nato de uma pessoa, que pode ser apenas melhorado com habilidades e treinos (MIRABILE, 1997).

Outra faceta importante a ser considerada no contexto das competências é a trazida por Durand (1998), que apresenta três dimensões para a compreensão desse conceito: conhecimento, habilidade e atitude, originando uma sigla com suas iniciais, conhecida nos estudos como CHA, trazendo assim em seu significado, o que há de mais necessário para as organizações em termos de recursos humanos.

Garcia (2005) entende que várias habilidades formam a competência do indivíduo. Porém, segundo o autor, uma única habilidade não faz parte de uma única competência, tendo em vista que uma mesma habilidade vem a contribuir para várias competências. Considerando que uma habilidade em uma determinada pessoa seja a boa expressão verbal, esta poderá usá-la para exercer várias profissões que se utiliza como ferramenta principal a voz, como “um bom professor, um radialista, um advogado, ou mesmo um demagogo”. Entretanto, cada profissão utiliza a mesma habilidade munida de competências diferentes (GARCIA, 2005).

Na teoria dos textos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma habilidade é apresentada como um tipo de conhecimento procedimental, da ordem do “saber como fazer” (BRASIL, 2005, p. 17). Segundo o documento, “a habilidade é uma competência de ordem particular, específica (BRASIL, 2005, p. 20). Por sua vez, a matriz de Habilidades e Competências da Prova Brasil, define que habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas que se transformam em habilidades.

No campo da Administração, o tema das competências passou a ser discutido a partir da publicação, por McClelland em 1973. Nessa ocasião, abriu-se o debate acerca do conceito de competência com administradores nos Estados Unidos, a partir da perspectiva desta como um recurso subjacente, adquirido na relação entre as características individuais da pessoa e do que ela consegue desenvolver em seu crescimento pessoal, o que é casualmente relacionado ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação (MCCLELLAND, 1973).

Diante disso, emerge a seguinte questão de pesquisa: qual a percepção dos egressos e professores do curso de Administração sobre as competências e as habilidades desenvolvidas durante a formação superior?

## 1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral e os objetivos específicos procuram esclarecer o propósito da pesquisa.

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar a percepção dos egressos e professores do curso de Administração da universidade em estudo sobre as competências e as habilidades desenvolvidas durante a formação superior.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar, no projeto pedagógico, as habilidades e competências que constam no perfil dos egressos do curso superior em Administração;
- b) Identificar as competências e as habilidades listadas no plano pedagógico do curso em estudo que são consideradas mais relevantes pelos egressos;
- c) Observar semelhanças e divergências entre as proposições da formação superior e a percepção dos egressos quanto às competências e às habilidades desenvolvidas por eles;
- d) Analisar a percepção dos gestores e professores quanto aos resultados encontrados e propor ações de melhoria.

## 1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O fazer da Administração, por ter um caráter social, sofre transformações ao longo do tempo, sendo reinventado na relação com o mercado, por meio do desenvolvimento e do conhecimento dos métodos e dos processos. Cada organização tem seus próprios métodos e processos aos quais são propostos diante de uma

demanda e do contexto social ao qual está inserida e que busca analisar problemas e oportunidades, para que possam propor alternativas satisfatórias aos desafios do campo da Administração.

Dessa forma, as organizações buscam estar sempre se destacando a partir dos objetivos traçados para ela, pois, como afirma Viotto (2009, p. 08) “uma organização é um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo (ou conjunto de objetivos)”. Além de objetivos e recursos, as organizações têm dois outros componentes importantes: processos de transformação e divisão do trabalho.

A disponibilidade e o compromisso dos colaboradores em apresentar suas competências e desenvolver habilidades com eficiência e eficácia no processo de transformação da organização são considerados fundamentais para que a organização atinja seus objetivos. Vale destacar que não existe um modelo a ser seguido para determinada ação organizacional, principalmente nos dias atuais, pelo fato de as organizações estarem em um contexto de constante transformação.

Com isso, o mercado torna-se ainda mais exigente, buscando um quadro de colaboradores com perfil ativo, flexível e de atitudes para ter rapidez e agilidade nas respostas e nas soluções de problemas esperados e inesperados. Nesse sentido, a administração passa a ser uma área de atuação profissional cujo sucesso depende da aplicação direta de competências e de habilidades aprendidas e desenvolvidas (VIOTTO, 2009).

Ou seja, o desenvolvimento e o sucesso das organizações dependem muito da capacidade dos colaboradores diante da ação de ler e interpretar a realidade externa, para que, assim, diante das dificuldades ou das oportunidades, consigam propor atitudes e ações para neutralizá-las ou aproveitá-las. Ainda conforme Viotto (2009), as competências necessárias para que um profissional possa desenvolver suas atividades são formadas, entre outras coisas, pelas habilidades, que se desenvolvem por meio de experiências sociais, profissionais e, também, da educação formal.

Sendo assim, o estudo mostra-se relevante, na medida em que busca entender os elementos que estão presentes na formação superior dos administradores e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, com vistas a prepará-los para uma atuação satisfatória nas organizações.

#### 1.4 ADERÊNCIA DO ESTUDO À LINHA DE PESQUISA

Ao passo que a pesquisa objetiva analisar se o processo de formação em administração consegue desenvolver competências e habilidades nos estudantes/graduandos ao ponto de estes se perceberem aptos para o mercado de trabalho, ele mostra-se equiparado à linha de pesquisa de Estratégia e Operações do Programa de Pós-Graduação em Administração. Esse alinhamento fica evidente quando se entende que o capital humano é o ativo mais valioso de uma organização (FRIEDMAN; HATCH; WALKER, 2000). Dessa forma, as competências e as habilidades do capital humano passam a ser ferramentas importantes para que as empresas tornem-se inovadoras e competitivas. Por sua vez, o profissional que busca colocar-se no mercado de trabalho de forma diferenciada percebe uma necessidade cada vez maior de se capacitar, a fim de que possa fazer parte de um corpo organizacional, desenvolver e aplicar suas competências e ser fonte geradora de riqueza.

Sendo assim, os cursos de graduação que almejam formar profissionais alinhados às demandas do mercado de trabalho precisam promover planos pedagógicos e estratégias de ensino que fomentem habilidades e competências que sejam percebidas pelos alunos concluintes e egressos e, também, pelo mercado, como características importantes na sua atuação profissional. E, sob essa perspectiva, os resultados do presente estudo podem contribuir para a gestão estratégica de instituições de ensino superior.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão discutidos os principais conceitos relacionados aos temas-chave da pesquisa sobre o desenvolvimento da História da Administração, sobre os Processos legais e Pedagógicos na formação do Administrador no Brasil e sobre as Competências e Habilidades na formação do Bacharel em Administração.

### 2.1 TECENDO OS FIOS DA HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO

A História da administração teve vários influenciadores, como “filósofos, físicos, economistas, estadistas e empresários” (STORCK, 1983, p. 26), que contribuíram ao longo do tempo, por meio de atividades e interesses, divulgando suas obras e teorias, mas ainda sem qualquer consideração direta acerca da administração como área profissional ou área autônoma do conhecimento.

No Brasil, em 1808, a família real portuguesa chega por estas terras e, diante da mudança do império português para o Rio de Janeiro, nasce a educação comercial e a educação superior criando-se a cadeira de Economia Política no Rio de Janeiro. No ano seguinte, foram introduzidas as aulas de Comércio, contribuindo para que a economia brasileira tornasse-se mais exigente atendendo às demandas anteriormente inexistentes (PELEIAS et al., 2007).

Quase cinquenta anos depois, em 1856, mesmo havendo desenvolvimento no campo do ensino da matéria no Brasil, ainda se cogitava a implementação de um curso superior voltado à administração da coisa pública, no qual as aulas de comércio foram substituídas pelo Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que deu início ao ensino sistemático de técnicas comerciais no país (COELHO; NICOLINI, 2014). Mas, até a primeira república, não havia uma sistematização acadêmica dos conceitos da administração, fazendo com que não existissem faculdades nessa área (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

No contexto das bases epistemológicas da administração, dois autores históricos, Taylor (1911) e Fayol (1970) contribuem com os estudos a partir de suas definições do termo “administrar”. De acordo com Taylor (1911), administrar seria apresentado como o ato de garantir que a atividade seja desenvolvida com a maior eficiência possível. Já Fayol (1970) traz as funções administrativas como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar para alcançar a eficiência, o que resulta

na ideia de administração como organização, planejamento, direção e controle para atingir o maior nível de eficiência e eficácia no processo administrativo.

Um dos primeiros países, depois dos Estados Unidos, a estudar e apresentar o ensino da administração foi o Brasil, por meio da criação de escolas, cursos, departamentos e faculdades de administração (BERTERO, 2009). Nesse sentido, a história da administração apresenta raízes norte-americanas relevantes para o entendimento do ensino da Administração no Brasil, trazendo características como a divisão de trabalho, a especialização e o mecanicismo, que perduram no modelo de ensino (NICOLINI, 2003).

Até 1930, a Educação não era considerada e nem pensada como um fator principal dentro das questões nacionais do governo; era privilégio de poucos. Só em 1931 Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e o ensino passou, então, por um processo de ampliação, desde os níveis mais elementares até os mais avançados (NICOLINI, 2000). Foi criado pelo governo o primeiro curso superior de Administração, que foi representado não como um subtópico, como era de costume acontecer nos demais cursos de Direito e de Engenharia, mas como o Nível Superior de Administração e Finanças que foi regulado por meio do Decreto Nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931).

Ainda em 1931, empresários de São Paulo criam o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina, que teve o objetivo de apontar os principais pesquisadores da administração clássica e científica e desenvolver suas teorias, para que, dessa forma, atingissem um melhor desenvolvimento na capacidade gerencial dos profissionais. O Instituto foi considerado uma resolução para as dificuldades que se encontravam na ação administrativa em geral, sendo considerado como de utilidade pública pelo Estado em 1936 (COELHO, 2006; NICOLINI, 2003).

Previsto pela constituição de 1937, também foi criado pelo governo federal brasileiro o órgão do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP) com o Decreto-lei nº 579 em 30 de julho de 1938, com o objetivo de aprofundar a reforma administrativa destinada a organizar e a racionalizar o serviço público no país. Assim, tinha como principal objetivo aumentar a qualidade da Administração pública e privada para capacitar o recrutamento dos novos funcionários do setor administrativo (FISCHER; SILVA, 2010).

Após três anos, em 1941, é criada a Escola Superior de Administração e Negócios (ESAN), por um padre jesuíta chamado Roberto de Sabóia de Medeiros, que fez uma viagem aos Estados Unidos com o objetivo de implementar a graduação em Administração no Brasil. Na oportunidade, vivenciou a experiência na Universidade de Harvard, que é considerada mundialmente em Ciência da Administração (FEI, 2020). A ESAN, fundada em São Paulo no Bairro da Liberdade, teve sua oficialização em 1961, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (EGOSHI, 2012).

A ESAN foi vista como a única instituição para a formação nessa área durante cinco anos, até que, em 1946, foi criada a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Essa faculdade ofertava cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, com suas disciplinas ligadas às questões administrativas e, não especificamente à Administração, o que só aconteceu no ano de 1964, quando foram criados os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública (NICOLINI, 2003).

Com as transformações sociais acontecendo, em 1945, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema designou uma reforma no ensino superior, almejando, dentre outras coisas, a criação dos cursos de “Administração Pública, Administração Econômica, Contabilidade, Estatística, Atuária, Biblioteconomia e Arquivismo, Museologia e Jornalismo” (CASTRO, 1991, p. 24). Essa motivação surgiu, sobretudo, no que se diz respeito à área da administração pelo momento vivido no comércio, em que as organizações buscavam em seus colaboradores mais qualificação (ANDRADE; AMBONI, 2002).

Até então, o que se tinha como curso de Administração e Finanças era uma experiência educacional que mesclava saberes da Administração, da Contabilidade e da Economia, tanto que o diploma para esses cursos era o de bacharel em Ciências Econômicas (BRASIL, 1931). Mas o governo da época desejava estruturar faculdades distintas e, assim, almejava a “criação da Faculdade Nacional de Administração (FNA), que substituiria a Faculdade de Economia da Universidade do Brasil” (CASTRO, 1991, p. 24).

No Brasil, em 1952, foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, abrindo caminhos para a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954 por ser o maior polo Econômico do país, focando a formação de excelência de administradores públicos e

privados, para atender às novas demandas do pós-guerra (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Diante do cenário institucional das indústrias e empresas brasileiras dessa época e da necessidade de reformar o serviço público a partir da procura das organizações por inovações que atendessem às transformações pelas quais passava, a EBAP sentiu a necessidade de reintegrar alguns programas para expandir suas atividades, incorporando o ensino de administração de empresas. A reintegração implicou na alteração de seu próprio nome que passou a ser EBAPE - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (BERTERO, 2009).

Entretanto, no contexto paulista, o foco na formação de administradores era no gerenciamento empresarial a partir das novas técnicas e compreensões dessa área, o que estava alinhado aos interesses da sociedade empresarial da época (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO, 1997).

Segundo Wood Junior e Paula (2004), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constituiu, em 1951, a Faculdade de Ciências Econômicas, mas a Escola de Administração tornou-se uma unidade autônoma somente mais tarde, em 1996. Em 1954, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro criou o Instituto de Administração e Gerência (IAG). Em 1959, surgiu a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde o início da década de 1960, essas novas escolas implantaram seus cursos de graduação e o ensino de pós-graduação também ganhou impulso no país (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Em 1963, a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo passou a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública. Seguindo o percurso de influência norte-americano, o Brasil recebeu, por essa época, um grupo de professores que foram responsáveis pela implementação do modelo dos programas de formação em Administração, que durou até 1965 (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO, 1997).

Em meados de 1966 tem-se, então, a primeira normalização por parte do Conselho Federal de Educação, para a faculdade de Administração de Empresas, por meio do Parecer nº 307/66, que passou a regulamentar a carga-horária mínima, a duração dos cursos e o processo de transformação, dividido em grupos de matérias (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1991).

Contudo, destaca-se que nenhuma área de ensino cresceu tão rapidamente no Brasil como a de administração. E é possível que isso tenha ocorrido por existirem

variadas opções de empresas públicas e privadas, além de diversas áreas funcionais, como marketing e finanças, bem como inúmeros setores de atuação, como indústria, hospitais, turismo, entre tantos outros (FISCHER, 2001).

Foi criada, em 1976, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, com a finalidade de promover a integração entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e os grupos de pesquisa. E, em 1990, em nível de graduação, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), com a finalidade de promover o intercâmbio entre as instituições de ensino de administração no Brasil e refletir sobre as transformações no ensino superior. Ambas as instituições acompanharam e fomentaram grande parte das transformações no ensino e pesquisa de administração no Brasil (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Sobre a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Viegas (2013) cita que desde a sua criação tem-se consolidado por meio de reuniões anuais as quais permaneceram com esse mesmo nome entre 1977 e 1989, contudo, em 1990 foi intitulado Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD).

É importante mencionar que, durante as últimas décadas, mais precisamente entre 1970 e 1990, a evolução das matrículas no ensino superior público não acompanhou o crescimento populacional. Ou seja, as matrículas nas instituições privadas de ensino superior cresceram para atender a uma demanda reprimida. Tal crescimento não foi subordinado a regras de qualidade ou de avaliação de desempenho e, com isso, multiplicaram-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade (ZOUAIN; OLIVEIRA, 2004).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi criado também em 1990 como um dos critérios de avaliação do ensino superior e de credenciamento periódico das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, foi possível avaliar, credenciar e descredenciar universidades e não apenas cursos isolados (ZOUAIN; OLIVEIRA, 2004).

Iniciativas governamentais deram início a debates sobre a qualidade e a universalidade do ensino superior. Com isso, o Conselho Federal de Educação (CFE) suspendeu o recebimento de solicitações de registro a instituições de ensino superior e promoveu a revisão das normas (SACCOL; MUNCK, 2003).

Em 1991, o Conselho Federal de Administração (CFA) foi apontado como ator principal na produção do anteprojeto dos trabalhos de reformulação das propostas curriculares, impulsionando o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos dias 28 a 31 de outubro do mesmo ano. Esses seminários revelaram em seus debates uma dissociação entre a percepção da sociedade sobre o sistema de ensino superior e a visão da comunidade acadêmica (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1991).

Associações como a ANPAD e a ANGRAD formadas por intelectuais e cientistas organizacionais não atingem a ampliação necessária para fornecer mudanças fortes no exercício da função gerencial, ou seja, mercado e reflexão acadêmica estão posicionados em campos distintos desse jogo, mesmo tendo áreas temáticas que cumpram essas demandas. Esse fato torna as instituições de ensino superior reféns nessa relação de poder, deixando-as incapazes de estimular modificações relevantes no processo de formação na Administração (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Os autores Alcadipani e Bresler (2000) afirmam que um dos principais problemas do ensino, principalmente na graduação em Administração, é que algumas instituições não se importam mais com a qualidade da formação, mas com o número de cursos, de matrículas e de aprovações. Paula e Rodrigues (2006) apontam, ao consultar o panorama do Ensino da Administração no Brasil e no mundo, que é visível alguns indícios que parecem relacionados à mercadorização do ensino e ao fracasso dos conteúdos e aos métodos pedagógicos.

É fácil analisar que existe um círculo vicioso que evita que ocorram avanços significativos, avaliando a descontextualização entre a produção da academia, do ensino, dos conselhos profissionais e das demandas sociais, além da ineficiência das instituições de ensino superior, da falta de preocupação dos órgãos governamentais reguladores e a fragilidade da identidade da área. Mesmo com esses desafios, a reflexão precisa ser valorizada, no sentido de se discutir o campo da Administração e seus dilemas, tentando mudanças e transformações significativas rumo à emancipação (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

## 2.2 OS PROCESSOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR NO BRASIL

Apesar da importância do processo de formação superior, há evidências empíricas de que os administradores recém-formados enfrentam o mercado de trabalho com insegurança e, em alguns casos, são incapazes de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais. Teoricamente, excetuando-se algumas funções de cúpula empresarial que exigiriam maior amadurecimento pessoal, espera-se que o administrador recém-formado reúna competências e habilidades técnicas, humanas e conceituais, que lhe permita exercer quaisquer das diversas funções a ele atribuídas por lei e/ou características da prática profissional (LOPES, 2002).

Os primeiros cursos de graduação em Administração foram embasados nas ciências sociais e na ênfase na administração *como profissão modernizadora*. Diante do embasamento nas ciências sociais, até hoje a administração é colocada no sistema educacional brasileiro como uma ciência social aplicada.

Houve três ciclos bem definidos no ensino da administração, relacionado aos currículos exigidos para a formação de seus profissionais diante dos critérios de exigência que o mercado apresentava no início desse processo, em um cenário estruturado a partir de demandas surgidas com a implantação de tecnologias administrativas mais recentes (SILVA; FISCHER, 2008; OLIVEIRA, 2010; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

O primeiro ciclo, considerado importante para a profissão, que abriu um grande campo para os administradores de empresas ou setores públicos, foi o advindo com a Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965 e o Parecer CFA nº 307, de 08 de julho de 1966. A Lei regulamenta a profissão de Administrador e o Parecer estabelece o conteúdo mínimo para o curso que formaria o “Técnico em Administração”, alterado para “administrador” pela Lei nº 7.321, de 13 de junho de 1985 (CFA, 2012).

Ainda sobre esse parecer, Nicolini (2003) detalha alguns problemas que existiam na organização das matérias e na conexão entre elas, bem como na falta de padronização das propostas curriculares e na regulamentação da área. Contudo, por meio do parecer, as escolas teriam maior abertura na formatação das práticas pedagógicas que julgassem adequadas na formação do profissional. Porém, na ausência de diretrizes nacionais, algumas instituições não se utilizaram dessa liberdade e apenas estabeleceram seus currículos para adequá-los ao novo texto da Lei.

Segundo Fischer, Waiandt e Silva (2006), houve poucas mudanças curriculares nos anos seguintes ao parecer, o que apontava para algo mais na ordem do discurso do que da prática de mudança, causando certa frustração naqueles que esperavam uma radical mudança na forma de como os currículos apresentar-se-iam. Essa manutenção curricular estava relacionada à segurança dos modelos passados, ainda que fossem sensíveis todos os problemas já conhecidos, permanecendo, assim, a orientação curricular para a instrumentalização dos conteúdos (SARAIVA, 2011).

Em 1982, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) constituiu um Grupo de Trabalho com o objetivo discutir e construir uma proposta de anteprojeto para a reformulação dos currículos dos cursos de Administração com a participação de universidades, faculdades e instituições representativas dos profissionais da área, motivada pela "[...] rapidez das alterações de paradigmas da área de Administração e a conseqüente necessidade de agilidade de revisão dos pressupostos que orientam a construção das propostas curriculares" (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op. cit., p. 290).

O segundo ciclo foi marcado com a Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993, que estabeleceu o currículo pleno dos cursos de Administração e permitiu a criação de habilitações pela intensificação dos estudos em uma área da Administração.

Alguns anos antes, em 1991, o CFA foi indicado como o responsável essencial na produção do anteprojeto para a regulamentação dos cursos de Administração. Para tanto, organizou e promoveu o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos dias 28 a 31 de outubro de 1991 (NICOLINI, 2000). Nesse encontro, foram reunidos 170 cursos de Administração de todo o país. Nele, foi apresentada a proposta formal de um currículo mínimo a ser submetido à aprovação do Conselho Federal de Educação, que fixou o novo currículo mínimo no dia 4 de outubro de 1993 (BRASIL, 1993).

Com a aprovação da Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993 e, em busca de garantir o novo currículo mínimo para a formação do administrador, instituiu-se o Parecer 433/93, que regulamentava a Resolução nº 02/1993, apresentando os anseios de mudança pelos profissionais de Administração, inserindo no processo de formação no Ensino Superior, componentes curriculares inovadores, focando no desenvolvimento de habilitações específicas a partir dos cursos de Administração. No entanto, era necessário que o currículo fosse ajustado aos avanços das ciências e

tecnologias disponíveis, buscando uma mudança na formação tecnicista para generalista (NICOLINI, 2000; SILVA; FISCHER, 2008).

Com isso, viu-se surgir um movimento que buscava distanciar-se do antigo modelo de formação, em que as escolas de Administração eram estruturadas ao modelo das fábricas da segunda Revolução Industrial. O foco passou a ser o produto, que é o próprio administrador, desprezando as outras variáveis do processo, como o mercado com suas especificidades e os consumidores (NICOLINI, 2000).

É importante salientar que o processo de regulamentação do ensino foi uma consequência da regulamentação profissional. Coursava-se a graduação para que, com o diploma em mãos, estivesse-se habilitado ao exercício da profissão. Daí, a necessidade de um currículo mínimo, para que a formação estivesse dentro de padrões básicos de qualidade e de uniformidade necessários à obtenção do diploma profissional. Quando o ensino foi liberado da exigência de formação obrigatória do profissional, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no sentido de assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos (NICOLINI, 2000; SOUZA, 2006).

Como o século XX foi um período de intensas e rápidas mudanças, tanto tecnológica, como de visão de mundo e buscando atender aos anseios da Lei 9.393/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em 1997, já se buscavam novas configurações educacionais. Naquele ano, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 776/1997, apontou para tais mudanças necessárias e apresentou novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, com o intuito de adaptá-los às novas realidades. O parecer apontou para uma base curricular nacional, com conteúdos mínimos a serem ofertados em todo o território, diminuindo, assim, as disparidades entre as ofertas nas distintas instituições.

Já o terceiro ciclo iniciou-se a partir das resoluções Resolução nº 01, de 2 de fevereiro de 2004 e da Resolução nº 04, de 13 de julho de 2005, que estabeleceram as primeiras Diretrizes Nacionais para o curso de graduação, incluindo o de administração de empresas e extinguiu as habilitações. Na Resolução nº 01/2004 foram instituídas as diretrizes para a graduação em Administração, instruindo para as reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos, na modalidade bacharelado. Já a Resolução nº 04/2005, revogou a Resolução CFE nº 02, de 4 de outubro de 1993, bem como a Resolução CNE/CES nº 01, de 2 de fevereiro de 2004, que se referiam

às habilitações no âmbito da formação em administração fechando, assim, o terceiro ciclo de mudanças nos currículos acadêmicos (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Também é importante dizer que a Resolução nº 04/2005, no artigo 3º define o perfil de formação do administrador, que deve ser ansiado pelos cursos de graduação:

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 (BRASIL, 2005).

O referido artigo reflete os anseios da sociedade e das empresas brasileiras quanto ao perfil do administrador para a época. Assim, a formação deveria preocupar-se com um perfil de administrador que fosse capaz de compreender, diante de todos os segmentos de sua atuação, acerca das questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, desenvolvendo um processo adequado diante da tomada de decisão para o melhor resultado qualitativo.

Em seguida, o artigo 4º apresenta, pela primeira vez, competências e habilidades a serem fomentadas no processo de formação:

- 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;

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005).

Com a extinção das habilitações, a partir da Resolução nº 04/2005, como já mencionado, abriu-se um novo campo de formação em nível superior, que foram os cursos de Graduação Tecnológica, que buscaram dar conta da formação antes obtida por meio das habilitações, como Gestão de Tecnologias da Informação, Comércio Exterior, Agronegócio, Ambiental e Recursos Humanos, dentre outros (RESOLUÇÃO CNE/CP 18/2002). Não há como negar que esse movimento paralelo de formação na área da Administração gerou certa instabilidade, desconfiança e até fragilidade na profissão do administrador, apesar da possibilidade de uma formação mais especializada e mais rápida, que beneficiaria tanto o profissional, como as empresas.

Em 2020, foi publicado um novo parecer do CNE/CES nº 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, que trouxe mudanças nas perspectivas pedagógicas. Vale ressaltar que, até 2020, os cursos de Administração orientavam-se pelas normativas de 2005, o que sinaliza um longo tempo de mudanças sem as devidas adequações do processo curricular. Pensar essa conjuntura é fundamental, na medida em que tudo, inclusive a demora na atualização das diretrizes curriculares dos cursos, influenciam o processo de formação profissional que não atenda completamente às demandas da sociedade e do cenário empresarial de cada época.

### 2.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO

O termo competência é definido por Zarifian (2001) como um aspecto individual e específico de cada pessoa, por conseguir desenvolver uma proatividade além do que está previsto, trazendo a alusão do conceito de competência com o conhecimento prático de experiências passadas.

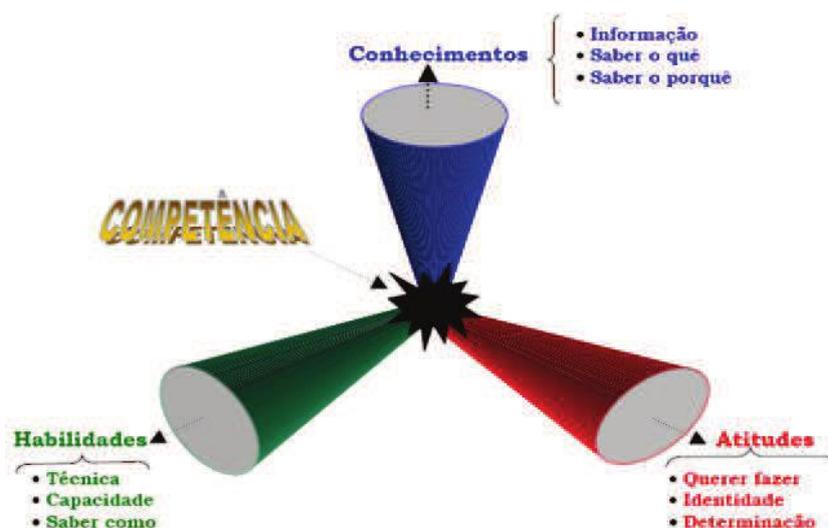
Considera-se que a competência pode estimular os conhecimentos com a finalidade de resolver um problema real diante de determinada situação. Nesse caso, o termo estimular é utilizado por se saber que a competência não é algo ensinado,

mas uma ação que pode ser estimulada e desenvolvida, trazendo à tona a habilidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário (GARCIA, 2005).

Definindo a competência a partir de algumas noções conceituais, Demo (1998) apresenta-a como a capacidade de fazer e fazer-se diariamente, o que significa que o termo competência não se define só em efetuar bem uma tarefa, mas a recriar-se para adiantá-la, reorganizando, pensando, inovando diante dos desafios encontrados com formalidade que surgem frente à inovação do conhecimento, da política, da ética e da cidadania. Assim, competência é o condão da cidadania, do sujeito consciente e organizado.

Na visão de Durand (1998; 1999), a competência é baseada em três elementos: conhecimento, habilidade e atitude. Essas atribuições não se referem apenas à parte técnica, mas também ao lado cognitivo, que é necessário para realizar uma determinada atividade. A junção das três iniciais (CHA) é tudo o que uma função/cargo de uma empresa exige para que o serviço/produto seja bem administrado e de boa qualidade. No entanto, essas atribuições precisam estar bem definidas e atualizadas. Nesse sentido, as dimensões da competência são representadas por três iniciais (CHA), conforme a Figura 1.

Figura 1 - As três dimensões da competência



Fonte: Durant (1998).

Bitencourt (2001) traz essas três dimensões como o “*saber*” referindo-se ao conhecimento a partir de conceitos representados pela letra C o “*saber fazer*” referindo-se às habilidades e aos princípios que é a letra H e o “*saber agir*” referindo-se às atitudes e às práticas representadas pela letra A, o que vem a formar a sigla CHA. O autor acredita que esses aspectos podem conceber a dimensão da apropriação do conhecimento (saber) em ações no trabalho (saber agir). Portanto, detém-se no contexto que o desenvolvimento das competências do indivíduo vem a agregar valor às atividades e ao meio organizacional.

O autor Rabaglio (2001) colabora com o seu pensamento para as iniciais com o “Saber” representado pela letra C que vem em detrimento aos conhecimentos que são adquiridos no dia a dia da vida, nas escolas, nas universidades, nos cursos, no trabalho, entre outros. A letra H que é o “Saber fazer” vem em detrimento da capacidade de realizar suas habilidades diante de determinadas tarefas, física ou mental. Por fim, a letra A, que é o “Querem fazer”, representada por suas atitudes e comportamentos adquiridos diante das situações e das tarefas realizadas na vivência do indivíduo.

De acordo com Viotto (2009), é essa junção dos três critérios que o indivíduo precisa para executar tarefas da sua prática profissional, educacional e social, dividindo-se em quatro grupos essenciais como: intelectuais, relacionados às formas de raciocinar; interpessoais, relacionam-se com todas as pessoas de sua rede de contato; técnica, que é a experiência prática da forma de aprendizagem e a intrapessoal, quando o indivíduo compreende as suas relações, ações e reflexões.

O profissional é considerado competente quando consegue, simultaneamente, dominar com rapidez e segurança determinadas situações e coordenar suas reflexões com um sistema de conhecimento para encontrar um resultado com maior eficiência (PERRENOUD, 1997). No que se refere à forma, para Fleury e Fleury (2000), essa junção relaciona o conceito de competência numa perspectiva de conjunto, considerando um conjunto de capacidades humanas, em que suas habilidades, seus conhecimentos e suas atitudes justificam-se com mais desempenho por estarem fundamentados na inteligência e na personalidade dos indivíduos como apresenta a Figura 2:

Figura 2 - Competências como Fonte de Valor para o indivíduo e para a Organização



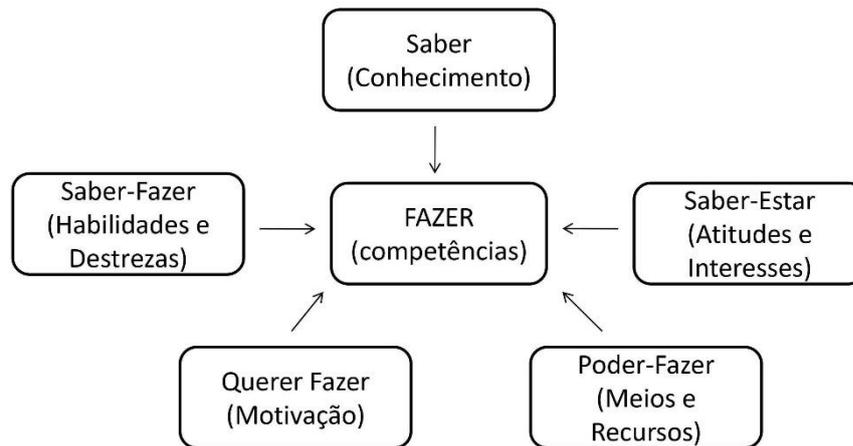
Fonte: Fleury e Fleury (2000).

Assim Fleury e Fleury (2000) trazem essa ideia do saber agir de Le Boterf (1995) vista como uma ação que deve agregar valor econômico à organização e desenvolver socialmente o indivíduo que não existe limites diante o processo de aprendizagem. Que as competências são definidas como um saber agir responsável pelo que e por que fazer, criando um reconhecimento e mobilizando a sinergia do processo comunicativo, aprendendo com a experiência e assumindo riscos diante de seus recursos e habilidades, transferindo conhecimentos e entendendo o negócio da organização comprometendo-se com os objetivos e seu ambiente, assim como identificando as oportunidades e alternativas que venham a agregar valor econômico e valor social ao indivíduo.

Quando as competências são destacadas e centralizadas na organização, há uma maior capacidade para encontrar técnicas diante das atividades referentes ao como e o que fazer, para atingir os objetivos com conhecimentos mais específicos esperados pela empresa, a partir de ferramentas que são necessárias para a aplicação das atividades, facilitando o processo para novos desafios. A atenção às competências permite que as organizações aloquem esforços em aspectos mais relevantes para sua estratégia e sobrevivência, fazendo-a pensar além de técnicas e ferramentas, levando em consideração aspectos abstratos (MESQUITA; ALLIPRANDINI, 2003).

As autoras Ramos e Bento (2007) apresentam, conforme a Figura 3, alguns componentes que são necessários para a formação das competências, listados como: saber, saber-fazer, saber-estar, querer-fazer e poder-fazer.

Figura 3 - Cinco componentes da competência



Fonte: Ramos e Bento (2007).

O comportamento relacionado a uma competência é produzido pelo efeito dos componentes apresentados, assim o saber integra o conjunto de conhecimentos necessários à sua realização, como o saber-fazer, que é o conjunto de habilidades que tornam a pessoa capaz de aplicar os conhecimentos; o saber-estar, que representa a adequação das atitudes e do comportamento de acordo com normas e regras da organização; o querer-fazer, que se relaciona com o querer realizar diante de aspectos motivadores; e o poder-fazer, que significa dispor-se dos meios e recursos necessários (RAMOS; BENTO, 2007).

Le Boterf (2003) apresenta a competência em forma de ação, não sendo assim um estado ou um conhecimento que se tem, nem mesmo um resultado de treinamento, mas uma mobilização de conhecimentos e de experiências para suprir o comando e as exigências de um ambiente, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura, imprevistos, limitações de tempo e de recursos etc. A apropriação de conhecimento é considerada um critério específico para a formação e para o desenvolvimento de habilidades. Com isso, o indivíduo tem a possibilidade de mobilizar o conhecimento para outros contextos, associando-o a procedimentos da

atividade orientada a objetivos, estimulada por motivos, necessidades e desejos (CARVALHO et al., 2013).

Embora as habilidades sejam parte integrante na conceituação de competências, considera-se importante, visto ser ela parte dos processos de discussão deste trabalho, discorrer um pouco sobre o que se entende por habilidades. Existem diferentes definições para o conceito de habilidade. Pro Bueno (1998) refere-se às habilidades de investigação no ensino de ciências e classifica-as segundo sua função no trabalho experimental. Talízina (2001) entende as habilidades como ações que constituem formas de agir e possibilitam realizar operações com conhecimentos e subdividem-se em gerais e específicas. Pozo e Crespo (2009) incluem as habilidades dentro do agrupamento que faz parte dos conteúdos procedimentais em cinco categorias: a) aquisição de inferências, b) interpretação da informação, c) análise da informação, d) compreensão e organização conceitual da informação e e) comunicação da informação.

Já para Petrovsky (1985), uma habilidade é o domínio de um complexo sistema de ações psíquicas e práticas necessárias à regulação racional da atividade, com a ajuda dos conhecimentos e dos hábitos que a pessoa possui. Para Ramalho e Núñez (2009), a habilidade é um tipo de atividade cognoscitiva, prática e valorativa, ou seja, que coloca o conhecimento em ação. Segundo Talízina (2001), ao se pensar em habilidade nessa perspectiva, entende-se que o indivíduo tem domínio de forma consciente das ações que são constitutivas dessa categoria.

Viotto (2009), por sua vez, apresenta as habilidades em duas formas de pensar: uma é racionalmente, com base na obtenção e análise de informações concretas sobre a realidade e a outra é conceitual, que compreende a capacidade de pensamento abstrato, que não depende de informações sobre a realidade concreta e que se manifesta por meio da intuição, da imaginação e da criatividade.

De forma geral, a habilidade desenvolve-se por meio de um conjunto de operações que permitem a execução, conjunto que pode ser considerado como forma de ação ou modelo normativo da ação. Por essa razão, o conhecimento do sistema de ações que constituem a estrutura funcional deve ser conhecido e conscientizado nos processos de formação de habilidades na escola, já que se constituem em objetos de aprendizagem (CARVALHO et al., 2013).

A reflexão de Macedo (2004) sobre competência e habilidade é bem clara, pois fala sobre a interação e a diferença entre elas. Para resolver problemas de

aritmética, por exemplo, é uma competência que requer o controle de várias habilidades como avaliar, consultar, decifrar, agir, responder por escrito, entre outras. Para dizer de outro modo, a competência é uma habilidade de modo geral, enquanto a habilidade é uma competência personalizada. A solução do problema não se reduz especificamente aos cálculos que o implica, mesmo o cálculo sendo uma condição importante. Essa compreensão remete ao fato de que, embora seja possível conceituar competências e habilidades de forma separada, elas são interdependentes, misturam-se e constituem-se mutuamente.

No conceito de Maximiano (1995), existem duas categoriais que dividem as habilidades que são consideradas as principais para o Ensino Superior em Administração. A primeira é a que estuda o problema e desenvolve meios para solucionar, chamada de conceitual; a segunda é aquela que envolve os indivíduos na sua forma de ser na situação, que são chamadas de interpessoais.

Nesse mesmo sentido, Nicolini (2003) ressalta que a missão das IES no processo de aprendizado dos estudantes é motivá-los a saírem da passividade e estimulá-los a buscar o conhecimento como sujeitos do próprio processo de aprendizado, criando, assim, sua própria história. Na prática, os estudantes precisam ter a compreensão do meio externo para captar e perceber o que poderão encontrar, não só estatisticamente, mas como um processo de transformação.

No entanto, proporcionar um ensino com bases reflexivas e críticas exige dos professores, além de uma consistência entre os conteúdos e os métodos pedagógicos, uma firme disposição para assumir a responsabilidade pelos processos desencadeados no comportamento e na visão de mundo dos alunos (PAULA; RODRIGUES, 2006).

Mintzberg e Gosling (2003) apresentam uma dinâmica para que haja na sala de aula uma transformação na qual sejam superadas as fronteiras entre as funções da administração e o processo da educação e a prática empresarial. Ir além do ensino é considerar que professores certamente têm de ensinar, mas a educação tem de ser em função menos de designs preestabelecidos e mais de adaptação dos estudantes e suas preocupações enquanto praticantes.

Os saberes técnicos - altamente perecíveis - parecem embriagar, com a ilusão da exatidão, as mentes dos formuladores e executores dos nossos programas de formação em administração, com graves prejuízos para o desenvolvimento de outras competências, como, por exemplo, as de natureza pessoal, capacidades crítica e criativa, cultura geral, grau de consciência e

de responsabilidade, todas essas, sem dúvida, de muito maior perenidade do que o domínio de técnicas fugazes (MARTINS et al., 1997, p. 238).

A ação de administrar é uma prática que envolve também a ciência e não só a arte e a técnica. Assim, pensar no aluno e no seu limite e entender que muitos administradores que estão em ação no mercado podem melhorar suas capacidades em sala de aula. Ir além das funções técnicas é construir um caminho que desenvolva as habilidades de gestão, independentemente das funções que assumam (MINTZBERG; GOSLING, 2003).

O indivíduo munido de conhecimento é considerado capaz de aplicá-lo em outros contextos, relacionados a procedimentos da atividade orientada a objetivos, estimulada por motivos, necessidades e desejos. Para que o estudante atinja o nível consciente no domínio de uma habilidade, é preciso que haja uma organização e planejamento de forma espontânea no processo de formação de habilidades pelos professores, por meio de um plano instruído e lógico apropriado ao tipo de conhecimento (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011).

Assim, Grando (2015) contextualiza que o curso em administração tem a finalidade de fomentar o desenvolvimento das competências que são fundamentais para inserir os egressos como profissional no mercado de trabalho estando, assim, orientado a assumir os desafios da profissão. A área da administração é ampla e requer bons bacharéis com competências e habilidades bem desenvolvidas e capacidade para atuar e aplicar nos diferentes modelos, setores, cargos e níveis do meio organizacional.

Alver et al. (2013) ressaltam como fundamental que as Instituições de Ensino Superior adotem nas ementas curriculares a formação e a aquisição de competências para preparar os estudantes às demandas do mercado de trabalho. No entanto, o desenvolvimento de competências, embora precise da atuação do docente, não é dependente dele, pois o indivíduo poderá desenvolvê-las também por meio das políticas de treinamento, desenvolvimento e educação oferecidas pelas organizações.

Os mais variados processos de trabalho são influenciados pelas mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, o que exige dos diversos profissionais um novo perfil, reciclando seu aprendizado, sua qualificação e sua capacitação para ser capaz de evoluir e enfrentar as rápidas mudanças. Além disso, torna-se necessária a habilidade para aprender a trabalhar com desafios cada vez maiores (RODRIGUES et al., 2014).

Portanto, as habilidades são partículas que irão formar as competências, sendo que ambas estão relacionadas ao que se aprende na prática. Sendo assim, durante a formação superior tem-se um cenário de grande potencial para se desenvolver as habilidades e competências requeridas ao Administrador (SILVA, 2018). De acordo com o cenário competitivo e a necessidade em que cada organização encontra-se, o administrador precisa traçar metas e estratégias para que melhor possa atingir os resultados por meio da utilização e aplicação de seus recursos, gerando inovação e competitividade em seu ambiente interno e externo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As proposições metodológicas pensadas para o contexto desta pesquisa vinculam-se às intenções do estudo e assumem um caráter investigativo que busca aproximar-se do campo em questão para analisá-lo a partir de múltiplos olhares e das múltiplas configurações do universo da pesquisa.

Entende-se por método uma perspectiva de caminho; um caminhar, na verdade, em que um conjunto de etapas dispõe-se ao longo do processo (GALLIANO, 1979).

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta dissertação desenvolveu-se a partir da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, dividida em duas fases. A primeira fase é constituída por uma análise documental do projeto pedagógico orientador e regulamentador das vivências cotidianas do curso de graduação em Administração de uma universidade cearense. A segunda fase, com vistas a analisar a percepção dos atores acadêmicos, deu-se em duas etapas: entrevistas em profundidade com egressos do mesmo curso e a realização de um grupo focal com professores colegiados da universidade cearense.

A abordagem qualitativa visa a destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo (RAUPP; BEUREN, 2008) e dá relevância aos dados e ao campo de estudo em contraste com as suposições teóricas, “que não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas descobertas e formuladas ao lidar com os dados empíricos a serem encontrados” (FLICK, 2004, p. 58).

#### 3.2 PRIMEIRA FASE

Conforme mencionado, na primeira fase fez-se um estudo documental. Entende-se por documento, conforme Gil (1999), as mais diversas fontes de papel tais como arquivos históricos, diários, biografias, jornais, revistas e documentos institucionais. Os documentos são registros produzidos por homens e mulheres e, por isso, neles se observa o modo de agir, pensar, viver e até mesmo projetar-se para o futuro (BRAVO, 1991).

Na análise de documento, é avaliado o documento institucional que orienta e regulamenta o currículo e as práticas pedagógicas adotadas pelo curso em estudo,

portanto, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). É importante ressaltar que o PPC é regulamentado pela Resolução nº 4/2005.

### 3.3 SEGUNDA FASE

#### 3.3.1 Entrevistas

Na fase dois, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturada, que é uma técnica considerada, na qual o ponto de vista dos sujeitos entrevistados é expresso em uma situação de entrevista, a partir de um bom planejamento (FLICK, 2004).

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a entrevista consiste em recolher dados descritivos expressos pelo próprio sujeito dando possibilidade ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos apresentados. Anderson e Kanuka (2003) consideram a entrevista um método único na coleta dos dados em que o investigador reúne dados por meio da comunicação entre os indivíduos configurando como fundamentais para a compreensão do problema investigado.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada consiste em ser guiada por questões elaboradas previamente, no entanto, não é estruturada, uma vez que esta se organiza a partir de uma relação fixa de perguntas invariáveis, aplicadas a todos os entrevistados. Assim, ela constitui-se como proposta mais livre, ou seja, operam como guias em que o entrevistador pode desenvolvê-la em múltiplas direções (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Cabe ressaltar que as entrevistas, previamente agendadas com os participantes, foram realizadas por videoconferência que tiveram duração média de 45 minutos. Todas elas foram gravadas e, posteriormente, seu conteúdo foi transcrito em sua totalidade.

##### 3.3.1.1 Roteiro semiestruturado para as entrevistas

Na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é considerada uma técnica relevante, que permite aos sujeitos entrevistados expressarem-se de uma forma mais livre por meio de uma conversa aberta (FLICK, 2004). Para Triviños

(1987), as perguntas são básicas em detrimento das hipóteses da teoria que se relacionam de acordo com o tema da pesquisa.

Nesta pesquisa, foi utilizado o recurso da entrevista com um roteiro de perguntas, composto de questões iniciais, de transição, centrais e pergunta-resumo, que se encontram no Apêndice A. Para Manzini (1990; 1991), a entrevista semi-estruturada está focada em assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

### **3.3.1.2 Seleção dos entrevistados**

As entrevistas foram realizadas com egressos concluintes do curso de Administração de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Ceará, bem como egressos desta mesma instituição que tenham concluído o curso no ano de 2020.

Dadas as especificações do tempo pandêmico e as dificuldades de se acessar um número extenso de estudantes e, também, considerando o caráter deste estudo, foi utilizada uma seleção por conveniência. A seleção por acessibilidade ou por conveniência caracteriza-se pelo fato de não requerer rigor e exatidão estatística, imprimindo um movimento em que o pesquisador seleciona os participantes da pesquisa a partir do critério de acesso e/ou disponibilidade dos sujeitos (LWANGA; LEMESHOW, 1991).

Para a constituição do tamanho da amostra foi utilizada a técnica de saturação dos resultados. Considera-se saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado. Trata-se de um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de dados (RHIRY-CHERQUES, 2009)

### **3.3.1.3 Análise das entrevistas**

O conteúdo proveniente da transcrição das entrevistas foi analisado conforme a técnica de análise de conteúdo categorial que, segundo Bardin (1977) desenvolve-

se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Bardin (1977) afirma ainda que a análise de conteúdo:

pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN,1977, p. 38).

A escolha da análise de conteúdo passa pelo fato de a técnica possibilitar que o pesquisador organize melhor os resultados por considerar um conjunto de coisas que se manifestam nas entrevistas, tais como condutas, perspectivas de futuro, experiências afetivas e sociais (FRANCO, 2007). Segundo o autor, a análise de conteúdo permite, ainda, fundamentar a complexidade das relações a serem analisadas a partir do desenvolvimento de uma determinada investigação.

### **3.3.2 Grupo focal**

A pesquisa focal acontece a partir de um grupo em que se desenvolvem discussões de modo natural e de forma não estruturada para que, assim, aconteça seu objetivo principal que é analisar as questões de interesse do pesquisador para se chegar a uma melhor percepção, apresentando valores por meio das descobertas obtidas pela discussão em grupo (MALHOTRA, 2019).

As discussões em grupo são considerados os mais importantes procedimentos da pesquisa qualitativa. O tempo apropriado é de uma a três horas, tempo necessário para se criar uma harmonia entre o grupo trazendo ali partilha de crenças, sentimentos, ideias, atitudes e percepções a respeito dos tópicos a serem partilhados (MALHOTRA, 2019).

Gatti (2005) sugere que os participantes se organizem em forma de círculo facilitando o encontro face a face, favorecendo uma interlocução direta possibilitando reunir um conjunto de dados sobre o objeto investigado. É fundamental a capacidade de observação, de relacionamento interpessoal e de comunicação.

É importante que o local escolhido pelo grupo focal seja equipado para que seja fácil realizar o registro e que tenha boa acomodação. Em sua maioria, a discussão

é gravada em áudio e vídeo facilitando a análise posterior, garantindo fidedignidade aos discursos sem perder nenhum dado (MALHOTRA, 2019).

#### 3.3.2.1 Roteiro semiestruturado para grupo focal

Para o Grupo Focal, foi elaborado um roteiro como forma de orientar e estimular a discussão com flexibilidade de acordo com o resultado da análise dos dados dos entrevistados, de modo que, no decorrer da realização do grupo focal, possam acontecer ajustes com abordagem de tópicos não previstos. Essa flexibilidade é um critério importante que dá vida ao grupo de discussão, possibilitando ir e vir no desenvolvimento do roteiro (GATTI, 2005).

O roteiro utilizado na condução do grupo focal encontra-se no Apêndice B.

#### 3.3.2.2 Participantes

Na constituição da população do Grupo Focal foi considerado o princípio de que esta deve ser homogênea, diante das características geográficas, sociais e econômicas ao qual partilham da mesma concepção diante suas experiências e envolvimento com o assunto em discussão (MALHOTRA, 2019). Nesse sentido, para a realização do grupo focal, foram convidados gestores acadêmicos, coordenadores de curso e docentes.

O público-alvo foi convidado por meio de memorando explicando os objetivos da pesquisa. No entanto, apenas 3 professores disponibilizaram-se a participar, sendo 2 professores efetivos e 1 professor voluntário. Sabe-se que, em geral, um Grupo Focal é composto por oito a doze pessoas, considerando até um minigrupo de quatro a cinco participantes. Mas, para a realização desta fase da pesquisa, diante da baixa adesão, optou-se por realizar o Grupo Focal com os três professores que se disponibilizaram a participar.

#### 3.3.2.3 Análise dos resultados do grupo focal

No que se refere à interpretação dos dados, será novamente utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, que compreende as mensagens considerando um corpo teórico que reflita o objeto em estudo (BARDIN, 1977). Para Flick (2009), a

análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

Dessa forma é considerada uma técnica sofisticada que requer atenção, tranquilidade e tempo do pesquisador, trabalhando a imaginação e a criatividade, principalmente na definição das categorias de análise (FREITAS; CUNHA JUNIOR; MOSCAROLA, 1997).

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados divide-se em três etapas. Inicialmente, tem-se o levantamento das competências e habilidades propostas no Plano Pedagógico do Curso de Administração da universidade em estudo. Na sequência, são expostos os resultados advindos da fase de entrevistas com egressos do mesmo curso. E, por fim, os achados decorrentes do grupo focal realizado com os gestores e com os professores universitários.

### 4.1 APRESENTAÇÃO DO PPC

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração ora pesquisado traz, em suas perspectivas de educação que, embora se lide diretamente com teorias e com conceitos, o processo deve ser pautado pelo desenvolvimento de competências atitudinais “que os preparem para administrar, enfrentar e modificar as várias contradições que encontrarão nos diferentes tipos de espaços onde deverão atuar” (PPC, 2019, p. 17). O que requer uma articulação entre conhecimentos científicos, aspectos cognitivos e motivacionais, num processo de aprender a conhecer, a fazer e a ser, conforme prevê o documento da UNESCO (1996) para a educação do Século XXI.

Há uma explícita articulação discursiva que aponta para abandonar a racionalidade instrumental, num processo em que as diversas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento possam ser experienciadas a partir de um fazer vivencial.

Quanto à formação acadêmica, aponta para o fato de que o processo deve favorecer

a autonomia profissional e o compromisso com a coletividade, desenvolvendo o seu conhecimento técnico-científico ao longo do processo de construção e reconstrução de reflexões críticas sobre situações práticas reais, que tenham como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática profissional (PPC, 2019, p. 17).

Quanto à concepção de ensino-aprendizagem, é vista no PPC como um processo que ocorre a partir da troca entre docentes e discentes, que se dá no cotidiano, extrapolando as barreiras semestrais e/ou de matérias específicas, seguindo as perspectivas das concepções do educação e do processo formativo e profissional.

O PPC também apresenta como norteador do processo, competências e habilidades ansiadas. No entanto, tais competências não são diretamente trazidas no PPC, são referidas como as contidas nas diretrizes curriculares instituídas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a saber:

- 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;
- VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005).

De forma resumida, pode-se apresentar as competências e habilidades propostas no plano pedagógico pela seguinte lista:

- a) Atuar na resolução de problemas;
- b) Comunicar-se de forma compatível com a função profissional;
- c) Refletir criticamente sobre o sistema de produção;
- d) Desenvolver raciocínio lógico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas;
- e) Desenvolver habilidades diversas tais como criatividade e abertura para as mudanças do exercício profissional;
- f) Ter capacidade de transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho;
- g) Ser capaz de desenvolver projetos;

h) Desenvolver capacidade para realizar consultoria na área da administração.

## 4.2 RESULTADO DAS ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS

Nesta seção serão apresentados os resultados alcançados a partir das entrevistas realizadas com egressos do curso de Administração. Inicialmente, foram realizadas perguntas com o objetivo de conhecer o perfil dos entrevistados, bem como para poder ter acesso às questões do contexto social que, por ventura, podem impactar o processo de desenvolvimento das competências e habilidades desenvolvidas (ou não) durante a formação superior. Na sequência, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas.

### 4.2.1 Perfil dos entrevistados

No início de cada entrevista, foram coletados dados pessoais dos entrevistados, a fim de delimitar o perfil de cada um deles. Para tanto, foram questionados acerca de temáticas como gênero, idade, estado civil, cidade em que reside, em qual turno cursou a graduação, ano de formatura, se tem outra formação, se trabalha no momento e em qual cargo. As respostas podem ser identificadas no Quadro 1.

Vale destacar que, a fim de preservar o anonimato dos entrevistados, estes foram identificados pelo nome “Entrevistado”, seguido de um numeral. Os numerais foram atribuídos de acordo com a ordem de realização das entrevistas e os entrevistados são mencionados desta forma no decorrer da apresentação e da análise dos resultados.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Gênero	Idade	Estado civil	Cidade onde reside	Qual turno cursou	Ano de formatura	Outra formação	Trabalha no momento?	Qual cargo exerce?
1	F	22	Solteira	Graça	Diurno	2021	Não	Formalmente não	-
2	M	26	Solteiro	Sobral	Noturno	2021	Não	Sim	Supervisor Administrativo
3	F	25	Solteira	Sobral	Diurno	2020	Não	Sim	No crediário
4	M	26	Solteiro	Moraújo	Diurno	2019	Não	Sim	Atendente de correspondente bancário
5	M	44	Solteiro	Groaíras	Diurno	2021	Sim. Eletro mecânico	Sim	Eletro Mecânico
6	M	25	Solteiro	Sobral	Noturno	2021	Não	Não	-
7	M	24	Solteiro	Tianguá	Diurno	2020	Não	Não	-
8	F	29	Casada	Tianguá	Noturno	2020	Sim. Gestão financeira	Sim	Financeira Administrativa
9	M	24	Solteiro	Tianguá	Noturno	2019	Não	Sim	Técnico judiciário
10	F	23	Solteira	Massapê	Noturno	2020	Sim	Sim	Coordenador de RH

Fonte: Elaboração própria (2022).

Embora a constituição da amostra tenha sido por conveniência, já que se considerou a adesão dos participantes, não considerando, portanto, qualquer ideia de gênero, a primeira coisa que chama atenção é que o grupo de entrevistados é composto, majoritariamente, por pessoas do gênero masculino. Isso seguiu uma das marcas historicamente construídas nos cursos de administração de empresas e pela divisão sexual do trabalho (CASACA, 2009), que estipula afazeres de homens e de mulheres e que destina os lugares de mando aos homens (GUIMARÃES; GEORGES, 2009).

O número de mulheres no curso de Administração de Empresas vem superando o de homens nos últimos anos (KREUZ, MATTAR; MELLO JUNIOR., 2017), a marca história ainda é de um curso marcado pelo olhar masculino, e na presente pesquisa, há certa prevalência de homens, embora com uma diferença pequena, já que foram 4 mulheres e 6 homens, mas estes ainda representam 60% do grupo de participantes.

Ainda que isso não faça parte dos objetivos deste trabalho, a questão de gênero está imbricada no processo de formação, na qualidade desta formação, na permanência na universidade e até no próprio mercado de trabalho (SEGGIARO, 2017). Os únicos participantes que puderam cursar o ensino superior sem trabalhar foram homens. E, muito provavelmente, seria assim ainda que não estivéssemos falando do caráter formal do trabalho, uma vez que, historicamente, as mulheres desempenham funções domésticas como naturais a elas (MADALOZZO; MARTINS; SHIRATORI, 2010).

Vale ressaltar dentro dos participantes que os que não estão hoje trabalhando já tiveram experiências de estarem trabalhando na época em que estudavam. Assim, tanto as questões de gênero, quanto, de modo geral, a própria condição econômica que leva alunos a estudarem e trabalharem simultaneamente, têm impacto no processo de formação dos estudantes e os colocam em uma condição de esforço maior em relação aos que, economicamente, não necessitam disso. Não será discutido neste trabalho questões de privilégio, classe social ou meritocracia, mas é importante apresentar essa percepção para melhor entender as vivências dos entrevistados na dinâmica específica da universidade onde foi desenvolvido o estudo.

Os egressos que foram entrevistados são oriundos de cinco cidades da região norte do estado do Ceará. É importante salientar que a universidade onde o estudo desenvolveu-se, uma universidade pública, caracteriza-se como uma universidade regional que acolhe alunos de cerca de 40 cidades (UVA, 2018), que fazem, diariamente, um movimento pendular de deslocamento para Sobral. Algumas dessas cidades distam da sede da universidade mais 200 Km. Neste estudo, os egressos são: um da cidade de Graça, distante de Sobral 74,6 Km; um de Moraújo, a 62,3 Km; um de Groaíras, a 29,2 Km; um de Massapê, a 26,9 Km; três de Tianguá, a 89,0 Km, e três da cidade sede, Sobral.

Essas análises surgem com relevância na compreensão dos processos de motivação, assiduidade e permanência na universidade, uma vez que estabelece ao menos três grupos: o dos alunos que moram em Sobral, cuja rotina de trabalho e estudo é acomodada a partir de um deslocamento de curta distância. Um segundo grupo daqueles que moram a menos de 50 Km de Sobral e que, por isso, realizam uma viagem rápida, podendo melhor organizar a rotina entre estudo e trabalho e aqueles que moram a mais de 50 Km da sede da universidade, tendo que fazer, a depender da localidade, uma viagem de 1h30 por trecho.

Sabe-se que os processos de desenvolvimento de Competências e Habilidades são perpassados por questões motivacionais, emocionais, de condições de realizar trabalhos, pesquisas, leituras, participar de grupos de estudo, pesquisa e extensão universitários, dentre outras atividades pertinentes ao processo formativo. Dessa forma, entende-se que há uma desigualdade de condições entre os estudantes, o que pode impactar nos processos formativos que, embora não sejam definitivos, não podem ser vistos aqui como iguais e trazem questões importantes para serem analisadas: as percepções do “eu administrador” e de como se sentem capazes para o mercado.

Ressalta-se ainda que, embora a universidade em estudo configure-se como uma universidade regional, seu currículo parece ser desenhado sem considerar as características desse movimento pendular dos alunos e suas necessidades de trabalho e serviços de casa, uma vez que abriga, em sua maioria, alunos de classes populares.

#### **4.2.2 Percepções sobre o conceito de competências e habilidades**

As entrevistas com os egressos iniciaram com uma pergunta introdutória, a fim de identificar o que eles entendem por Competências e Habilidades em um profissional. Foi possível constatar que maioria trouxe, em seu entendimento, a compreensão destas como fator determinante em um profissional, desenvolvido ao longo do tempo. Os entrevistados comentaram que a competência não inata desenvolvida no indivíduo não se dá de imediato e não faz relação com o que é específico de uma ação, mas dá-se em um processo complexo de formação, que vai sendo construído a partir das suas vivências no âmbito tanto pessoal, profissional e estudantil, como se pode constatar nas respostas a seguir:

Do que eu tenho um entendimento, um conhecimento vamos dizer, as competências estão mais ligadas justamente a esse conhecimento que foi adquirido ao longo das experiências vivenciadas. Essas experiências foram a faculdade, as rodas de conversa, os trabalhos apresentados, desenvolvidos e aí vai. Já as habilidades foram as qualidades que fui aperfeiçoando ou até descobrindo, tanto como pessoa e como profissional, para desempenhar determinadas ações durante essas experiências adquiridas do conhecimento (ENTREVISTADO 2).

Assim no meu entendimento a competência é como se fosse o conhecimento que é o conteúdo que aprendemos em algum estudo através de um curso ou através de alguma experiência já a habilidade vai ser a forma de colocar o

entendimento em prática, tipo aquilo que você aprendeu porque a competência vai ser um conjunto das habilidades e dos conhecimentos que você tem sobre um determinado assunto (ENTREVISTADO 3).

Bom, por competências eu entendo como aquilo que ele adquire no decorrer da sua trajetória tanto acadêmica quanto profissional, né! Por exemplo: a questão da competência eu diria que são coisas que ele vai aprendendo e ali se torna competência. Habilidade é eu diria que já é algo intrínseco né, a pessoa, ela já tem habilidade com aquilo e às vezes é uma coisa que flui mais fácil (ENTREVISTADO 6).

Ainda sobre os conceitos de competências e habilidades, outros entrevistados abordaram que o desenvolvimento das competências de um indivíduo está ligado diretamente ao mercado onde atua profissionalmente de acordo com suas funções, reconhecendo o papel da formação acadêmica nesse processo. Sobre isso, abaixo estão dispostas algumas falas:

A competência da pessoa dentro de uma visão de mercado ela está ligada principalmente aquilo que a pessoa faz aquilo que a pessoa gosta e exerce da profissão (ENTREVISTADO 5).

São todas as características que ele deve ter e atuar no seu campo de área, onde ele vai aplicar todos os conhecimentos teóricos, ele vai ter que aplicar na prática. Então as competências e habilidades são as características que formam um profissional (ENTREVISTADO 7).

O que eu entendo como competências e habilidades como profissional é tudo aquilo que ele aprendeu na faculdade alinhado a prática né? (ENTREVISTADO 10).

Outro entrevistado trouxe uma dificuldade ao ser interrogado sobre seu entendimento do conceito das competências e habilidades. Segundo ele, o indivíduo, independentemente de entrar em uma formação superior, já desenvolve por si mesmo alguma habilidade e que a competência é atrelada aos assuntos estudados durante a formação. O entrevistado ressalta também que, inclusive, há assuntos que, mesmo tendo-se aproximado mais do conteúdo, ainda não se sente seguro em trabalhar na área.

Sobre essa questão de competências e habilidades, eu acredito que antes mesmo da gente entrar nessa vida acadêmica no curso de administração todo mundo já consegue desenvolver alguma habilidade né, mais eu acho que depois que a gente entra que a gente começa a estudar diversas formas e diversos formatos dos assuntos mesmo da administração eu acho que isso vai desenvolvendo certa “é, certas, como eu posso dizer meu Deus” e o que é mais atrelado ao conhecimento que a gente tem dos assuntos da administração, por exemplo, eu entrei no curso de administração eu não sabia de nada, achava que ia lhe dar só com números e com cálculos e tudo mais, na verdade foi completamente diferente, e dentro do curso eu fui passando a me aproximar mais de assuntos que eu achava que eu tinha mais

dificuldades, por exemplo, na questão de gestão eu mesmo até hoje eu não me considero uma gestora se fosse pra mim trabalhar em uma área 100% mas eu já comecei a apreciar melhor alguma característica relacionada a isso (ENTREVISTADO 1).

Por mais que sejam percebidas diferentes formas de linguagem entre os entrevistados, todas as respostas partilham de um mesmo sentido: que as competências e habilidades significam, respectivamente, a capacidade de se apropriar de conhecimento ao longo de um processo de aprendizagem nos mais diferentes ambientes, sendo capaz, de forma de executar ações para que se cumpram os objetivos, entregando o melhor resultado.

#### 4.2.3 Percepções sobre as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da formação superior

Durante as entrevistas, os participantes elencaram inúmeras competências e habilidades que, a partir das suas percepções, foram desenvolvidas ao longo do processo de formação. Pode-se conferir a sua frequência no Quadro 2.

Quadro 2 - Competências desenvolvidas ao longo da graduação segundo a visão dos entrevistados

Competências	Entrevistados									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Comunicação	X	X	X	X		X				X
Trabalho em Equipe	X	X		X	X	X	X	X		X
Proatividade		X						X		
Planejamento e Organização			X					X	X	X
Pensamento estratégico e crítico										X

Fonte: Elaboração própria (2022).

A primeira refere-se à capacidade de o profissional comunicar-se de forma efetiva e assertiva. Segundo os entrevistados, essa competência está diretamente relacionada ao sucesso do profissional, pois, segundo eles, conseguir expressar-se com as pessoas tanto direta ou indiretamente, em todas as suas formas de linguagem no processo seja ela verbal, oral, escrita e não verbal é importante para evitar e resolver os conflitos. Essas percepções podem ser observadas nos trechos a seguir:

Foram muitos entendimentos que apreendi com minha vivência na faculdade, como a parte teórica dos conhecimentos que eu pude aplicar nas minhas atividades práticas, o processo de Comunicação, como sobre saber se expressar que é a linguagem corporal (ENTREVISTADO 3).

Eu aprendi a me comunicar (ENTREVISTADO 4).

A questão de ouvir, de absorver as coisas. eu acho que aprendi muito a ouvir, inclusive uma coisa que eu procuro fazer, até eu tinha dúvida antes de entrar na graduação de psicologia ou administração, então ainda tenho vontade de fazer psicologia, mas essa questão de ouvir, de ser mais atento, de aprender do que de falar (ENTREVISTADO 6).

Que eu tenha compreendido melhor que as relações humanas são muito importantes, então é muito importante a forma como você se comunica (ENTREVISTADO 10).

Outra competência mencionada pela maioria dos entrevistados diz respeito à capacidade de trabalhar em equipe ou lidar com as pessoas, que é um processo que acontece a partir da junção de indivíduos, que podem apresentar de forma positiva seus talentos, para que, em harmonia, o grupo de trabalho alcance os objetivos propostos. Segundo os participantes da pesquisa, mesmo sabendo que nas relações interpessoais e intrapessoais surgem as diferenças e que muitas situações não são fáceis de lidar, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe possibilita que se encontre uma sinergia e integração do grupo para que haja resultados positivos.

Lidar com outras pessoas eu tento de todas as formas analisar qual é a melhor forma de me desenvolver com aquela pessoa (ENTREVISTADO 1).

Trabalhar com as pessoas, habilidades de trabalhar com as pessoas (ENTREVISTADO 5).

A administração trabalha diretamente com as pessoas, tem tanto a área do seu interpessoal como do intrapessoal, então, a gente tem que ter essas competências bem afloradas para a gente se dar bem com as pessoas (ENTREVISTADO 7).

Acredito que a forma de lidar com as pessoas e tomar iniciativa (ENTREVISTADO 8).

A forma como você se porta perante as pessoas e, também, aprendi que lidar com pessoas é... parece fácil, mas não é tanto. Mas é algo que a gente vai desenvolvendo aos poucos, mesmo na faculdade né? Na parte dos trabalhos, conflitos em grupos etc. (ENTREVISTADO 10).

Também foi lembrada pelos entrevistados a capacidade de liderança, ligada à competência anterior, de lidar com pessoas, mas também com processos, entendendo que está se refere à necessidade de o indivíduo saber lidar com situações adversas que ocorrem no dia a dia, tanto no meio pessoal quanto educacional ou profissional. Mais do que orientar pessoas e coordenar processos, liderar é uma

atividade que requer o desempenho de ações como motivar, influenciar, inspirar e comandar um grupo de pessoas. Um líder é também responsável pelo suporte necessário ao desenvolvimento de cada membro de sua equipe, de modo que os mantenha na concretização de suas tarefas, a fim de atingir os objetivos propostos pela organização por meio de seus processos. A liderança foi mencionada pelos Entrevistados 2, 4 e 8. Este último diz, inclusive que liderar é “a questão da parte de você saber lidar com situações adversas” (E8).

Mais uma competência citada pelos entrevistados foi a capacidade de planejamento e organização. Eles mencionaram a importância de existir um caminho a ser seguido, o que ajuda a alcançar o objetivo, já que para tudo há necessidade de organização, no intuito de maximizar o tempo e realizar as obrigações. Segundo eles, a capacidade de ser organizado foi adquirida durante a formação superior e foi levada para outras esferas da vida.

A organização... Até antes de ontem eu estava lembrado a minha graduação e recordando como foi desafiado, como foi difícil, mais também como foi enriquecedor. Eu me descobri no curso, possuía habilidades que não sabia que tinha, que estava ali paradinha, mas que eu consegui ver essas habilidades escondidas (ENTREVISTADO 8).

A organização, eu acho que eu a partir desse meu baque na faculdade, pensei que no meu trabalho tenho que ser organizado até para eu economizar meu tempo, meu esforço, para conseguir fazer algo mais rápido e sobrar tempo para outras coisas que eu gosto de fazer (ENTREVISTADO 9).

Foi mencionado por um dos entrevistados o desenvolvimento do pensamento estratégico e crítico que se refere ao modo de pensar e enxergar a necessidade de decisões, considerando os recursos disponíveis dentro dos processos administrativos, mas que vai além do meio organizacional, servindo também para ser aplicado na vida pessoal.

Acredito que além de eu ter desenvolvido um pensamento estratégico, um pensamento crítico eu tenha amadurecido melhor a minha forma de pensar não só coisas profissionais mais coisas pessoais (ENTREVISTADO 10).

Outra competência mencionada pelos entrevistados diz respeito à “proatividade” (E2), “tomar iniciativa” (E8), que resulta em impulsionar uma busca por mudanças de maneira espontânea às pequenas e grandes situações impostas pelo

meio interno ou externo sem esperar por outros, identificando possibilidades para solucionar problemas, o que confere vantagens para a sua equipe e organização.

#### **4.2.4 Percepção dos egressos quanto ao desenvolvimento das competências que foram propostas no plano pedagógico da universidade**

Nesta seção contempla-se um fator importante abordado pelos egressos ao serem perguntados sobre a percepção deles quanto ao desenvolvimento das competências que foram propostas no plano pedagógico da universidade. Alguns trechos que ilustram as respostas obtidas podem ser observados na sequência:

Eu acredito que assim, teoricamente falando eu acredito que não, e nem na prática também porque ainda falta essa questão de ingressar na carreira e tudo mais (ENTREVISTADO 1).

Tive o entendimento delas mais o desenvolvimento delas não, e isso fui percebendo à medida que estava diante das situações do trabalho em que necessitava colocar em prática (ENTREVISTADO 2).

A maioria sim, com o tempo vamos nos moldando e vamos vendo o que precisamos mudar e acrescentar no nosso dia a dia (ENTREVISTADO 3).

Não, teve algumas que eu acho que não desenvolvi. Pela minha atuação em alguns empregos, em alguns trabalhos que já falei que tive a oportunidade de trabalhar (ENTREVISTADO 6).

Todas elas, não! Eu não cheguei a ver esses 8 itens, confesso! Mas assim, a metade deles eu consegui aprender na prática, mesmo. Eu vi aqui e já associe alguma coisa do meu trabalho que passei 5 anos em uma empresa de onde eu fui de estagiária a um cargo de coordenadora (ENTREVISTADO 8).

Na verdade, eu acho que as competências que são mais iniciativa privada, não! A (nome da Universidade) foi bem deficitária nesse relacionamento, a gente só teve uma disciplina de consultoria foi muito rápido, uma disciplina pequena, então acho que essa última competência foi muito falha na (nome da Universidade) (ENTREVISTADO 9).

Eu acredito que sim, se eu não consegui todas acredito que boa parte né, não que já seja suficiente né, mais hoje eu me enxergo como alguém que não teme diante de problemas que tenho um poder de decisão (ENTREVISTADO 10).

A maior parte dos entrevistados não consegue perceber, em si, o desenvolvimento de todas as competências e habilidades propostas pelo Projeto Pedagógico. Por mais que tenham demonstrado, em respostas anteriores, a satisfação em terem oportunidade de conhecimento acadêmico e de terem desenvolvido certas competências e habilidades durante sua formação, ainda assim,

reconhecem fragilidades quando consideram a lista de competências e habilidades propostas no plano pedagógico do curso e apresentadas durante a entrevista.

Embora os egressos tenham relatado satisfação em terem aprendido muita coisa em seu processo formativo, estes também cuidaram de manifestar lamento pela ausência de práticas significativas que tornassem seus processos de formação mais próximos da realidade laboral cotidiana. Como se pode perceber na literatura descrita anteriormente, competências e habilidades são adquiridas por meio de conhecimentos, experiências vividas e resolução de problemas práticos. Desde que essas questões estejam presentes, elas podem ser desenvolvidas em diversas circunstâncias, como uma formação técnica e/ou profissional, na troca de experiências do meio social, pelas experiências de trabalho em equipe etc. No entanto, os processos formais são grandes potencializadores desse processo, podendo favorecer maior capacidade de desenvolvê-las ao fim de sua formação, para que assim estejam aptos à realização de suas atividades com segurança.

#### 4.2.5 Comparativo entre as competências e as habilidades mais percebidas pelos entrevistados e as propostas no PPC

Uma das atividades desta pesquisa foi pensar as competências mínimas obrigatórias definidas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação, bacharelado, instituídas pela Resolução CNE/CES 4/2005 exigidas para a formação do futuro administrador e, portanto, integrantes do perfil do egresso, além de identificá-las, bem como as habilidades, a partir das percepções dos egressos, de acordo com o plano pedagógico do curso. Foi percebido que a competência e habilidade mais frequente apresentada pelos entrevistados foram a II, que está relacionada à comunicação e a IV, relacionada ao desenvolvimento de proatividades, sendo ainda abordada as competências e habilidades de número I, V, VI e VII representadas a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 - Frequência das competências e habilidades percebidas dentro do processo pedagógico do PPC

Competências e Habilidades	Entrevistados que mencionaram									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
I - Atuar na resolução de problemas.								X		

II - Desenvolver expressão e comunicação.		X		X		X	X			
III - Refletir e atuar criticamente.										
IV - Desenvolver raciocínio lógico e analítico	X		X						X	X
V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa.						X		X		
VI - Capacidade de transferir conhecimentos.						X		X		
VII - Capacidade de elaborar e implementar projetos.					X					
VIII - Capacidade de realizar consultoria em gestão e administração.										

Fonte: Elaboração própria (2022).

A competência I refere-se a 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 de tomada de decisão. Nesse sentido, o entrevistado 8 ressalta que “pensar estrategicamente é um ponto que foi muito importante nesse período de curso e prática”. O entrevistado confirma ter competências para reconhecer e definir problemas, entendendo e reconhecendo que o processo é de suma importância para seu melhor desenvolvimento em suas habilidades práticas.

A competência II traz o desenvolvimento de expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais. Sobre esse aspecto, o entrevistado 2 relata que “com certeza a comunicação foi sua principal competência desenvolvida, pois anteriormente eu apresentava um ‘jeito mais fechado’”, mas que nos dias atuais o seu relacionamento passou a ser mais assertivo com as pessoas, o que representa uma expressão e comunicação compatível com o exercício profissional. O entrevistado 4 cita também a comunicação sendo agregada à tomada de decisão, “porque percebi, ao longo do tempo, que consegui me expressar melhor com as pessoas”. O entrevistado 6 ressalta a comunicação através de “um exemplo prático

de ter desenvolvido essa comunicação quando eu trabalhei com diferentes públicos”. Um aspecto considerado muito importante por ter um nível de comprometimento nos processos de negociação no ambiente interno e externo da organização. Por último, nessa competência, o entrevistado 7 diz que a comunicação foi a mais desenvolvida por ele, “tanto a comunicação comigo mesmo a intrapessoal como com as outras pessoas”.

Já a competência III trata sobre desenvolver o 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. O entrevistado 1 considera como principal competência desenvolvida, “o raciocínio lógico, crítico e analítico”. O entrevistado 3 também apresenta “raciocínio lógico, negociação, tomadas de decisão e a análise e soluções de problemas”. O entrevistado 9 diz que essa competência “está bem dentro do pragmatismo, eu posso utilizá-los no meu trabalho. Eu sou muito de elaborar raciocínios para tentar diminuir o tempo de trabalho”. Por último, o entrevistado 10 afirma que consegue realizar uma análise e encontrar soluções nos meios teóricos e conceituais de uma forma criativa e inovadora, como assim relata:

O pensamento crítico né, de olhar pra algo e não ver só aquele algo mais ver também o que tem por trás algo que possa me ajudar a solucionar tal problema e não só gerar mais procurar também coisas especifica para solucionar eu acredito que antes eu era uma pessoa que batia o olho e já achava que tinha entendido tudo hoje em dia eu sei que não, eu tenho o pé no chão nesse sentido eu acredito que as coisas elas dependem de estudo, dependem de análise e com o tempo a gente vai se aperfeiçoando (ENTREVISTADO 10).

A competência V relata sobre 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. Os entrevistados 6 e 8 apresentam essa competência em suas percepções. E o entrevistado 8 apresenta essa competência como a mais percebida relatando a “parte de você ser criativo, mesmo que você seja estagiário você pode expor as ideias quando lhe couber e que não interfira nas ações dos gerentes da empresa”.

A competência VI, por sua vez, aborda sobre desenvolver a 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 um profissional adaptável. Nessa competência, os entrevistados 6 e 8 fazem-se presentes novamente. O entrevistado 6 relata que a bagagem adquirida teria que ir aplicando em outras situações tornando-o assim, um profissional adaptável. O entrevistado 8 faz uma menção como uma competência que está relacionada à relação humana por ser uma “capacidade de transferir conhecimento”.

Por fim, a competência VII versa sobre desenvolver a capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações. O entrevistado 5 foi o único que apresentou a competência VII como a mais percebida por estar presente em seu contexto diário ao relatar que desenvolveu um projeto “na paróquia sobre o processo financeiro para gerir melhor os recursos na prática”.

#### 4.2.6 Percepções sobre as disciplinas e ações que ajudaram no desenvolvimento das competências e habilidades

Há uma necessidade de o curso de administração prever de acordo com as competências e habilidades que estão inseridas nas diretrizes curriculares se o universitário conseguiu ao final de sua formação contemplar as exigências para consolidar o perfil do egresso diante da avaliação e da certificação das competências e habilidades necessárias para garantir uma formação profissional assertiva diante do mercado de trabalho. No quadro-resumo, têm-se as disciplinas citadas pelos entrevistados que foram relacionadas ao desenvolvimento das competências e habilidades.

Quadro 4 - Disciplinas

Disciplinas relacionadas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Gestão de pessoas			X	X		X	X	X		X
Jogos empresariais				X	X	X			X	
Marketing				X					X	X
Psicologia aplicada à administração	X						X			
Filosofia aplicada à administração		X							X	
Administração financeira			X							
Estratégias	X									
Comunicação				X	X	X				
TCC 1 e 2				X						
Ideário Institucional								X		
Projetos					X			X	X	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Tomando por base o quadro acima, é possível perceber que apenas 12 disciplinas foram lembradas como relevantes para o processo de desenvolvimento das competências e habilidades, no entanto, o currículo é composto por, no mínimo, 60 disciplinas ofertadas entre a formação básica, as de formação profissional, as quantitativas e tecnológicas, as de formação complementar, eletivas e Ênfase Profissionalizantes da Habilitação em Administração de Empresas. Algumas falas foram surgindo acerca das disciplinas citadas na tabela.

A psicologia aplicada à administração que ela consegue fazer a gente raciocinar um pouco sobre a gente mesmo sobre o nosso interior o que a gente pode implementar na carreira da gente e até mesmo fortalecer e a outra é as disciplinas de estratégias (ENTREVISTADO 1).

Gestão de pessoas, comunicação social, marketing 1 e 2, TCC 1 e 2, jogos empresariais (ENTREVISTADO 4).

Gestão de pessoas, na parte de comunicação que me trazia mais aprendizado nessa área e também teve uma de jogos empresariais eu achei que foi bem prática, porque ela trazia situações de vários assuntos, ela trazia situações de finanças, de gestão de pessoas, trazia de comunicação, trazia de marketing, então essa de jogos empresariais ela trouxe bastante aprendizado (ENTREVISTADO 6).

Gestão de pessoas, foi muito decisivo. Psicologia também, foram áreas que mexem muito com as pessoas, o emocional, o psicológico das pessoas. Para gente entender as pessoas, para nos entendermos, foram as disciplinas que mais contribuíram (ENTREVISTADO 7).

Gestão de Pessoas I e II, uma que eu gostei bastante foi Ideário ela me fez perceber várias coisas que não sabia, além de uma marca, e outra disciplina que me marcou foi Projetos. Mesmo eu gostando da parte financeira eu não gostei das que eu vi na faculdade, por conta dos professores em si (ENTREVISTADO 8).

Projetos, Filosofia, Marketing e jogos empresariais que foi uma disciplina bem importante apesar dos alunos não valorizarem tanto (ENTREVISTADO 9).

Elas versam muito sobre os sentimentos adquiridos durante a disciplina clarificando as competências e habilidades desenvolvidas. Sabendo da importância de o universitário conseguir desenvolver o perfil planejado pelo curso, foi perguntado aos egressos que ações poderiam ser desenvolvidas para que houvesse mais consolidação em sua formação, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para garantir o processo assertivo. Acerca disso, disseram:

Participação efetiva nos grupos durante o desenvolvimento de trabalhos durante as disciplinas e, também, os eventos da Universidade (ENTREVISTADO 2).

Trabalhos em grupo e a realização de disciplinas em outros períodos (ENTREVISTADO 4).

Aplicação dos 5S que foi trabalhado a questão do descarte que era separar aquilo que é importante e o que não é tão importante dentro de uma empresa (ENTREVISTADO 5).

Trabalho em equipe, apresentação de seminário também ajudou a desenvolver a minha forma de falar, enriqueceu mais a minha forma de me expressar (ENTREVISTADO 6).

Os métodos, foi a FOFA (ENTREVISTADO 7).

Projetos, principalmente na disciplina quando o professor nos dava um caso prático e pedia a elaboração de projetos (ENTREVISTADO 9).

As disciplinas teóricas no sentido de apresentação de ferramenta, acredito que o convívio com os alunos, com os professores, é que tenha ajudado bastante né? (ENTREVISTADO 10).

Tais ações são reconhecidas pelos egressos como existentes e que poderiam ser mais vivenciadas durante o processo de formação. Essas ações remetem a pontos até já falados, como: trabalhar em equipe, apresentação de seminários, desenvolvimento de projetos, inclusive mencionados duas ferramentas importantes da área que é o método FOFA e o método 5S que são necessários para o processo de aprendizagem no projeto pedagógico de curso para que se tenha clarificado o conceito de competência e de como será aplicado nas avaliações para conseguir a certificação delas.

#### **4.2.7 Percepção sobre a contribuição do curso de graduação na atuação profissional**

Em um duplo movimento, o de conhecer a percepção dos egressos acerca de como eles percebem as contribuições da graduação para a sua formação, algo mais geral e a outra de como essa formação poderia melhor contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades, foi possível encontrar movimentos discursivos contraditórios, mas possíveis de conviverem, embora sejam disparadores para inúmeras reflexões. Quando expostos à primeira indagação que se referia às contribuições da formação acadêmica, estes disseram que:

Contribuiu de maneira significativa, pois em vários momentos foi necessária a tomada de decisão que é difundida dentro do curso (ENTREVISTADO 2). A administração contribuiu para uma mudança significativa na minha atuação, visto que pude melhorar meu modo de ver as coisas, ser crítico, melhor me comportar e me comunicar dentro do ambiente empresarial (ENTREVISTADO 4).

Todo o conhecimento que a gente adquire principalmente dentro da administração ajuda a gente a trabalhar com as pessoas, porque hoje é o maior desafio dentro da empresa que eu vejo seja o setor A ou B a maior dificuldade hoje e trabalhar com as pessoas (ENTREVISTADO 5).

O curso me deu uma visão metodológica, não sei se posso usar essa palavra, mais e isso. Às vezes situações que eu tenho que resolver que são problemas pessoais, eu tento desmembrar para ficar mais fácil, vou separando as coisas por parte, primeiro isso, depois isso. Acho que isso foi uma coisa que veio para mim depois do curso, depois da faculdade (ENTREVISTADO 6).

Todas as disciplinas, todos os conhecimentos que os professores também nos deram, os exemplos que ajudaram muito. É muito fácil a gente só falar, mas para entender era melhor quando o professor trazia exemplos do seu cotidiano, da sua área de atuação, assim a gente abria mais a mente para entendermos melhor e para a gente imaginar se fôssemos nós na empresa naquele momento de atuação (ENTREVISTADO 7).

Acredito que contribui bastante não foi só um título foi toda a experiência de em estar no local de conhecer as pessoas que eu conheci de ter contato com os professores de ser um curso muito abrangente e que fala sobre muitos assuntos (ENTREVISTADO 10).

Um egresso trouxe uma percepção destoante dos demais, ou por limitações pessoais, ou por apontar para questões referentes a falhas no processo de formação, que foi possível investigar melhor quando foi possível fazer a segunda pergunta. A essa perspectiva destoante obteve-se:

Não me sinto uma profissional 100% preparada para o mercado de trabalho porque não tive prática em todas as habilidades e competências citadas na entrevista. Dessa forma, não me sinto totalmente preparada para fazer qualquer atividade que seja-me posta, pois a teoria eu posso até dominar mas a prática eu acredito que teria muita dificuldade. Posso até arriscar a aprender as competências e habilidades que não domino, mas é com receio (ENTREVISTADO 8).

Sabendo da importância que a formação acadêmica tem para o exercício profissional e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para desempenhar, com aptidão, as funções organizacionais, foi perguntado, então, para os entrevistados sobre como a formação do administrador poderia ser constituída para que todas as competências e habilidades propostas no PPC fossem alcançadas. Sobre isso, os entrevistados deram as seguintes respostas:

Existirem mais práticas que associadas a teoria elevam o nível do profissional (ENTREVISTADO 2).

Exemplo na parte de prática seria os estágios em algumas empresas, a disciplina de estágio deixa muito a desejar é muito solta e acredito que poderia ser usado como uma característica forte inclusive no desenvolvimento de muitas dessas competências e habilidades, do mesmo jeito é a disciplina de consultoria é uma competência que não consegui desenvolver porque não houve uma prática mais dinâmica mais real e com as atividades reais nas empresas a maioria dos estudantes ia poder colocar em prática o que aprendeu na teoria (ENTREVISTADO 3).

A gente tem a disciplina de Estágio I e II só que era muito superficial tanto acompanhamento quanto, a disciplina em si. A gente sabe que tinha pessoas que não ia nem na empresa para poder vivenciar um pouco a prática, então ficava muito solto, não via uma coisa muito próxima do professor em relação a esses estágios. Era pedido somente relatórios isso acabava cansando. Não me sinto uma profissional 100% preparada para o mercado de trabalho porque não tive prática em todas as habilidades e competências citadas na entrevista (ENTREVISTADO 8).

Os entrevistados também mencionaram o programa de monitoria como forma de aproximá-los das vivências administrativas.

Melhorar a questão do programa de monitoria, uma coisa que eu pensei também na época quando eu estava interessado nisso dentro da universidade era a questão de dispor para que os alunos fizessem minicurso. Isso já existe, mas é difícil a gente fazer porque tem que ter um aparato de um docente para você fazer um minicurso (ENTREVISTADO 6).

As visitas técnicas também foram lembradas como possibilidade de fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades.

É como eu falei, se a gente tivesse mais [...]. No caso, um exemplo: aulas práticas, de visitarmos uma empresa na prática, para entendermos melhor o processo, a tomada de decisão naquele momento dentro da empresa. Ficaria mais fácil entendermos como agiríamos e como reagiríamos naquele processo produtivo (ENTREVISTADO 7).

A universidade dispõe de uma incubadora de empreendimentos comunitários, mas os alunos também entendem que essa experiência poderia ser estendida para a dimensão corporativa:

Se a universidade investisse em um ambiente corporativo, tipo empresa Junior, se ela conseguisse criar meio que uma incubadora privada para que os alunos pudessem praticar seus conhecimentos teóricos a avaliação do professor seria até mais eficaz, pois estaria vendo o desenvolver do aluno (ENTREVISTADO 9).

Foi observado nas ideias expressas, o desejo de que parte da metodologia de ensino fosse baseada na inclusão e no desenvolvimento de projetos e ensino por meio de solução de problemas, em que a prática possa ser desenvolvida em favor do desempenho e qualificação do universitário, a partir da sua interação com o meio externo, como foi expresso em algumas falas acerca dos componentes curriculares de estágio I e II e Consultoria Organizacional.

Entender a necessidade de o egresso ter desenvolvido competências e habilidades ao finalizar seus estudos em Administração, é entender o sentido amplo do preparo do futuro administrador que vai encarar um mundo do trabalho dinâmico e mutante. Assim, esse profissional poderá, de maneira segura, atuar profissionalmente em organizações de primeiro, segundo ou terceiro setor, uma vez que esses, cada vez mais, exigem competências e habilidades próprias do século XXI. Portanto, foi perguntado aos egressos entrevistados sobre a percepção da importância de sua formação acadêmica no desenvolvimento de competências e habilidades úteis às atividades laborais, obtendo as seguintes respostas.

Diversas atividades remetem a teoria repassada no curso, como no caso da disciplina de administração estratégica que precisamos muito do conhecimento na hora da prática e no que diz respeito a Gestão de Pessoas, trabalhar com pessoas requer muito entendimento dessa área dos conceitos, das teorias estudadas e ensinadas em sala de aula (ENTREVISTADO 2).

De acordo com minhas últimas atividades né profissionais eu sempre usava com mais frequência boa parte do conteúdo que apreendi durante o curso na faculdade, porque a gente acaba fazendo a menção da teoria na prática para ir tentando ajustar suas atividades profissionais diante as ações mais corretas que possam existir (ENTREVISTADO 3).

Sim porque a partir do momento que adquiri conhecimentos esses serviram não só para mim mais também para outras pessoas porque contribui com outras pessoas no campo das práticas o que ajudou muito no desenvolvimento do meu trabalho (ENTREVISTADO 5).

Sim, até quando eu vivencio algumas situações do dia a dia, fico me perguntando o porquê não estudei mais, porque assim, tem áreas que eu tenho mais afinidades que outras (ENTREVISTADO 8).

Até dois anos atrás eu não tinha esse pensamento, que para você aprender uma coisa não precisa você esgotar a teoria. Exemplo: tem uma disciplina de 60 horas na faculdade, o professor quer esgotar tudo nas 60 horas. Se ele condensar, dar o núcleo essencial, você intuitivamente vai pegar as outras coisas com a prática (ENTREVISTADO 9).

Quando a gente vai para a prática não é aquele mundo de rosas que a gente pensa que é na faculdade, então a gente precisa fazer uma adaptação né, então a pessoa para ser um bom profissional ela tem que ter pré disposição pra isso ela tem que lapidar aquelas habilidades que ela já possui e adquirir conhecimento teórico em seguida adquirir conhecimentos prático, então tudo

isso é importante pra formar um profissional competente e habilidoso (ENTREVISTADO 10).

O egresso precisa adquirir conhecimentos assertivos para que suas habilidades torne-o um bom profissional, e é papel da universidade colaborar de forma efetiva para tal processo. Embora as competências e habilidades sejam parte integrante do Projeto Pedagógico do curso e já descrita em seções anteriores, é preciso que estas estejam contempladas nas práticas cotidianas e na forma como o curso é vivenciado, o que implica em certas competências e habilidades dos docentes para conduzirem tais processos.

#### 4.3 RESULTADO DO GRUPO FOCAL

##### 4.3.1 Perfil dos participantes

No início do grupo focal, foram coletados alguns dados dos participantes e membros do colegiado do curso em estudo, a fim de obter informações necessárias para o conhecimento da relação entre os profissionais e a universidade. Para tanto, foram questionados acerca de aspectos como gênero, formação, cargo/função, tempo de atuação na área, disciplinas ministradas. As respostas podem ser identificadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Perfil do Grupo Focal

Grupo focal	Gênero	Formação	Cargo/ Função	Tempo de atuação	Disciplinas ministradas
Participante 1	M	Mestre Administração	Professor	19 anos	Matemática comercial/ Administração financeira e orçamentária / Elaboração e avaliação de projetos
Participante 2	F	Mestre Administração	Professor	27 anos	Administração de produção e operações/ Logística Empresarial/ Consultoria e serviços especializados de administração
Participante 3	M	Especialização Administração	Professor	9 meses	Metodologia do trabalho científico

Fonte: Elaboração própria (2022).

O Grupo Focal foi composto por três participantes que se dispuseram a participar do encontro. Todos são professores. Dois já estiveram em cargos de coordenação de curso e um desses dois já foi Pró-Reitor de Planejamento. Dois são professores efetivos, com mais de quinze anos de docência, e um professor voluntário, que trabalha na universidade sem vínculo, sem remuneração de qualquer nível e presta uma carga horária de acordo com sua disponibilidade. Todos são formados em Administração de empresas, sendo dois mestres e um especialista, também na área de administração.

Dentre os participantes do Grupo Focal, apenas um participou ativamente dos processos de construção do Projeto Pedagógico do Curso, em vigor na atualidade, ajudando a construir as concepções de educação, de formação profissional e de ensino-aprendizagem adotados no momento.

As discussões realizadas pelos participantes do grupo focal foram construídas à medida que foram apresentados os resultados da primeira fase deste trabalho. Inicialmente, tem-se as discussões advindas da noção de competências e habilidades por parte de membros do colegiado do curso. Em seguida, são trazidas as reflexões acerca das realidades do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da universidade em estudo. Na sequência, as discussões versaram acerca dos resultados advindos da fase de entrevistas em profundidade com egressos do mesmo curso.

À medida que eram apresentados os dados obtidos, os professores colegiados iam apresentando suas percepções, sentimentos, surpresas, opiniões e propostas para novos caminhos formativos frente ao processo de desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI.

#### 4.3.1.1 Percepções sobre o conceito sobre competências e habilidades e a sua inclusão no PPC do curso

A princípio, foi solicitado aos professores que externassem suas compreensões acerca dos conceitos de competências e habilidades, com o intuito de introduzi-los nas discussões deste trabalho, bem como perceber se eles, compreendendo os aspectos conceituais, teriam base para operar de maneira prática no contexto educacional.

Sobre o conceito de competências e habilidades, os professores participantes apresentaram as seguintes compreensões:

O conceito da competência é a capacidade da pessoa fazer aquilo e habilidade ela precisa desenvolver o C.H.A (Conhecimento, Habilidade e Atitude). A competência vai envolver tudo isso - conhecimentos, habilidades e atitudes, então vai envolver não só a pessoa de saber fazer, que aí seria o conhecimento, ela saber como fazer - a habilidade ela consegue desenvolver e a atitude que tem a iniciativa de fazer, então aí a competência já envolve esses três conhecimentos, habilidade e atitude (PARTICIPANTE 3).

“A questão das habilidades, assim, o conhecimento é algo que é fácil ele mesmo adquirir na troca de ideias com professor, já as habilidades é uma coisa que você só pega com a prática, então teria que ter um espaço para que esses alunos pudessem praticar e aí se o nosso curso fosse mais voltado para projetos, a forma de condução de nossa metodologia fosse uma coisa mais de projetos, a gente poderia ter um ensino mais formal e aí existe uma questão metodológica também, porque aqui na Universidade diferentemente das universidades privadas, não existe, vamos dizer assim, a coordenação conduz mas ela não impõe, porque aqui é um jogo de iguais, enquanto das universidades particulares você vai fazer assim e todo mundo tem que fazer assim. E essa condução ela é mais, vamos dizer assim, ela é mais lenta ela tem uma série de desafios na condução e muitas vezes ela não acontece de maneira efetiva e a atitude que é a outra questão que fecha a competência, é uma questão que o aluno traz de si, porque não tem como você ensinar isso. Então, dentro da competência propriamente dita, hoje a gente está focando muito no conhecimento, muito no sentido de quase que exclusivamente sendo que o conhecimento hoje é uma coisa que nem precisa estar aqui, o Google já traz muita informação, mas é o que a gente está conseguindo fazer dentro das limitações, de estrutura e de pessoal (PARTICIPANTE 1).

O Participante 3 apresenta a relação do tripé abordado no referencial teórico sobre a competência envolvendo os “conhecimentos, habilidades e atitudes”, explicando que o indivíduo precisa correlacionar o saber fazer, com o saber como fazer e o saber fazer acontecer, entendendo que precisa haver o desenvolvimento de todos, no que concorda o Participante 1 quando expõe que o conhecimento advém de uma troca de experiências e de ideias na relação aluno-professor e que as habilidades vêm no desenvolvimento da prática, necessitando assim, de um espaço para tais atividades, deixando claro que o curso não é proposto com essa ideia de elaboração de projetos, trazendo outra questão relacionada à metodológica quando apresenta que a coordenação não impõe o modo de agir do professor, diferentemente dos coordenadores de instituições privadas, ele não considera o real balizador dos processos pedagógicos, que é o Projeto do Curso.

Em seguida, foram apresentadas aos professores colegiados as competências indicadas no Projeto Pedagógico e a forma como elas constam no documento. Vale destacar que foi informado aos professores que tais competências foram retiradas das Diretrizes Curriculares, uma vez que estas não se encontram

como ponto integrante do PPC do curso, já que o projeto apenas indica que serão trabalhadas as competências indicadas pelas diretrizes. Os professores reagiram a esta informação:

No nosso? Aqui da universidade não tem? (PARTICIPANTE 2).

É, na verdade existe um núcleo estruturante docente que trabalha essa questão, então o fato dessas competências não estarem, talvez de duas uma, ou eles partem do pressuposto das diretrizes curriculares nacionais já tem, o que seria uma repetição, então se já está previsto quais são as competências e habilidades, dentro das diretrizes curriculares nacionais o núcleo docente estruturante do curso, talvez tenha partido desse pressuposto o que seria uma hipótese. E a outra o esquecimento, como eu não sou do núcleo estruturante eu não tenho como lhe dizer, acho que talvez a primeira hipótese, já que as análises das diretrizes curriculares nacionais já estão previstas, eles não se deram ao luxo de repetir e o que eu acho que era uma redundância, vamos dizer assim, necessária. Mas, é aquela história, você poderia talvez conversar com os responsáveis do núcleo estruturante para entender, porque é que não está expresso claramente isso no documento da Universidade, na resolução que cria o curso, ou que muda o curso (PARTICIPANTE 1).

Na verdade, nunca vi nem o projeto pedagógico do curso, realmente nem vi como aluno e nem hoje como professor, já vi de outras instituições, mas daqui, não vi (PARTICIPANTE 3).

Há uma ciência de que a constância da descrição das competências e habilidades que se pretende desenvolver no curso, é fundamental. O Participante 1 aborda que existe um núcleo responsável por essa estruturação e que possivelmente ou eles partem da ideia de que já está nas diretrizes curriculares e, assim, configura-se em uma redundância, embora concordando que seria necessária, ou por esquecimento. Mas ele acredita mais na primeira opção.

#### 4.3.1.2 Percepções sobre competências e habilidades na prática da sala de aula

As discussões acerca do que os professores colegiados compreendiam como indispensável à prática de um professor no processo de desenvolvimento de competências por parte dos alunos surgiu da compreensão de que há a necessidade de que os modelos de docência sejam coerentes com os aspectos teóricos adotados no PPC, e que os processos didáticos e metodológicos possam atender tais perspectivas. Mas também é possível constatar que, no Ensino Superior, é bastante comum que os professores façam uso de metodologias tradicionais. Assim, fez-se necessário saber se a noção de metodologias baseadas em competências era

compreendida pelos professores, já que os egressos apontaram para uma ausência de tais metodologias. Portanto, os professores foram lembrando dos momentos de formação que eles já tiveram e que lhes proporcionaram refletir sobre suas práticas pedagógicas em tempos passados:

Eu me lembro que no curso de administração a gente tinha também muitos cursos de didática que o coordenador chamou um formador para ministrar um curso de formação pra gente e o que mais nos impressionou, é que aqueles professores que tinham menos didática foram os que não compareceram no curso. Então ainda há essa questão da própria negativa, muitos não aceitam nenhuma mão estendida para ajudar e eu acho que é papel da prograd, se você entrar em qualquer escola, existe inclusive o grande diferencial da rede pública Municipal Da cidade Y, é uma escola de formação de professores, então não é porque eu passei no concurso há 20 anos atrás, que eu estou acabado, no sentido estou pronto, na verdade eu tenho que ter reciclagem, tenho que ter formações e eu acho que esse papel deveria ser o papel da prograd, junto com os cursos, então verificar em cada ano qual é a formação que a gente vai dar. E não existe também essa preocupação em formar os professores, então se houvesse uma compreensão por parte da universidade, um espaço de formação permanente, porque existe a formação individual que é o mestrado, doutorado e etc, mas existe a formação Longitudinal a formação, vamos dizer assim, dentro das novas práticas, por exemplo, hoje a gente teve a questão da pandemia em que a questão digital foi acelerada, a gente basicamente teve 2 cursos para dizer como que se usava o Google meet e houve a disponibilização de algumas ferramentas o uso dessas ferramentas foi quase como se fosse cada um por si e Deus por todos e poderia ter tido uma formação, poderia ter sido todo um... Agora que a gente voltou presencial, o que que a gente pode agregar, o que que a gente pode trazer, o que a gente pode.... Então eu penso que existe uma omissão, acho que a universidade poderia nos oferecer sem exigir obrigação, a obrigatoriedade entendeu... (PARTICIPANTE 1)

Há essa necessidade mesmo de formação para o professor para que ele esteja em constante processo mesmo de reciclagem para que haja retorno para os envolvidos, o que acontece é que o professor por não ter essa reciclagem muitas vezes, acaba focando apenas em repassar o conteúdo, não se importa muito com a prática do aluno se ele sabe aplicar e também se ele quer de fato aplicar isso ali, porque quando vai para o mercado de trabalho, não basta a pessoa saber, ela tem que saber aplicar. Outro ponto que também acho importante nesse processo da prática do professor é a importância de conhecer a realidade daqueles alunos, então para o primeiro dia de aula que iria ministrar estava vendo em uma palestra, inclusive o que eu já havia me proposto a fazer, que é você conhecer aquele aluno no primeiro dia de aula, por exemplo, saber de onde ele é, o que que ele pensa em relação ao curso, em relação a sua disciplina, quais as formas que ele aprende melhor. Então conhecer essa realidade, que a partir disso vai poder propor formas melhores do aluno poder absorver aquilo que lhe está sendo passado, porque como eu disse, trazer exemplos mais próximos facilita o entendimento. Então, vejo que falta muito isso, não apenas passar assuntos, mas a forma de aplicação e, também, propor instigar isso nos alunos, para que eles apliquem ferramentas e todo o arsenal de conhecimentos que lhes é passado (PARTICIPANTE 3).

E é isso, e as nossas reuniões de colegiado é mais para decidir, quem é que sai, quem é que não sai, como é a lotação, mas não tem uma reunião para dizer - ó tu dá uma temática financeira e eu sou educação financeira tu é pré-

requisito para mim. Tenta focar nisso, porque eu estou percebendo que seu aluno está com uma certa dificuldade e não está vindo tão bem para mim, ou tá com essa fragilidade, então ó, aqui, foca nesse ponto que me ajuda a dar essa parte que eles estão tendo dificuldade. Então, nem essa troca existe, entendeu, nem essa troca tranquila em chegar para o colega e dizer - foca mais nessa parte, porque essa parte eu preciso a outra nem precisa focar tanto assim porque eu não preciso da outra disciplina. Então, acho que se a gente tivesse esse trabalho em equipe, colegiado, a gente conseguiria avançar mais que isso. E aí o que que acontece, o tempo que eu estou revisando o conteúdo que ele não aprendeu muito bem, eu poderia estar avançando em outras habilidades, ou em outros conhecimentos, poderia até estar falando em atitudes (PARTICIPANTE 1).

O Participante 1 aponta para a importância de cursos direcionados para a didática do professor, entendendo que mesmo que seja um docente efetivo da universidade há 20 anos, este nunca estará totalmente pronto. Mesmo que haja formações individuais de responsabilidade do profissional como mestrado, doutorado etc., também deve existir uma formação constante por parte da universidade, diante das novas atividades práticas.

O Participante 1 ainda argumenta sobre a importância da longa caminhada vivida pelo docente, considerando que práticas antigas devem ser abandonadas por práticas que mediam o conhecimento nos dias atuais. Relata ainda que até já houve um esforço da coordenação para uma formação e que foi de se admirar a negativa em relação à presença dos docentes do curso, principalmente pelos que apresentavam mais problemas relacionados à didática em sala de aula, confirmando assim, a ideia do Participante 3, que também concorda com a necessidade da reciclagem diante o repasse do conteúdo, mostrando que nem sempre a teoria é a única fonte de conhecimento e que muito importa o desenvolvimento da prática no mercado.

O Participante 3 continua seu argumento falando sobre o processo de interação e relacionamento entre professor e aluno para que, dessa forma, sejam propostas melhores formas de aprendizagem de acordo com as realidades passadas pelos alunos. Destacando outro ponto avaliado pelo Participante 1, que diz que as reuniões de colegiado acontecem mais por causa de decisões pontuais ou administrativas, isso aponta para como a compreensão do que possa ser próprio do organismo colegiado afeta diretamente as vivências pedagógicas do curso.

#### 4.3.1.3 Percepções sobre competências e habilidades mencionadas pelos egressos

Na sequência do Grupo Focal, foi apresentado o quadro com as percepções dos egressos acerca das competências e habilidades que eles acreditavam terem desenvolvido.

À medida que os professores participantes do Grupo Focal foram vendo o pouco reconhecimento dos alunos acerca do desenvolvimento das competências, eles passaram a discutir, com certo espanto, os porquês dessa baixa frequência.

Eu sempre reforço, quais são as habilidades que estamos vendo. Hoje, por exemplo, estávamos falando sobre a diferença de administração, ciência e arte e como isso influencia no repertório de práticas do consultor, aí eu disse - gente dentro das referências - porque assim será que eles não se ligam no que é? Não consigo entender?! (PARTICIPANTE 2).

Vamos lá, vamos levantar hipóteses, porque a gente teria que validar. Nós temos um curso que é part time, então é um curso basicamente noturno, metade dos nossos alunos eles são, vamos dizer assim, parte deles não são do município onde está instalada a universidade e as oportunidades de estágio, de emprego na região são pequenas, muitos deles não se dedicam, existe uma pesquisa inclusive no perfil sócio econômico na universidade, que perguntam quantas horas eles estudam se dedicam por semana, então, poucos são os que estudam mais de 2 horas por semana para o curso como um todo. Então, acho que talvez o perfil socioeconômico, vamos dizer assim, explique o baixo engajamento dos alunos com o curso e se você não engaja com o curso você não tem como aproveitar a dele ao máximo, teríamos que ver também a questão de problema já na entrada (PARTICIPANTE 1).

É! Vejo que relatam mais a arte da comunicação, acredito que por conta de sempre estar em contato com pessoas de outros cursos não apenas com o dos próprios cursos, vejo também que falam em líder, em liderança, trabalho em equipe mais a administração não é somente isso, mesmo estando muito ligada a essa questão, mas tem também a questão da oratória. Vejo uma grande importância no pensamento estratégico e crítico seria o principal a desenvolver, especialmente por se tratar de uma universidade (PARTICIPANTE 3).

Algumas falas citadas direcionam-se para a pessoa do aluno como sendo o responsável pelo não aprendizado e/ou desenvolvimento de competências. Apresenta-se outra fala que parece seguir nesse sentido:

Fiz um estudo na época que eu era assessor da reitoria nessa parte de abandono, as universidades públicas a Universidade em estudo dentro dela as estaduais, tem um dado que nos chocou. De cada 10 alunos que entram, só 5 se formam e no caso da administração esses alunos se formam com 1 ou 2 anos em média de atraso, então a gente é uma máquina de moer gente e dentro desse moedor muitas questões não são atendidas. Então assim, acho que o fato de nossos alunos lerem pouco, o fato dos nossos alunos de certa forma terem uma carga horária de aula reduzida, porque a aula era para começar às 6:30 e começa às 7 horas, acabar 10:15 e acaba 15 para as 10, então você acaba ficando 2 horas, então o tempo de prática na verdade você mal consegue repassar os conteúdos teóricos e isso de certa forma, inibe.

Então é isso, então acho que a nossa formação ela não é a formação completa, acho que essa realidade que você entendeu, ela não é uma particularidade uma exclusividade de universidades públicas, acho que temos os melhores alunos, porque via de regra a universidade pública ainda é a única coisa que a classe média recebe do governo em troca então, os melhores alunos tendem a entrar nas universidades públicas então, a gente tem uma matéria-prima boa para trabalhar, mas às vezes acho que falta talvez uma condição, vamos dizer assim, e não é só aqui na Universidade, mas nas outras universidades federais também, aqui acolá você tem uma iniciativa de um professor ou de um grupo de professores, que puxa e também a de se verificar se essas competências elas são observadas também, dos egressos das Universidades privadas, porque veja, quando eu digo para você que 50% dos alunos daqui não se formam você pode ficar chocada, mas quando digo que essa é a média de todas as universidades, existe um choque mais cai-se na normalidade (PARTICIPANTE 1).

A percepção do Participante 1 é centrada em dados numéricos de bastante relevância que precisam ser refletidos de forma corajosa pelos professores colegiados. No entanto, sua análise de valor parece não acessar aspectos qualitativos que podem apontar para outras dimensões que configuram e retroalimentam as tensões de deficiências vividas no processo formativo.

#### 4.3.2 Alternativas a partir das inquietações dos egressos

É apresentado a seguir, o Quadro 6, que resume as inquietações surgidas a partir das entrevistas com os egressos, complementadas por ideias surgidas diante do grupo focal com professores do curso.

Quadro 6 – Quadro-síntese das ideias do Grupo Focal

Inquietações abordadas	Ideias construídas a partir do Grupo focal
Desenvolvimento de todas as competências e habilidades propostas pelo PPC.	Foi proposto um estudo comparativo com outras universidades para analisar se conseguem atingir esse desenvolvimento, e como conseguem. O fazer do professor além da sua disciplina, seria a orientação do tronco da matriz curricular diante as competências e habilidades que serão necessárias serem desenvolvidas e compreendidas pelo egresso. Um trabalho de engajamento pelos professores durante as reuniões de colegiado para uma formação mais completa.
Disciplina de consultoria na prática.	É proposta para capacitar o egresso somente na teoria e assim norteá-lo em suas decisões ao final do curso diante o segmento que deseja ingressar.
Disciplina de Estágio e acompanhamento	Criação de um programa de estágio pago pelo governo. Parceria da universidade com as organizações externas. Remuneração para professor orientador pelo serviço de deslocamento para acompanhamento do estágio.
Oportunidades de vivências práticas em ambientes corporativos.	A curricularização da extensão realizando ações onde os alunos estejam envolvidos na entrega de um serviço ou produto fortalecendo a empresa júnior, utilizando o CA no fortalecimento dessas práticas com o apoio das incubadoras.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Será discutido um pouco de cada preocupação apresentada no quadro a partir da percepção dos participantes do Grupo Focal.

#### 4.3.2.1 Desenvolvimento de todas as competências e habilidades propostas pelo PPC

Diante da importância do desenvolvimento das competências e habilidades do profissional de administração, foi possível perceber que, na proposta pedagógica do Curso em estudo, há um direcionamento para o trabalho com a inovação, a criação de novas propostas para uma melhor reintegração das políticas do projeto, tendo como diretrizes o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018) e o Projeto Pedagógico Institucional da universidade em estudo, sendo planejado de forma a conceber o ensino e a aprendizagem diante da necessidade de “complementar, enriquecer e responder às questões locais e regionais” (p. 08), a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, em parceria com as organizações empresariais, sociais, tecnológicas e de saúde, em meio ao campo de ação regional vinculado à administração pública e de terceiro setor. O grupo focal manifestou reações de admiração e de possíveis soluções para tentar resolver a inquietação apresentada diante do não desenvolvimento de todas as competências e habilidades propostas:

Alguém falou da disciplina - Introdução à Universidade ao Curso e a Profissão, falaram que ajudou a desenvolver, a gente apresenta a diretriz para eles logo no primeiro semestre, inclusive eles planejaram como vão pensar o curso, inclusive na ementa da disciplina, tem a apresentação e discussão da conferência das diretrizes curriculares nacionais para o curso de administração (PARTICIPANTE 2).

Então a grande questão é, isso que você identificou é uma coisa inerente somente aqui da Universidade, ou é uma coisa que todas as Universidades não estão conseguindo entregar esse egresso pronto. Então é uma questão que eu lhe coloco para refletir, se o problema é de uma universidade e aí a gente poderia fazer um estudo comparado e ver o que as outras estão fazendo para conseguir resolver isso, ou se o problema é do próprio curso, que da maneira que é feito ela não consegue entregar, por exemplo, alguns cursos na medicina, esses cursos já fazem aquela história de remodelar, já fizeram toda uma outra mudança no sentido de ter uma outra abordagem. Será que a gente tá errando na abordagem? Então a reflexão que eu lhe faço assim, mas assim, educar pessoas formar pessoas não é uma linha reta, então acho que a gente tem o caminho ainda a percorrer a gente está muito longe do ideal, as condições elas talvez não sejam as ideais, mas também elas não são proibitivas, tivesse também o engajamento maior com os professores nas universidades públicas, poucos são os que se dedicam, embora tenho a Grande maioria poucos são os que se dedicam exclusivamente a universidade, em que estão ali pensando em sua maneira de dá aula revisando o conceitos 40 horas por semana e isso repercute na sala de aula repercute também nessa dedicação e repercute também na entrega que esse professor faz em sala de aula (PARTICIPANTE 1).

Então, o universitário chega com uma expectativa, o curso tem uma expectativa de formação e essas duas coisas não estão conversando, então eu acho que falta muito dos professores em sala, ficarem orientando a formação e não só a disciplina, precisa ter esse olhar de tutor e não só de professor, de tutor é sair da tua disciplina e dizer assim - oh essa disciplina... quando a gente estuda a base curricular nacional, ela tem assim, ela horizontaliza as competências e habilidades por componentes e para cada item que eu estudo aqui na lateral diz qual é o componente que eu estou atendendo, talvez fosse possível fazer isso com as diretrizes, pegar cada disciplina do tronco profissional, do tronco básico... acho que, não sei se você fez outra diferença na sua análise, pegar a estrutura curricular e ver por troncos e a gente em todo tronco a gente tem noção e de dizer para os alunos - oh nessa disciplina a habilidade que você precisa para compreendê-la é a criatividade e a imaginação por exemplo (PARTICIPANTE 2).

A questão metodológica, é a gente tentar desenvolver junto com os professores... ó dentro dessa sua disciplina, o que você pode trabalhar em termo de habilidade - o que isso não é feito, cada um cuida do seu e não se constrói um todo, você faz a boca, eu faço nariz, outro faz... depois como é que isso junto na cara da pessoa e isso a gente não tá conseguindo, esse trabalho colegiado eu penso que a gente poderia também melhorar muito, falo da Universidade em estudo, a gente poderia Construir não só no meu curso, eu falo pelo o meu curso porque é o que eu conheço, mas penso que esse olhar individual ele permeia a grande maioria dos cursos, não vou falar de todos porque sei que tem cursos que o corpo de professores é mais engajado, mas aqui essa é a realidade (PARTICIPANTE 1).

O Participante 2 apresenta-se preocupado em relação aos egressos não terem lembrado e comentado sobre uma disciplina em específico, pois afirma ser apresentada em sua ementa as diretrizes curriculares que serão trabalhadas durante sua permanência. É importante destacar a percepção do Participante 1, que fala da importância da metodologia do ensino, no sentido de que os professores poderiam estar mais engajados no processo para trabalharem as habilidades que compete a cada disciplina. Isso está alinhado ao pensamento do Participante 2, que fala sobre importância de se fazer uma análise na estrutura curricular da disciplina, horizontalizando as competências e habilidades que o egresso precisa para desenvolver a compreensão e a criatividade, desfazendo assim, a visão do universitário ao adentrar o campo de formação que tem uma expectativa diferente do que se é.

O Participante 1 entende que esse resultado observado a partir das entrevistas com os egressos pode não ser um problema apenas da universidade em estudo, mas sim uma dificuldade vivenciada por todas as instituições de ensino superior. Ele ainda ressalta que o ato de educar e formar indivíduos não é fácil e nem se tem uma fórmula certa. Ele finaliza, afirmando que, mesmo sabendo e entendendo que não se têm as melhores condições, há a necessidade da dedicação e do

engajamento entre os professores, aliado ao planejamento da carga horária do docente, o que iria resultar em maior participação nas formações e reuniões de trabalhos coletivos.

#### 4.3.2.2 Consultoria e estágio: mais prática e maior acompanhamento

Quando as inquietações dos alunos foram apresentadas ao Grupo Focal, relacionadas às competências e habilidades que foram menos desenvolvidas na percepção dos egressos, o mais notório foi a indicação da competência relacionada à consultoria e ao estágio, uma vez que os alunos sentiam que não se haviam desenvolvido na dimensão prática. Em relação a isso, os participantes do Grupo Focal disseram:

Essa disciplina que eu estou dando é exatamente consultoria, e de fato a disciplina não se propõe a prática, ela se propõe a capacitar o aluno por isso eles falaram que foi rápida e pequena a prática dela, não é a prática do mercado, ela tem que ser prática no sentido de dizer assim, vamos montar a mochila do consultor, passar as ferramentas que o consultor precisa ter para atuar com consultoria, agora também eu digo e deixou muito claro que 40 horas não forma um consultor é impossível querer entregar esse resultado. Então a disciplina ela existe, para quando o aluno chegar no final do curso, o mesmo organizar toda teoria que ele tem, dentro de uma metodologia que é diagnóstico, é a escolha de ferramental, de prognóstico e de sugestão. Ele aprende que a consultoria, ele não decide, ele conhece os limites de onde vai uma consultoria, ele tem uma assessoria, de fato ela não se propõe a prática da consultoria, ela se propõe a da prática as teorias dentro do processo de consultoria, entendeu então assim de fato, se eles vêm buscando quando a gente coloca no contexto da prática, realmente não tem, eles fazem um estudo de caso, mas eles não partem para um caso real, porque quando a gente pensou nessas disciplinas, o escopo dela, não cabe isso. Quando a gente pensou era assim, o aluno de administração geralmente faz o curso e o primeiro trabalho, ou o primeiro esforço de montar uma empresa é voltado para consultoria, só que não existe no curso uma disciplina que organizassem esse curso e por isso que ela está no último semestre porque chegam aqui às vezes meio perdidos e a gente organiza esse fluxo de trabalho na consultoria... certo! Então de fato assim, a capacidade de realizar consultoria eles não vão adquirir nessa disciplina porque, o consultor... acabei de falar sobre isso... o que eu posso dar para eles aqui, é a ciência, mas a arte é algo de cada um, se resolverem embelezar por esse trabalho, a cada trabalho que eles forem tentando, eles vão melhorando o referencial deles. Então assim, se colocar realmente na prática a resposta não vai ser muito satisfatória (PARTICIPANTE 2).

Outra coisa que me chamou atenção, é que no estágio, nós temos uma disciplina que é equivalente ao estágio, que se chama prática profissional. Por que: Porque a gente viu que o estágio, ele tem uma lei, uma legislação que tem que ser seguida e o perfil do estagiário é aquele aluno que chega para gente que é ingresso no ensino médio, é o aluno típico que ingressa no ensino superior, com o passar do tempo, a gente percebeu que temos muitos alunos que é transferido, que já estão inserido no mercado de trabalho, que já tem a sua própria empresa, que para fazer o papel de estagiário conforme

diz a lei, ele não teria nem condições, tem um caso muito claro que o aluno era dos Correios e ele precisava fazer o estágio para terminar o curso, só que para ele, ficou contra a lei e quando a gente olhou de perto dele e olhou de perto a lei, ele tinha que pedir demissão para virar estagiário. Foi por isso que a gente pensou, uma disciplina alternativa, ou seja, o aluno não precisa necessariamente passar pelo estágio só se ele tiver esse perfil, tiver na Grendene, tiver conseguido um estágio que a gente precise dar a ele, todo acompanhamento que tem na legislação, quando ele foge desse perfil ele se abriga na prática, aí a prática é?! Professora eu tenho uma empresa, eu posso fazer o relatório da minha empresa? Pode. Muitos deles fazem consultoria na sua própria empresa, aí vem um enfoque da prática profissional, só vem do estágio (PARTICIPANTE 2).

A essa questão dos relatórios de estágios, qual é o grande drama, é que muitos também não têm as oportunidades de estágio mesmo, então acaba de uma certa forma que as cadeiras de estágio, não vou dizer que é um faz de conta, porque existe um esforço dos professores em conduzir e dos alunos em preparar um relatório, mas muitos conseguem a autorização para estarem em uma empresa para poderem fazer o relatório, então não é de fato o local em que pessoas estejam estagiando que estejam ali 4 horas por dia vendo e aprendendo (PARTICIPANTE 1).

Para o Participante 2, a disciplina de Consultoria não é planejada para acontecer totalmente na prática do consultor dentro do mercado de trabalho. Ela é ministrada com a proposta de capacitar o egresso somente na teoria para norteá-lo em suas decisões ao final do curso, até por ser uma disciplina de 40 horas, justifica. O que a caracterizaria como uma espécie de assessoria para que os alunos se organizem ao final do curso e para que possam, a partir de então, seguir no meio profissional. O que chega mais próximo da prática são os estudos de caso, que não é um caso real, pois a disciplina não foi pensada com esse escopo. O participante afirma que a disciplina foi pensada para nortear o aluno no desenvolvimento do seu primeiro trabalho, ou no início da sua empresa ou na sua carreira. Por isso, ela é ofertada no último semestre, somente com a intenção de nortear o universitário no campo prático, resgatando dele as práticas que foram vivenciadas por eles nas disciplinas anteriores, para dar início a sua carreira.

O Participante 2 também fala sobre a disciplina de estágio, que por ter diretrizes legais bastante ordenadas, a ação deve acontecer de fato na prática, porém teve alguns casos de alunos que foi preciso encontrar melhor solução por ingressarem no campo universitário ativos no mercado de trabalho, impossibilitando-o de se afastar de seu ambiente de trabalho já que este precisa de remuneração, e o estágio não se enquadra nesse modelo, encontrando a solução na facilidade de um estágio em seu ambiente de trabalho, por meio de um relatório ao ser referido à questão de lei e remuneração. Em relação ao estágio, o Participante 1 completa que é nessa fase que

se tem o maior problema por parte dos alunos, uma vez que faltam oportunidades de estágio no mercado, por não haver uma ligação entre as universidades e as empresas. Assim, alguns alunos apenas realizam visitas a uma organização e elaboram um relatório sobre uma dificuldade do ambiente empresarial, bem como oportunidades de melhoria para tal situação. Nessa mesma linha, tem-se o depoimento do Participante 3:

Isso ouvi tanto de colegas quando estava na condição de aluno, quanto de atuais alunos, na condição de professor, muitas vezes até de alunos que ainda não chegaram na disciplina de estágio, que acreditam que é totalmente diferente do que ela de fato é, e como foi dito, ela é para praticamente cumprir tabela você vai lá, faz só umas perguntas, você se sente até meio inconveniente de estar atrapalhando o gestor da empresa, que só faz umas perguntas vai algumas vezes como diz tem gente que nem vai mesmo até a empresa e só faz aquele relatório e pronto (PARTICIPANTE 3).

O Participante 3 argumenta que poderia ser diferente em relação à abordagem que a universidade poderia ter para curso em relação aos estágios, especialmente no que tange à proximidade com as organizações buscando firmar uma parceria.

Acredito que deva haver uma proximidade da universidade com o mercado, a universidade ir atrás de empresas para fazer parcerias para o estágio para representá-lo de forma diferente, vejo que seria isso, aproximar as empresas da universidade e vice-versa e aplicar o máximo possível próximo a realidade da nossa região (PARTICIPANTE 3).

Dentro desse contexto de aproximação com o meio organizacional, o Participante 1 traz outra ideia relacionada ao estágio apresentando como uma boa oportunidade de mudança do contexto que vem sendo apresentado como problema:

Eu penso que o que talvez ajude é, para esse público se criar um programa de estágio pago pelo governo, pegar os moldes do que acontece nas escolas profissionais[...]. Já existe um esforço que são as bolsas do PBU, mas aí a gente fala de 400 bolsas no universo de 8000 alunos, então é meio por cento - não! 5% porque, 10% seria 800 e 5% é muito pouco e quando você distribui isso em vários cursos. Eu penso que seria isso, eu estou vendo assim o tiro à queima-roupa como diz o outro, eu vejo que há uma estratégia vencedora, que já tem resultados concretos, quando eu ouço, nunca vi um estudo escrito, mas os relatos dos secretários é que algo em torno de 90% dos alunos de Escola Técnica profissional, que fazem estágio são aproveitados no final do mesmo. Então, elas são empregadas, porque elas tiveram aulas práticas, então existe uma parte de oficinas certo e existe o contraturno, então existe o cuidado do Estado em ter aquele jovem não só de manhã, mas de manhã e à tarde e depois ele vai para empresa e o estado paga para que essa pessoa se disponibilize a ficar lá, uma tarde toda e aí o aluno desenvolve

habilidade e o próprio empregador que não tem o custo, pense em absorver. Tem algo parecido com isso que o estado já faz, inclusive na questão industrial, a Grendene quando ela contrata... porque a Grendene e às vezes essas indústrias, optam por pegar aquelas pessoas que nunca trabalhou para elas que é o primeiro emprego, porque existe o convênio que o estado que os três primeiros meses, quem paga é o estado como se fosse uma bolsa estudo, como se o estado estivesse pagando para que ele, o funcionário estivesse aprendendo uma profissão. Então a Grendene pega ali 3 meses, 100 funcionários e ver quem é bom e quem não é os três primeiros meses é como se fosse uma formação e quem tá pagando é o estado, depois dos três meses ela separa o joio do trigo e diz - eu quero agora você - então isso de uma certa forma, só pode ser feito com pessoas que não tiveram emprego industrial, é um critério, então assim acho que a gente poderia tentar construir algo nesse sentido, para dar para as profissões. Mas por 8000 bolsas, 8000 bolsas não, mas vamos dizer que 10% disso aí seja as pessoas formandas, então se você conseguisse daí, as três universidades juntas deve dar em torno de 20.000 alunos, vamos dividir aí por 10 semestres, nós estamos falando aí de 2.000 alunos, se você somar as bolsas que hoje o estado oferece em termo de PBU e etc, dá essas 2000, então aí vamos focar só no pessoal concludentes, tem como a gente ampliar Para priorizar esse pessoal um semestre para cada um e aí eu acho que era um caminho que a gente conseguiria para fortalecer isso, essa questão da prática e ajudaria questão da prática das habilidades (PARTICIPANTE 1).

O Participante 1 tece uma utopia (no sentido radical da palavra) acerca da criação de um programa de estágio pago pelo governo, a exemplo do modelo das escolas profissionais do Ceará. De acordo com os resultados que se tem, a partir dos relatos dos secretários, 90% dos alunos que terminam o estágio na Escola Técnica profissional são contratadas ao final do curso pelo fato de terem desenvolvido suas habilidades práticas, ou nas aulas, nas oficinas e, no último semestre, o aluno fica em um turno na escola com a teoria e no outro turno, o aluno ganha para estar na organização aplicando e aperfeiçoando suas práticas sendo custeado pelo Estado.

O participante fala ainda de um programa de auxílio estudantil, presente na universidade, o Programa de Bolsa Universitária (PBU). Ele ressalta o esforço que as bolsas do PBU têm que dispor para ter acesso a uma bolsa, inclusive de como a quantidade de bolsas é ínfima: “mas aí a gente fala de 400 bolsas no universo de 8000 alunos, então é meio por cento - não! 5% porque, 10% seria 800 e 5% é muito pouco e quando você distribui isso em vários cursos”.

Essa precariedade seria um fator que dificultaria aqueles que já fazem parte do cenário mercadológico saírem do seu ambiente de trabalho por questão financeira, e aos demais que não se enquadram nesse cenário, por ter dificuldade de encontrar um ambiente para o estágio pelo fato de não ter remuneração. Ele continua sua argumentação:

Então, essas fragilidades de uma certa forma que são fragilidades, vamos dizer assim, que antes a Universidade não conseguia dar o seguro ao aluno hoje todos já estão assegurados, mas a universidade ela não tem muitas vezes há condição de dotar o professor orientador do estágio, da possibilidade de ir para outros municípios, então o professor só consegue acompanhar se for na própria sede da universidade, então isso são fatores limitantes, isso não quer dizer que se viabiliza, mas um grupo pequeno, vamos dizer assim, de alunos acaba fazendo a cadeira de estágios da maneira que deveria ser. Como sugestões, porque a gente também não pode... eu acho que o fato da gente está na cidade y, somos uma universidade privilegiada pelas possibilidades, acho que talvez se a universidade, o curso, enfim conseguissem construir, por exemplo, uma coisa que, - por que é que as escolas profissionais do estado estão conseguindo um alto índice de empregabilidade? Porque o estado, se propõe a pagar seis meses para que os alunos possam estar 4 horas por dia lá, então o empregador tem condição de ver quem quer e quem não quer, quem desenvolve e quem não desenvolve, quem tem as habilidades e etc. Para o nível superior nós não temos isso, existe um cuidado como em nível técnico e médio, mas não existe esse pagamento, vamos dizer assim, esse esforço em abrir esses campos de trabalho, seria um caminho. A mesma política que hoje é desenvolvida nas escolas profissionais, se o estado conseguisse desenvolver nas universidades públicas e estaduais em alguns campos, como na licenciatura e na pedagogia então, acho que abriria porque o empresário estaria mais propenso a aceitar. Porque o aluno não quer trabalhar de maneira gratuita e o empresário não quer pagar para formar alguém, ele quer alguém mais ou menos pronto, então fica a questão - o que que vem antes o ovo ou a galinha. Então, acho que há esse caminho para algumas funções, aquelas que o estado entenda como algo necessário é um caminho, porque o estágio obrigatório embora não seja necessariamente exigido a remuneração, o aluno não quer estando no sexto, sétimo e oitavo período trabalhando ali 4 horas, mesmo que ali tenha uma possibilidade de emprego (PARTICIPANTE 1).

#### 4.3.2.3 Oportunidades de vivências práticas em ambientes corporativos

O curso de Administração da universidade em estudo possui uma Empresa Júnior, mesmo assim, esta apareceu entre as insatisfações dos alunos entrevistados. No Grupo Focal, os participantes comentaram sobre esse assunto, entre defensivas e reconhecimentos dos entraves:

A Universidade ela tem a questão da empresa júnior para os alunos, mas a empresa Júnior ela tem um problema de origem, porque os alunos que estão mais para o final do semestre do curso, já querem estágio remunerado, emprego, então já não querem aderir e os alunos que querem aderir não tem as competências e as habilidades necessárias para prática, então você fica nessa questão. Mas existe o caminho e existe o próprio CA também que poderia ser usado como caminho aí para prática, acho que o baixo envolvimento dos nossos alunos nessas duas instituições, tanto no CA, como na empresa júnior acaba limitando as possibilidades de prática (PARTICIPANTE 1).

Segundo o participante, não fica muito claro qual o “problema de origem” que tem a Empresa Júnior. Mas se este se referir ao fato de ela estar acessível apenas

para os alunos dos últimos semestres do curso e, por isso, entra em disputa com a realidade socioeconômica dos estudantes, isso deveria ser discutido em nível pedagógico e, até mesmo, em termos de políticas de assistência estudantil.

Isso, na verdade, provoca uma relação de privilégios de acesso e desigualdade no processo de formação. Nessa perspectiva, outro participante trouxe a seguinte percepção:

Por isso as empresas Júnior se tornam muito fechadas, existe um processo seletivo, aí quem entra vai e participa durante aquele período, quem não entra é bem difícil ter esse contato do que acontece lá dentro, muitas vezes até mesmo os professores não conseguem acompanhar o que está acontecendo lá, então ela é bem fechada. O CA é que mais aberto para entrar, pode ser por convite, mas empresa Júnior... uma vez, quiseram abrir uma segunda empresa Júnior, mas acabaram não indo para frente porque tem todo o processo que precisa ser feito, mas eles são bem mais fechados a até alunos que veem a empresa Júnior como se fosse algo, assim bem diferente da realidade da universidade, bem fechado e são, como é que eu posso dizer, fica um grupo bem isolado de fato (PARTICIPANTE 3).

Nas falas anteriores, o Centro Acadêmico é apresentado como possibilidade para que os alunos possam realizar experiências em ambiente corporativo, uma indicando que o problema está nos próprios alunos (falta de interesse, não ter competência) e outra que parece acessar melhor a concepção das vivências curriculares do curso. O outro participante segue na linha da surpresa. Ele sempre parece não concordar com os alunos e demonstrou incômodo com esse apontamento, uma vez que está diretamente envolvido nessa área de atuação:

Engraçado que tem o Enactus que é um movimento de empresas juniores, que empreendem no empreendedorismo social e tem muitos alunos da gente que participaram e foram premiados (PARTICIPANTE 2).

Com a necessidade de se pensar que rumos poderiam surgir a partir das inquietações apresentadas pelos alunos, buscou-se questionar acerca disso. Os professores participantes do Grupo Focal ensaiaram algumas perspectivas de caminho:

É, então o que eu vejo assim como alternativa para essas pessoas, vamos dizer assim, seria o fortalecimento da empresa Júnior porque muitos falam... porque assim como é que você constrói habilidade?! Praticando! Então acho que essa obrigação de você curricularizar a extensão, obrigar os professores a fazerem ações e que os alunos vão estar envolvidos nessa questão de entregar alguma coisa, algum serviço, o produto, então acho que isso ajuda.

Acho que poderia ser construído um trabalho de fortalecimento da empresa júnior, que também é outro caminho (PARTICIPANTE 1).

O Participante 1 aborda sobre a importância de um maior fortalecimento da Empresa Júnior, tendo em vista ser algo muito abordado, pelo fato de essa ser uma fonte de desenvolvimento das habilidades que poderiam ser construídas a partir dela e fala sobre haver uma obrigação na curricularização para que os professores desenvolvam atividades práticas por meio de ações. O Participante 3 trouxe uma reflexão bastante pertinente, que toca questões já apresentadas anteriormente, que dizem respeito à falta de assistência estudantil e de verbas para o desenvolvimento das atividades, que aponta para uma precariedade também em nível institucional:

Vejo que mais que a vontade de professores e alunos é essa parte financeira, alunos do curso várias vezes, os professores tentaram fazer visitas técnicas, só que aí não tinha gasolina, não tinha transporte e acabava dificultando, alguns já havia até organizado com a empresa agendado horário e tudo, mas aí não houve transporte - não podia disponibilizar, acabou então não acontecendo. A incubadora ela é apenas um empreendimento solidário, vejo até que deveria também ter, até porque também tive o contato com as incubadoras na universidade estadual de Goiás e vi como eles fazem lá, então seria interessante também ter na universidade, da universidade, só que até a de empreendimentos solidários - soube recentemente que ela estava só existindo praticamente, por causa das questões financeiras. Às vezes, tem até alguns momentos que vamos, vamos, vestir a camisa fazer isso, mas aí com um tempo acaba diminuindo, acaba desistindo, não dá continuidade ali pelo menos aquele semestre chegando a de fato propor aquelas ações para realizar de fato, aí os que querem, os que fazem o tempo, tudo isso, aí acaba no que eu falei que é a questão financeira, então vejo que tem um misto de tudo isso tanto a parte financeira que influencia sim, mas tem alguns professores que de fato não se interessam em colocar para frente aquilo que se propõe, alguns até começam mas depois acabam fechando, por exemplo, alguns grupos surgem aí com um tempo, o grupo acaba sumindo porque algum professor que vai e que fazer muita coisa ao mesmo tempo e não dá conta e acaba deixando para lá e acaba sumindo, é tanto que hoje não tem, acho que nem um grupo de pesquisa assim que seja fixo no curso, acabam surgindo só esporadicamente algum semestre ou outro, mais alguns existiam no meu estado como aluno, mas hoje esses não estão ativos, aí só quem de fato é voltado para área de pesquisa, é que continua independente disso, aí continua fazendo isso então vejo que todo esse mito é que acaba influenciando no curso, ele está em um patamar inferior do que ele poderia e deveria de fato (PARTICIPANTE 3).

Na fala dos professores, foi possível entender que a universidade também possui uma incubadora, que é um empreendimento solidário, que busca dar suporte à implementação e à gestão de pequenos negócios comunitários, junto a associações e assentamentos. Surgindo na fala do participante como um questionamento e espanto por não ser assim percebida pelos alunos.

Temos uma incubadora que não é privada, porque não cabe dentro da universidade pública, mas temos a incubadora ali do GX, do HX que a gente trabalha, acho impressionante! (PARTICIPANTE 2).

Por fim, vale destacar a percepção do Participante 2, segundo o qual o egresso que entra na universidade esperando ter uma formação bem específica e mais prática não irá encontrar isso em um curso de bacharelado.

Eu sempre digo para as minhas turmas que é o seguinte, gente a graduação, o bacharelado você tem que entender quais são as expectativas deles. Quem quer uma formação prática, uma formação voltada para o mercado de trabalho, fazem uma graduação tecnológica, uma graduação executiva. Quem vem para o bacharelado, é na perspectiva de uma carreira mais voltada para o lado da pesquisa, mas voltado para o lado da... embora a gente tenha a pretensão de formar os alunos para o mercado de trabalho, o bacharelado ele é mais lento nesse sentido, se ele desse conta não teria sido criado, por exemplo, a graduação mais o norte de 2 anos e meio, porque ela é muito mais prática, aí eu digo assim, quando vocês decidiram fazer o curso de Administração para bacharelado... quando você escolhe bacharelado, é como se você tivesse olhando para uma piscina e vocês dissessem assim eu vou nadar de uma ponta a outra da piscina, isso é o bacharelado. Quando você escolhe a graduação tecnológica, é você olhar de um trampolim e você decide, eu quero, eu quero pular aqui, aí você mergulha. Uma, você vai na superfície, você anda toda a piscina, na outra você foca e você mergulha, numa você ganha extensão e perde profundidade, na outra você ganha em profundidade e perde em extensão. Se vocês não tiverem isso claro na cabeça de vocês como diretriz de carreira, vocês não entenderam o curso, acho que o que está acontecendo aqui. É como se eles soubessem onde querem chegar e escolheram a metodologia errada, eles querem algo prático e vieram para o bacharelado (PARTICIPANTE 2)

O participante faz uma comparação entre o bacharelado e o nado em uma piscina pela superfície, relacionado ao percurso longo que será percorrido, e a graduação tecnológica, relacionada à profundidade, como um pulo de um trampolim.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas as principais considerações sobre o PPC da universidade e a análise das entrevistas sobre a percepção dos acadêmicos em Administração diante das competências e habilidades desenvolvidas durante a formação superior, bem como as ações de melhoria propostas pela análise e percepções decorrentes do Grupo Focal.

### 5.1 ANÁLISE DO PPC

Ao ser analisado o PPC do curso em estudo, foi possível perceber que este expressa uma expectativa de estar sempre em busca de um processo que se aproxime do contexto educacional legal e do mercado de trabalho contemporâneo, buscando delinear a formação profissional a partir de uma perspectiva humanista, focando no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, nos valores sociais de forma interdisciplinar, para que o universitário se veja no campo da práxis de forma mais assertiva.

O Projeto Pedagógico em si, apresenta-se de forma bastante coerente com as diretrizes curriculares e os anseios do mercado na atualidade, no entanto, este parece operar apenas no âmbito burocrático, não transbordando para o cotidiano, inclusive sendo caracterizado pelos professores colegiados como algo de responsabilidade do Núcleo de Disciplinas Estruturantes (NDE) do curso, o que parece ir em direção oposta à perspectiva colegiada de uma universidade pública e rumo a um fazer docente pouco engajado e comprometido com as proposições curriculares.

Algo que chamou bastante atenção foi a não constância das competências e habilidades descritas no corpo do Projeto Pedagógico. Citá-las como “as presentes nas Diretrizes Curriculares”, não facilita a percepção do que deve ser seguido no cotidiano educacional e, ainda, aponta para uma não incorporação destas às concepções do PPC. Sem falar que as Competências e Habilidades constantes nas Diretrizes, constituem-se como Competências e Habilidades básicas, mas outras podem e devem ser inseridas na perspectiva de formação, considerando as regionalidades e as especificidades das demandas locais.

## 5.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Para cada entrevistado foi apresentado as oito competências e habilidades que estão presentes no PPC de administração da Universidade em estudo percebendo que são as mesmas propostas nas diretrizes curriculares dos cursos de Administração. E no que tange à formação profissional do administrador de acordo com Zago, Souza e Bezerra (2007), é que a formação também deve contemplar competências que vão surgindo no meio externo e sendo exigidas pelo mercado atual, a partir de uma atualização constante da grade curricular que deve ter como suporte uma análise comparativa entre a necessidade de mercado e o ensino.

Os entrevistados, de forma geral, trouxeram o entendimento de competência sendo desdobrada por meio de suas atividades formais e até informais, que compõem um conjunto de critérios de conhecimento, de habilidade, de experiência e até de julgamento de valor social, caracterizando-se como capacidade de compreensão de regras e relacionamentos que permitem a ação sobre a realidade, deixando o profissional apto a exercer suas atividades laborais. Esse pensamento está alinhado ao que propõe Le Boterf (1995), que afirma que a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico, situa a competência dentro de um tripé formado pela pessoa, por sua formação educacional e por sua experiência profissional.

O conjunto de saberes, formado a partir das competências, é percebido nas entrevistas como conhecimentos tácito e explícito e implica na capacidade dos entrevistados de agir em diversas situações e até de criar oportunidades nesse meio. Essa perspectiva está de acordo com o proposto por Ferreira (2010), que faz a relação de competência com a capacidade de reação do indivíduo em face das contingências complexas e desafiadoras do trabalho. Competência no âmbito da administração é um tema que, com grande intensidade, percorre o ambiente acadêmico e o das empresas. Mas que, apesar da simplicidade conceitual, sua aplicação é complexa, uma vez que o conceito não comporta um tratamento homogêneo, com diversidade de perspectivas, dependendo da área de aplicação (DIAS et al., 2012). O conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997).

Diante das competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso, na percepção dos entrevistados, destaca-se a comunicação que, de acordo com

Maximiano (2020), no meio organizacional retrata-se a importância de partilhar e aceitar vários dados, informações e mensagens tornando a situação possível mediante as decisões entre o grupo. O que nos retrata a outra competência citada que é sobre a capacidade de trabalhar em equipe. Outras competências citadas foram a liderança, a proatividade e a motivação que está relacionada à influência do comportamento dos indivíduos dentro de suas ações levando-os a atingirem bons resultados, desenvolvendo a genialidade da liderança na forma como se trabalha os valores e a motivação do grupo (MAXIMIANO, 2020). Também foram citadas organização, resiliência, responsabilidade e pensamento estratégico, o meio ao qual a empresa ordena e associa suas funções, recursos, bens e serviços em forma de atingir os resultados determinados está relacionado à forma de organização, o que requer do indivíduo, do grupo e da empresa resiliência, compromisso e estratégias para que o desenvolvimento aconteça (OLIVEIRA, 2013).

De acordo com Boog et al. (2002), é entendido que seja necessário utilizar-se de alguns critérios de desempenho considerados como habilidades para desenvolver a função por competências como ter práticas de organização, de entendimento, de transmitir os conhecimentos que estão ligados aos negócios e às estratégias da empresa a partir de uma boa comunicação formando uma base de dados sustentável e confiável para as avaliações de desempenho, servir como valiosa fonte de informação para as necessidades de treinamento, planos de sucessão, carreira, seleção e remuneração, ter comprometimento de líder na gestão efetiva e no desenvolvimento da sua equipe e ter transparência nas relações internas. Previdelli e Côrtes (2000) falam sobre as dificuldades que são encontradas no meio organizacional e faz menção ao que é exigido dos colaboradores, percebendo que elas estão tornando-se mais complexas tanto diante das relações organizacionais como dos indivíduos que estão buscando cada vez mais um nível de capacitação para estarem aptos a lidar com níveis crescentes de complexibilidade.

Ao serem perguntados sobre a percepção deles quanto ao desenvolvimento das competências propostas no Plano Pedagógico do Curso, a maioria respondeu que não teve o desenvolvimento de todas as competências, além de ressaltarem que, em algumas, só desenvolveram conceitos sobre, mas que não as desenvolveram de forma prática.

Ao considerar o conteúdo sobre competências e habilidades nos textos da DCNS, percebe-se que apenas o entendimento dos conteúdos teóricos aprendidos

em sala de aula não é considerado suficiente para o desenvolvimento de um administrador. Portanto, diante da dificuldade das IES de usufruírem da liberdade que lhes foi concedida por meio das novas DCNS, é que cresce o número de Administradores moldados para reproduzirem conhecimentos técnicos, mas desprovidos de competências para inter-relacionar teoria e prática na vida profissional.

Dessa forma, a maior parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre, que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Nesse sentido, é importante que o acadêmico consiga não só identificar, mas manter e desenvolver suas competências, para que assim, essas se tornem boas ferramentas estratégicas importantes no âmbito profissional.

Sabendo da importância que o administrador deve ter em relação a sua função no desenvolvimento de suas atividades laborais, existem funções desafiadoras como um entrevistado apresentou sua dificuldade em exercer determinada função de gestão, mesmo tendo-se aproximado o máximo do conteúdo teórico, mas ainda não se sente capacitado na prática para assumir a função de Gestão em uma organização. Reconhecendo assim, que a gestão de competências é uma forma avançada e importante para os profissionais, pois é a partir dela, que o administrador estabelece seus conhecimentos que são requeridos pela empresa para que assim, os objetivos e as metas sejam alcançados.

Em relação às disciplinas e ações que ajudaram no desenvolvimento das competências e habilidades durante a formação superior, destaca-se que os componentes curriculares do curso abrangem conteúdos básicos, profissionais, tecnológicos, complementares e eletivos, num total de 68 disciplinas. Mesmo diante de um número elevado de disciplinas, o que chamou atenção foi o fato de os egressos mencionarem apenas 12 destas como tendo sido fundamentais em seu processo formativo, apontando para a necessidade de um olhar mais atento para esse dado, para que se verifique se há correlação da forma como tal componente curricular vem sendo desenvolvido e a não significação para os alunos.

Os entrevistados foram indagados sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas para que houvesse mais consolidação no perfil do egresso, partindo do entendimento de que são as competências e habilidades que garantem uma formação profissional assertiva diante do mercado de trabalho. Os egressos falaram sobre métodos e ferramentas conhecidos na área como a FOFA e os 5S, trabalhos em grupo

e até disciplinas que são realizadas fora do horário de turno de aula diário, assim como técnicas usadas em algumas disciplinas, como seminários e implementação de projetos. Os universitários representaram essas ações a partir do conhecimento já vivenciado por eles, trazendo a importância para o contexto da necessidade destas serem mais ativas pelos demais professores.

Essas questões continuam a apontar para uma falha curricular que precisa ser compreendida e sanada, ao menos minimamente, em busca de garantir maiores condições de segurança laboral e melhor desenvolvimento de uma visão ampla do processo administrativo. Nesse sentido, recorreremos ao princípio de que é necessário a utilização de mecanismos utilizados para a avaliação do desempenho humano no trabalho, cada qual procurando desenvolver metodologias adequadas às suas necessidades, visando, em alguns casos, a promover o desenvolvimento de recursos humanos e à melhoria da performance no trabalho (GOODALE, 1992; LUCENA, 1977). E, em outros, exercer controle sobre trabalhadores a partir do registro não apenas das atividades desempenhadas pelo indivíduo, mas também, de como ele as desempenha (PAGÈS et al. 1993).

Quanto à análise acerca da percepção dos entrevistados no que diz respeito à importância da contribuição do curso na atuação profissional, verificou-se que os participantes percebem-se como pessoas que evoluíram positivamente, partindo do princípio de que antes não se consideravam pessoas com conhecimento amplo no campo laboral. Isso os faz considerar seu processo formativo como relevante para as mudanças na vida social, comportamental e na comunicação, já que passaram a ter uma visão ampla de futuras situações que exigem significativa tomada de decisão, trazendo o que a teoria apresenta como principais fundamentações de um administrador: o planejamento, a organização, o controle e a avaliação de todas as ações a serem realizadas, reconhecendo que as disciplinas, os conteúdos, os conhecimentos, os exemplos e as experiências externadas pelos professores foram válidas no processo. Eles entendem que esse processo gera uma aptidão para o administrador quanto a sua qualificação, considerada um quesito de fundamental importância para que o profissional apresente seu desempenho no meio organizacional.

Sabendo da importância que a formação acadêmica tem para o exercício profissional, foi abordado outro ponto sobre como a formação do administrador poderia ser constituída para que todas as competências e habilidades propostas no

PPC fossem alcançadas. E, diante disso, os entrevistados ressaltaram que há algumas disciplinas que podem ser mais trabalhadas. Para Fischer (2003), o currículo apresenta-se como um conjunto de matérias, modos e meios de ensino-aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido. Desse modo, assume configurações de disciplinas e de articulações disciplinares a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando ao desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão.

Os egressos mencionaram descontentamento em relação às disciplinas nomeadas estágio I e II por serem acompanhadas somente por meio de relatório, o que a tornava muito superficial. Nesse caso, é possível encontrar respaldo nas ideias de Lopes (2006), que menciona que o estágio é tratado como só mais uma disciplina para facilitar o controle burocrático com natural rigidez em seus sistemas de controle de carga horária e de frequência, o que torna uma ação inflexível, de caráter administrativo da instituição de ensino e que gera um descompasso temporal entre a evolução da implementação do projeto do aluno e a evolução dos problemas da organização no campo de estágio. Tal descompasso tem significado uma perda de realismo na prática do aluno e, também, uma ausência de contribuição efetiva à empresa como campo de estágio. Como resultado, têm-se intervenções quase sempre superficiais nas empresas, em geral frustradas pela expectativa da organização e, sobretudo, não contribuindo efetivamente na formação da visão sistêmica de organização.

Outro entrevistado traz a importância de visitas técnicas, pois é uma prática que o universitário passa a entender um pouco mais sobre o desempenho de funções, sobre a tomada de decisão diante das ações e reações do processo produtivo. Esse fato já vem sendo discutido em grandes encontros nacionais promovidos por entidades da área como os CRAS, o CFA e ANGRAD sobre os estágios nos cursos de administração (ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO, 1996) e representa um mecanismo que, incorporado formalmente aos projetos pedagógicos dos cursos, pretende propiciar alguma vivência que possa familiarizar o estudante com a prática profissional.

Os entrevistados também ressaltaram sobre a disciplina de consultoria, que não houve a prática com atividades reais e, assim, não conseguiram desenvolver o conhecimento nas habilidades práticas daquele campo. Essa reflexão está alinhada

ao que apresentam Pimenta e Monteiro (2013), já que, segundo os autores, o ensino é uma atividade prática social complexa e é modificado pela ação e relação dos sujeitos que estão na pessoa dos professores e dos alunos, situados em diferentes contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais, o que facilita e modifica os sujeitos envolvidos nesse processo.

Além disso, um entrevistado ressaltou que a Empresa Júnior pode ser um veículo de prática para um aprendizado mais eficaz, assim como a criação de uma incubadora. Essas constatações encontram suporte nos conceitos de Kerch (2016), segundo o qual, nas DCNS existem conteúdos obrigatórios que deverão ser desenvolvidos durante o curso de Administração e que sugerem que as IES ofereçam aos seus estudantes oportunidades em que eles possam aplicar, na prática, os conhecimentos que são adquiridos durante o curso.

Pochmann (2001) considera que as mudanças que estão reconfigurando as organizações e alterando o mercado de trabalho em todo o Brasil estão associadas aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos, que se aliam às novas exigências empresariais de contratação, como empregados polivalentes e multifuncionais e maior nível de habilidades adicionais para o exercício do trabalho. É nesse contexto que surge a figura do administrador moderno, que para atender às novas exigências empresariais, precisa aliar todo o conhecimento adquirido no curso de Administração com o desenvolvimento e capacitação de suas competências. O que vem ao encontro da argumentação de outro entrevistado, que relata que em suas últimas experiências profissionais, utilizava frequentemente a menção que a teoria o recordava para que pudesse ter o máximo de resultado positivo na ação. De fato, o mercado requer do administrador uma multiquificação que desenvolva o poder de tomar decisões e de auto-organizar-se para a realidade das constantes mudanças e imprevisibilidades que só uma ampla base educacional proporciona (PREVIDELLI; CÔRTEZ, 2000).

### 5.3 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

No início do Grupo Focal, foi trilhado um caminho de discussão acerca do conceito de competências e habilidades, bem como os professores foram instigados a externarem suas compreensões sobre tais conceitos. Essa trajetória deu-se pela compreensão de que o currículo é vivenciado sempre a partir das compreensões que os professores trazem construídos acerca dos conceitos nele apresentados. De forma

mais direta, um currículo baseado em competências não será exequível se os professores não entenderem, concordarem e aderirem a tais compreensões conceituais.

Embora as respostas tenham sido bastante amplas, é possível perceber que a dimensão teoria-prática, aspectos conceituais e atitudinais, estão presentes nas falas dos participantes, o que aponta para um campo propício para que haja o trabalho com competências e habilidades. Portanto, foi sinalizado pelo grupo que a universidade não possui ambiente para isso, o que é um fator vulnerabilizador da formação nessa perspectiva. Mas também é importante salientar que há uma compreensão equivocada de quem dá os rumos do processo pedagógico, uma vez que o projeto pedagógico do curso apresenta em sua proposta política pedagógica trabalhar a descoberta e a idealização de novas propostas.

Durante uma das falas no tocante a essa temática, foi possível perceber certo espanto diante da fala dos alunos por parte de um participante do Grupo Focal, ao perceber que em uma de suas disciplinas os alunos diziam não reconhecerem o desenvolvimento de Competências e Habilidades. A surpresa da docente deu-se pelo fato de, até aquele momento, ela parecer ter certeza de que cumpria muito bem seu papel de professora. Isso faz emergir a reflexão de que, embora todos os professores caminham por certas trilhas curriculares, que até podem basear-se em competências e habilidades, podem caminhar em direção contrária daquilo que pressupõe o Projeto Pedagógico, até mesmo porque, como disse outro participante, esse parece ser um documento que só se escuta falar, já que não é conhecido.

Ao trazer no contexto a importância da inclusão das competências e habilidades no PPC, houve surpresas manifestadas nas falas de alguns professores, embora esteja repleta de incômodos, aponta para uma vivência pedagógica clara: o Projeto Pedagógico do Curso parece operar na ordem da formalidade dos documentos legais, mas que não transborda para a prática diária enquanto proposta-guia dos processos vivenciados no cotidiano acadêmico.

O que se entende é que o curso de Administração passou a fundamentar-se no ensino por competências, mas suas vivências cotidianas continuam iguais, e as necessidades dos professores demonstram isso.

Para dar início às reflexões acerca do complexo processo vivido no contexto da sala de aula recorre-se primeiramente a Cruz (2017), que ressalta que ensinar solicita um leque complexo de critérios e de entendimentos relacionados ao saber

articular “diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas” (p. 674). Alguns conhecimentos requerem do docente uma maior compreensão diante das suas atividades práticas e educacionais, relacionadas ao seu ato de ensinar e de agir diante das ações inesperadas e desconhecidas. Os professores reconhecem-se inacabados e necessitados de formação que aperfeiçoe suas práticas docentes.

Foi percebido que os processos pedagógicos apresentados pelos professores são pensados mais na dimensão estrita da sala de aula, enquanto se deve entender que a universidade é uma organização e, como toda organização, é um grupo social que trabalha seus recursos para obter resultados e/ou alcançar objetivos e que ao se considerar a universidade como uma Organização Social a qual deve abordar seus conteúdos de ensino com práticas vivenciais de forma mais integrada com o meio social, a sala de aula deixaria de ser somente um campo de ensino e repasse de conceitos, para um campo mais prazeroso de construção e de reconstrução do processo de aprendizagem baseado no dia a dia do estudante. Assim, a formação profissional conseguiria ser desenvolvida por meio da teoria e da prática, criando competências e habilidades aperfeiçoadas para o mercado de trabalho.

Ao lembrar que a não constância das competências e habilidades resultou em falas dos professores que apontavam para certo conforto diante desse fato, argumentando que uma consulta às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Administração seria suficiente para dar conta das competências a serem trabalhadas no processo formativo, percebeu-se que as coisas estão mais na ordem do formal do que no filosófico e vivencial. Embora as competências e habilidades contidas nas DCN sejam parâmetros gerais e indispensáveis, a clareza e a presença delas no PPC do curso não deve ser vista como uma opção, mas como parte integrante da concepção de formação sempre presente a ser consultada com frequência e nortear os processos cotidianos.

Outro fato também relevante, e que se apresenta como uma lacuna no PPC, é que inúmeras competências poderiam ser acrescentadas e pensadas a partir do contexto do semiárido brasileiro, por exemplo, já que esta universidade está inserida nessa realidade. Esse seria um exercício fundamental para que o processo formativo dos acadêmicos seja mais significativo e fecundo.

A reflexão de Libâneo (2005) é que nem só a prática e nem só a experiência refletida resolve tudo, é importante a existência de métodos, de processos

estratégicos e de uma cultura sólida que ajudem na capacidade de buscar formações para a melhoria do processo de aprendizagem e, na medida em que os professores colegiados não estão abertos a esse processo, o que se tem é a manutenção de antigos modos de agir, perpetuando práticas tradicionais de ensino, opostas aos processos de desenvolvimento de competências e habilidades, o que talvez esteja contribuindo para o não reconhecimento dos alunos, de si mesmos, como sujeitos com competências, já que os caminhos pedagógicos não estão sendo vivenciados.

Esse contexto permite reflexões acerca da necessidade da formação para professores, inclusive no campo universitário, para também desenvolverem competências e habilidade docentes, pensar sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar, e bem ensinar, focalizam a construção constante de vários saberes que nunca está acabado, mas sempre em processo, já que a educação está vinculada às demandas sociais, sempre em transformação. Daí a importância de o professor, e o professor universitário, analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais para intervir nessa realidade e transformá-la, e isso passa diretamente pelas especificidades da didática e configuram os PPC como documentos vivos, que tanto devem articular o cotidiano, como estarem sempre em transformação para atender às demandas sociais, fazendo acontecer a relação professor-aluno como sendo importante para o processo educacional.

No que se trata da didática dentro do processo de formação dos professores, Vallente (1999) expõe que no campo de construção, o professor tem um papel de construcionista e é importante que ele seja provocado sobre o seu saber-fazer, entendendo que é necessário sua apresentação e experiências pessoais em seminários, congressos e outros encontros que implica a ocorrência do ciclo descrever-refletir-depurar e isso, de certo modo, esteve presente no Grupo Focal enquanto essa temática era devolvida para eles.

Para Hernández (1998) aproximar-se da identidade dos alunos favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da universidade não é apenas ensinar conteúdos nem vincular a instrução com a aprendizagem. Interessante seria a reconstrução desse papel “professor” que diante do que se considera comum seria passar do estágio de tomar posse do conteúdo e passá-lo aos interessados em sala, para o estágio em que ele também tem um papel político e social.

O que se transformaria em uma nova relação professor-aluno mesmo entendendo que dentro desse contexto haveria limitações e fatores trazidos do momento atual que não contribuíram nessa compreensão, é preciso que o professor assuma uma postura crítica em relação a sua atuação, recuperando a essência do ser “educador”.

Ficou claro que não se concebe a possibilidade de usar o tempo e a periodicidade das reuniões de colegiado para um processo de formação acerca dos caminhos propostos no PPC do curso, sobre questões didáticas e de inovação pedagógica. As compreensões docentes acerca do mundo, do homem, da educação e dos processos de aprendizagem são balizadoras da realidade cotidiana, sendo necessário, muitas vezes, a desconstrução do professor que se é, para ser o professor dos tempos de agora.

O contexto abordado pelos professores no Grupo Focal dizia respeito a um processo de formação que se baseava na informação dos alunos acerca das competências e isso era avaliado como trabalhar dentro da proposta de desenvolvê-las. No entanto, não se desenvolve competências por meio da mera informação do que se deveria aprender naquele momento, mas por uma prática inovadora que subverte a lógica do conteúdo pelo conteúdo, para viver uma proposta bem mais operacionalizadora da realidade.

Isso vai ao encontro do pensamento de Felicetti e Morosini (2010) quando falam que, no trabalho de formação com qualidade, deve haver comprometimento de ambas as partes do processo, tanto no fazer do profissional em educação, como no comprometimento do educando.

A lógica de “repassar conteúdos teóricos” está longe de contemplar a perspectiva ampla do trabalho com competências, mas a percepção de que falta algo, de que as condições poderiam ser desenvolvidas para a maior permanência dos alunos na instituição, é algo bastante relevante. Os alunos apontam suas percepções que indicam uma formação frágil.

Os participantes constataram que os modos de operar com o currículo podem ser dinâmicos e organizarem-se de forma a flexibilizar as vivências, sem ter que fragilizar o rigor e a seriedade acadêmica. Pensar em novos componentes curriculares, em novos modos de experienciar as vivências administrativas e em novos modos de imersão nas empresas, num movimento teórico-prático, reflexivo e formativo, é possível e necessário no contexto da realidade da universidade em

questão. Além disso, conforme mencionado pelos participantes, o curso de administração desta IES será sempre composto por pessoas que moram em cidades vizinhas e trabalham nos períodos em que não estão estudando. Insistir em um modelo de currículo que não considere tal realidade é insistir em um modelo fragilizador do processo de formação do administrador.

No que diz respeito às vivências em sala, se o tempo de aula torna-se curto para expor a teoria e a prática, o que se faz necessário é um planejamento em que o professor perceba-se como agente consolidador de alternativas e de estratégias que visam à realização dos objetivos pré-estabelecidos no projeto pedagógico. Um dos modos que parecem razoáveis é a proposta de ensino por meio de projetos ancorados no pensamento de Hernández (1998), por exemplo. Nela, Hernández propõe reorganizar o currículo no formato de projetos por temas, em que o professor deixa de ser transmissor dos conteúdos e assume a função de pesquisador. Hernández (1998, p. 13) afirma ainda que “todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”.

No Grupo Focal foi apresentado que faltam condições de permanência dos alunos, que não lhes permitem ler mais, assistirem aulas integrais, dentre outras. Segundo os participantes, a questão que fica é: quais realidades poderiam ser repensadas institucionalmente para melhor adaptar as condições de ensino e melhor qualidade no processo de desenvolvimento de competências e habilidades? Sobre o tempo em sala de aula, também relatado pelo Participante 1, é algo que realmente impacta no processo de formação, mas que parece estar integrando à realidade dessa universidade, que recebe alunos que se deslocam nesse movimento pendular e que estão condicionados por contingências difíceis de serem transpostas (dependência de ônibus das diversas prefeituras, conciliação entre trabalho e estudo, dentre outras).

Assim, os professores entendem ser necessário repensar os modos de pensar o currículo, para em vez de punir os alunos iniciando a aula no horário, ainda que boa parte da turma não tenha chegado, pense-se a otimização do tempo em sala e fora dela, em um modo de aprender e considerar as vivências extraclasse, de forma a ampliar o ambiente de aprendizagem e sistematizá-lo da melhor forma possível.

No entanto, há que se tomar cuidado para que apenas dizer que 50% dos alunos não se formam e que isso é uma média de todas as universidades, soa um pouco como conformismo por se estar dentro do padrão ou da normalidade.

As falas dos professores participantes do Grupo Focal, quando foram apresentadas as percepções dos egressos, apresentaram desde uma surpresa, a argumentações que buscaram justificar, a partir de situações extra curso, passando também pelo pensamento de um entrevistado que parece mais assumir que há, sim, no modo de operação do curso, algumas falhas que fragilizam a formação do administrador. O Participante 2 demonstrou incômodo, o que até se compreende como natural, já que ele não viu na lista nenhuma competência ligada aos componentes curriculares que leciona. O entrevistado em questão acreditava que realmente estava cumprindo bem o seu papel, num desejo de estar comprometido com o ensino e o direcionamento que a disciplina iria ter. No entanto, a própria noção apresentada por ele de que, a cada aula se reforça “quais são as habilidades que estamos vendo”, permite entender que há uma distância na vivência pedagógica do que seria realmente desenvolver competência.

Já o Participante 1 trouxe pontos importantes que trouxeram inúmeras reflexões. A universidade em questão constitui-se como uma universidade regional, abarcando um número significativo de cidades na zona norte do estado do Ceará, e é nesse contexto, que ela encontra sua significância e exerce seu papel social enquanto universidade pública. No entanto, pela argumentação do Participante 2, o que se percebe é que o curso de Administração em tela, parece-se organizar à revelia da realidade de uma universidade regional, em que alunos precisam realizar diariamente um movimento pendular de suas cidades até a sede da instituição. Inclusive, levantar o perfil socioeconômico dos estudantes é um movimento potente para melhor se pensar os arranjos do curso, sobretudo porque muitos desses estudantes, por serem de classe social mais baixa, como indica a fala do professor, precisam trabalhar e estudar, o que figuraria como compreensível o fato de estudarem apenas 2 horas por dia.

Quando se olha para relatos dos egressos, acerca dessas mesmas coisas trazidas pelos professores, o que se encontra na expressão dos primeiros é uma desmotivação que talvez seja um dos fatores que gere o abandono, somado também à falta de políticas estudantis de permanência na universidade, tão necessária quando se olha para o perfil socioeconômico dos estudantes, como apresentado pelo Participante 1. Constatar que a cada 10 alunos egressos somente 5 completam sua formação e que no curso de administração formam-se com 1 ou 2 anos em média de atraso, é um dado que não deve servir para ser citado, mas para se refletir para

intervir. Do contrário, corrobora-se a ideia de que o sistema de formação é “uma máquina de moer gente e dentro desse moedor muitas questões não são atendidas” (Participante 1). Parece ser uma compreensão geral dos participantes de que a formação vivenciada pelos alunos não é completa, ou adequada, quando cita alguns questões vivenciadas pelos alunos como: não destinarem um maior tempo para a leitura, a carga horária que se torna reduzida, devendo ser 6:30 o início da aula, passando a começar às 7h, ter o término às 10:15 e chega ao seu final às 9:45, o que reduz muito o tempo em sala, ficando inevitável terem vivências práticas, ficando assim, o tempo propício somente à teoria.

É inevitável o uso da metodologia educativa para articular aprendizagem de conceitos na utilização de projetos pedagógicos traçando processos coletivos e internos que possam ser direcionados aos alunos e desenvolvidos no período de sua formação acadêmica, para que esse meio seja viável para os universitários se planejarem diante dos novos conhecimentos gerados e, assim, criem uma estruturação interna em seu pensamento, com base naqueles já adquiridos (MONTEIRO; SOUZA, 2020).

Por isso, a importância da metodologia educativa para que o processo de avaliação não seja percebido como um mecanismo de validação de saberes e de capacidades desenvolvidas, mas que seja no modelo apresentado por Perrenoud (1997), uma forma de avaliação e de verificação dos resultados práticos alcançados pelos alunos na forma em que o indivíduo é capaz de fazer. Entendendo que os projetos de ensino apresentam-se com uma maior importância na construção de aprendizagem e de transformação do professor na relação com o saber, na didática em sala de aula, na sua apresentação pessoal e profissional, no fazer aprender do que ensinar.

Como apresentado por Perrenoud (1997), a competência está relacionada a práticas do dia a dia que são estimuladas a partir do saber baseado no senso comum e do saber diante da experiência, sendo indispensável que a proposta de formação por competências resguarde a passagem de um ensino direcionado nos saberes disciplinares a um ensino que produza competências mensuráveis em situações e cenários típicos (TANGUY, 2003). É aplicável que haja diversas práticas que possam estimular as propostas de formação que estão direcionadas somente a conteúdos disciplinares, configurando a teoria e a prática. O que remete à alternância nos

períodos de formação executados em empresas com outros, cumpridos em instituições específicas de educação (ARAUJO, 2004).

O que fica claro em relação à disciplina de consultoria é que é apresentada a perspectiva da ciência e o universitário responsabiliza-se em trabalhar a arte, pois é individual de cada um, sendo assim, o que pode estar acontecendo por essa questão ter sido abordada pelos entrevistados, é que eles esperam unir os três componentes que formam a competência do profissional pela pressão recebida do mercado, já que as organizações vivem em busca da sobrevivência, diante de um cenário de competitividade, o que remete aos profissionais da área a busca pela empregabilidade e aprendizagem de práticas e estratégias profissionais para fomentar seu desempenho diante das suas habilidades conceitual, humana e prática.

A partir desse desempenho, as organizações esperam do profissional respostas rápidas para solucionar as ameaças e encontrar oportunidades no mercado, que está em constante mudança (BRIDGES, 1995). Pois acredita-se que esse seja o objetivo dos universitários por realizarem mais atividades práticas em relação à disciplina. Inclusive, é proposto no PPC que o objetivo é trazer a teoria junto à prática, portanto, a área da consultoria tem como objetivo desenvolver estratégias de valor tanto para os profissionais como para as organizações, sendo ela uma opção que resgata a criatividade profissional.

No Projeto Pedagógico do Curso, é apresentado sobre o Estágio Supervisionado e a prática profissional que é obrigatório ao egresso a partir do quinto semestre, fazendo parte do currículo pleno, um total de 240 (duzentas e quarenta) horas de atividades práticas, desenvolvidas pelo aluno na área de formação do curso, auxiliado por um supervisor da organização e pelo acompanhamento e orientação do professor e do coordenador de estágio da universidade. Essa prática provém de um acordo de compromisso assinado por ambas as partes envolvidas, aluno estagiário e empresa, estando assim, seguros diante da legalidade do estágio, inclusive no que compete a ser remunerado ou não, por parte da organização concedente (PPC). Na discussão do Grupo Focal surge a argumentação desse acordo como se ele não existisse ou não estivesse escrito possibilidades no projeto pedagógico, como se os professores não tivessem o interesse de formalizá-lo diante dos interesses da universidade na pessoa do professor e do aluno para o meio organizacional, na pessoa do gestor ou do proprietário da empresa. Também surge na discussão a ideia da criação do programa de estágio pago pelo governo, a exemplo do modelo das

escolas profissionais, que é considerada uma estratégia vencedora por conta da bolsa ser destinada ao egresso para que este possa ser remunerado por suas atividades práticas, destinando assim, um período a essa atividade e, o outro período, para as atividades teóricas no ambiente escolar. Assim como um apoio para o professor orientador para se destacar a essas visitas de campo.

É importante sinalizar para uma das possibilidades de vivência em ambientes corporativos a serem oferecidas pela universidade, que são as Empresas Juniores, que sendo previstas dentro do Projeto Pedagógico do Curso, constituem-se como organizações de caráter sociais e constituídas por estudantes do ensino superior, aproximando-os, de forma real, do ambiente corporativo. Elas foram regulamentadas pela Lei n. 13.267, de 2016 e, como parte da formação acadêmica, as atividades desenvolvidas pelos alunos são sempre supervisionadas e orientadas por um professor (JADE, 2016).

O “problema de origem” apresentado pelo grupo em relação à Empresa Júnior deve ser repensado com coragem e com manejo pedagógico, inclusive acerca de certos paradigmas que ainda a circundam, como o fato de se afunilar o acesso dos estudantes por meio de processo seletivo para as vivências nesse ambiente corporativo, descaracterizando assim, a Empresa Júnior como parte do processo de desenvolvimento de competências e habilidades, por ser um lugar que já se precisa ter tais realidades desenvolvidas para se ter acesso. Esse, então, seria o seu objetivo?

Portanto, há um equívoco no modo de pensar os processos formativos dos estudantes e parece ser esse o verdadeiro “problema de origem” a não clareza de que tudo no processo de formação não está acabado ou não pode ter como pré-requisito que o aluno já esteja preparado. Sendo, assim, importante aderir à alternativa de um dos participantes em relação ao fortalecimento da Empresa Júnior, assim como a curricularização da extensão para que haja a obrigatoriedade de realização de ações e projetos por parte do corpo docente da universidade. Essa já é uma realidade que os cursos precisam, com urgência, atender, já que é hoje um princípio legal, mas perceber a necessidade de que as experiências necessárias à formação atinjam a todos é algo que deve extrapolar as perspectivas legais. É fundamental que se traga para as discussões a questão da curricularização da extensão, já que a maior parte dos projetos vivenciais disponíveis na instituição são de ordem extensionista.

Também foi citada a incubadora, que a partir da percepção dos alunos, esta não é trabalhada com assiduidade, o que causou tamanho espanto por um

participante que apresentou que é, sim, bem-trabalhada. Assim como no entender do participante, o objetivo do curso de graduação que, no entender de um participante, não é voltado para a prática de mercado, e sim para a pesquisa, portanto, dentro do PPC é apresentada essa prática de mercado de trabalho, assim como o desenvolvimento da pesquisa.

Uma das coisas que chamou atenção é que, de forma alguma, o universo digital, que é flexível, diverso e que traz um grande potencial de experiências administrativas que, inclusive favorece a reinvenção da experiência de uma Empresa Júnior, mas que também pode aproximar os alunos das perspectivas de empreendedorismo e manuseio administrativo em que o professor da universidade poderia operar apenas como assessor, não foram trazidas nas falas dos participantes do Grupo Focal.

A sensação que fica é de que o curso de Administração da universidade ainda olha para tempos mais analógicos e não consegue inovar nas práticas pedagógicas, o que aponta para a falta de desenvolvimento das competências docentes necessárias para o século XXI, como aponta Perrenoud (1997). Também, na perspectiva administrativa, há de se pensar sobre isso. Como as próprias competências administrativas dos professores administradores colegiados, se existentes, poderiam (e podem ainda) ter mudado essa realidade curricular, considerando que as competências gerenciais estimulam a inovação (CUSTÓDIO; FERREIRA; MATOS, 2019).

Ao final deste estudo não podemos deixar de pensar nas inúmeras contingências que são constituidoras desse processo de formação acadêmica, bem como presentes nas realidades individuais. Certamente há determinantes sociais, familiares, características individuais e, até mesmo, vivências acadêmicas distintas, construídas inclusive com base na qualidade e na quantidade da frequência às aulas. No entanto, embora todas essas questões sejam indiscutivelmente pertinentes e favorecedoras tanto da variabilidade de competências e habilidades em cada pessoa, quanto da qualidade das mesmas, o que nos pareceu mais possível de se refletir a partir dos achados desta pesquisa, em estudos posteriores, de maneira mais aprofundada, é de como o currículo acadêmico e os processos de formação (ou não) dos professores universitários para operar com competências e habilidades, são impactadores do processo de desenvolvimento destas, nos alunos. Afinal, ser

professor e operacionalizar aula a partir dos marcos epistemológicos e legais, são, respectivamente, competência e habilidade indispensáveis à docência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, foi possível construir um olhar acerca dos processos de formação em administração vivenciados em uma Universidade Estadual do Ceará, que também favorece a reflexão acerca dos processos de desenvolvimento de competências e habilidades e, de certo modo, em todas as outras faculdades. Isso ocorre não por terem sido encontradas “verdades absolutas”, mas pelo fato de os achados da pesquisa constituírem-se disparadores de reflexão acerca dos processos formativos e laborais dos egressos dos cursos de administração no Brasil. Pensando no papel social das universidades, e do porquê de essas instituições existirem, entende-se que elas têm papel fundamental na existência de profissionais de modo a atender as exigências do tempo presente, sendo capazes de se adaptarem, num processo contínuo de renovação e abertura para o novo.

### 6.1 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS OU GERENCIAIS

À medida que se caminha para identificar, no projeto pedagógico, quais competências e habilidades são ofertadas para os egressos do curso superior em Administração, a presente pesquisa pôde verificar que as competências e habilidades propostas pelo o PPC da universidade são exatamente as oito competências das diretrizes curriculares. Contudo, tais competências não são expressamente apresentadas no projeto do curso, o que não as torna integrantes do processo formativo.

Nesse processo, algumas coisas ficam claras: a primeira diz respeito ao fato de o Projeto Pedagógico do Curso ser um documento cuja existência não direciona a prática dos professores. Ele constitui-se como um processo burocrático e não vivencial. A segunda, que também diz respeito a isso, aponta para o fato de que os professores não elaboraram e não conhecem o Projeto do Curso. Outra constatação foi a de que os aspectos locais e a ampla lista de competências a serem pensadas para a formação do Administrador não são consideradas, cumprindo assim, o básico apresentado nas Diretrizes Curriculares.

À medida que o processo dá-se dessa forma, os alunos não acessam a realidade do mercado local e não compreendem o ser administrador nas condições

de necessidade e adversidade do lugar onde moram, conectando essa realidade aos aspectos globais. Daí a necessidade de se pensar, na construção de um currículo, onde competências e habilidades possam se conectar com os aspectos locais e globais dos universitários. Essa realidade percebida ao longo do processo de investigação constitui-se como fragilidades do curso, uma vez que tal realidade compromete o processo de planejamento adequado e o entendimento das ementas e disciplinas.

Paralelamente, buscou-se identificar quais competências e habilidades eram consideradas mais relevantes pelos acadêmicos, quanto ao seu desenvolvimento e percebeu-se que não havia clara satisfação no desenvolvimento de todas, havendo maior proximidade com o campo teórico, deixando a desejar nas práticas, justamente o ponto que poderia torná-los mais capazes diante do saber agir responsável do profissional, ao assumir uma carreira no mercado de trabalho.

Outro aspecto percebido diz respeito ao impacto do desenvolvimento de competências e habilidades, na percepção dos egressos, quando da inserção destes no mercado de trabalho. Os egressos não se percebem como profissionais cujas competências e habilidades tenham sido amplamente desenvolvidas no contexto da academia e, por isso, os alunos atribuem ao processo de formação sua não segurança para atuar no mercado de trabalho quando saem da universidade.

Foram analisados vários déficits, como a relação da prática dentro de algumas disciplinas consideradas muito importantes como “Consultoria Empresarial” e disciplina de “Prática Profissional Aplicada”, que é desenvolvida e apresentada pelos universitários como estágio supervisionado, em que muitos universitários reclamaram da não vivência prática em ambientes empresariais. O estágio constitui, no contexto dessa universidade, uma fragilidade inegável.

Para os universitários, participar diariamente de um processo de formação em que habilitar, possibilitar e desenvolver suas competências a partir da aplicação de métodos, de ferramentas e de ações para a convivência como meio organizacional é importante para que se proporcione uma maior aptidão diante da necessidade que o profissional encontra ao adentrar o mercado de trabalho. No entanto, parece que as fragilidades curriculares, as concepções metodológicas e as estruturas institucionais não favorecem tal possibilidade.

A partir do contato com os professores colegiados, foi possível perceber o quanto falta ao corpo docente formação para o desenvolvimento de competências e

habilidades para a docência com foco nessa perspectiva. A maioria dos professores ainda trabalham com uma metodologia tradicional, o que os faz concentrarem-se em conteúdo, e as competências operam como proforma. Algumas iniciativas até surgem, mas sempre de maneira isolada e quando se deparam com as percepções e críticas dos alunos, os professores colegiados ou negam, ou colocam a responsabilidade disso em outrem.

Diante das conclusões chegadas, há inúmeras reflexões acerca do complexo processo de formação acadêmica, que também exige certas competências e habilidades, mas também com alguns desafios. O primeiro diz respeito ao fato de retornar à universidade com uma proposta de formação para os professores colegiados acerca das novas concepções pedagógicas e metodologias que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, de modo coerente com as demandas do mercado de trabalho na contemporaneidade.

A segunda diz respeito a uma devolutiva que sinalize para a necessidade de uma revisão do Projeto Pedagógico do Curso e da compreensão do lugar que este deve ocupar no cotidiano do curso, enquanto norteador dos processos pedagógicos, pensando este a partir das realidades locais, sem esquecer os aspectos globais, com revisões periódicas para que seja percebido seu impacto no processo de formação dos acadêmicos.

Alguns caminhos também surgiram a partir deste estudo. O primeiro diz respeito à análise comparada deste processo de formação com o ocorrido em outras universidades, para uma análise de como acontece o processo e se este consegue desenvolver todas as competências propostas. Outro caminho é a análise da viabilidade da criação de um programa de estágio, remunerado pelo governo (Federal e/ou Estadual), no qual o estudante e o professor possam receber apoio logístico e financeiro para a vivência de práticas no ambiente externo à universidade.

Outro é o maior estabelecimento de parcerias entre a universidade e organizações privadas para um amplo campo de ações e métodos que possam ser realizados por meio de visitas e possíveis trocas de experiências, oportunizando mais vivências práticas nesses ambientes corporativos, assim como o fortalecimento da Empresa Júnior do campus. E a última, que parece a mais fácil de ser aplicada, é transformar a própria universidade, que é pública, e que é um ente a ser administrado, com inúmeras realidades gerenciais a serem realizadas, em um lugar de absorção dos alunos e do desenvolvimento de atividades e vivências que, ao mesmo tempo,

possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades, como também possa receber de volta o que ela oferece à comunidade acadêmica.

A partir dos resultados apresentados, este estudo cumpre com seus objetivos, geral e específicos e representa uma contribuição ao referencial já existente acerca das competências e habilidades necessárias para um profissional de administração. Espera-se que esta pesquisa possa incentivar estudantes da área a buscarem e prepararem-se mais durante a sua formação profissional para que possam atingir o nível esperado pelo mercado de trabalho.

## 6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Em fase de término desta investigação, pretende-se delinear algumas limitações encontradas ao longo deste estudo e, paralelamente, são apontadas algumas sugestões e possibilidades para a realização de estudos futuros. Ao abordar as limitações desta pesquisa, a primeira que foi possível identificar é referente à busca dos egressos, que constituíram a primeira população deste trabalho. Embora tenha sido disponibilizada uma lista pela coordenação do curso, muitos egressos não foram encontrados e, dentre os encontrados, boa parte não se disponibilizou a participar. Aqueles que sinalizaram positivamente, só o fizeram mediante a condição de que as entrevistas ocorressem de forma remota, tanto pelas questões pandêmicas, como por otimização do tempo.

Três possíveis limitações estão relacionadas ao grupo focal, uma está diante da baixa adesão dos participantes, sendo possível sua realização com os três professores que se disponibilizaram a participar, a outra que não houve observador durante o grupo focal, e por último como aconteceu na universidade, o que pode ter levado a algum tipo de parcialidade da resposta, por parte dos entrevistados, devido ao ambiente e ao contexto em que estavam inseridos (YIN, 2015).

Ainda durante a realização deste estudo, foram identificados possíveis campos de estudos, que emergiram da consulta aos temas relacionados ou diretamente dos resultados desta pesquisa. Portanto, sugere-se estudos que analisem outros processos de formação e aprendizagem envolvidos na relação existente em outras universidades. Desse modo, esse campo de estudo pode produzir resultados significativos traçando comparações de estudo para um possível doutorado.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. Macdonaldização do ensino. **Carta Capital**, São Paulo, ano VI, edição 122, p. 20-24, 2000. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Mcdonaldiza%C3%A7%C3%A3o-Da-Educa%C3%A7%C3%A3o/369255.html>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ALVER, R. A. *et al.* Relações entre estilos de aprendizagem e a auto percepção de competências profissionais em alunos concludentes do curso de graduação em administração da UFC. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília/DF. **Anais...** Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnEPQ229.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnEPQ229.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

ANDERSON, T.; KANUKA, H. **E-Research, Methods, Strategies, and Issues**. USA: Person Education, 2003.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Projeto pedagógico para cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=Zy--s1sAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 18 fev. 2021.

ARAUJO, R. M de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664/8885>. Acesso em: 02 maio 2022.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A.; ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. A criação do curso superior em Administração na UFRGS em 1963: uma análise histórica. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 3-15, jan. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00347590201800010003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00347590201800010003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 nov. 2020.

BERTERO, C. O. **Pesquisa e ensino em administração**. São Paulo: EAESP/FGV, 2009. 115p. (Relatório de pesquisa), 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13411/Ensino%20e%20Pesquisa%20em%20Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BITENCOURT, C. C. **A gestão das competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1793/000308546.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOOG, G. *et al.* **Manual de gestão de pessoas e equipes**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

BRASIL. **Conselho Federal de Administração**. Disponível em: <https://cfa.org.br/cursos-superiores-na-area-da-administracao-sao-os-mais-procurados-do-pais/>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1991. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12840-pces032-13-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12840-pces032-13-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organização do ensino comercial e criação do curso superior de administração e finanças. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 19 de abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. *DOU*, 14 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico- metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução Nº 2, de 4 de outubro de 1993**. Brasília, 1993. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171). Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 307, de 8 de julho de 1966**. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Administração. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002862.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 776, de 03 de dezembro de 1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRAVO, R. S. **Técnica de investigaciones sociales**: teoria e ejercicios. 7 ed. Rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRIDGES, W. **Um mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

CARVALHO, N. et al. As habilidades como conteúdo procedimental e sua formação nos trabalhos dos ENPEC 1997/2011. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Atas...** Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1177-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1177-1.pdf). Acesso em: 23 dez. 2020.

CASACA, S. F. Revisitando as teorias sobre a divisão sexual do trabalho. **SOCIUS Working Papers**. n. 4, 2009, Lisboa. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1116>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CASTRO, N. J. **As origens da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas da Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: FEA/UFRJ, 1991. (Texto para discussão, mimeografado). Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/institucional-j/instit-historia.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CHARLES, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COELHO, F. de S. **Educação superior, formação de administradores e setor público**: um estudo sobre o ensino de administração pública, em nível de graduação no Brasil. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan. 2021.

COELHO, F. de S.; NICOLINI, A. M. Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). **Revista Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 367-388, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/98M6LtYmMzq6tJkfNns4NyG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu /MEC. **Biblioteca básica para os cursos de Administração**. Florianópolis: UDESC, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ad\\_bibl.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ad_bibl.pdf). Acesso em: 08 mar. 2020.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 98, n. 250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CUSTÓDIO, C.; FERREIRA, M. A.; MATOS, P. As habilidades gerenciais gerais estimulam a inovação? **Management Science**, v. 65, n. 2, 2019. Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/mnsc.2017.2828> Acesso em: 10 abr. 2022.

DEMO, P. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

DIAS, G. B. *et al.* Revisando a noção de competências na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Orgs.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2012.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo: Norwegian School of Management. **Proceedings...** Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=rzu1zMMAAAAJ&hl=en>. Acesso em: 24 jan. 2021.

DURAND, T. **L'alchimie dela competence**. Revue Française de Gestion à paraître, 1999.

DUTRA, J. de S. (Org.). **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

EGOSHI, K. **ESAN - Escola Superior de Administração de Negócios: a primeira Escola de Administração do Brasil e da América Latina**. Disponível em: <http://www.cienciaadaadministracao.com.br/ESAN.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8. ed. em português. São Paulo: Editora Atlas, 1970.

FEI. **Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros**. História. Disponível em: <http://www.fei.edu.br/pt-BR/fei/historia/Paginas/HistoriadaFEI.aspx>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do Compromisso ao Comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, p. 23-43, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13804>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FERREIRA, J. Reflexões sobre o conceito de competências. In: NERI, A. *et al.* **Gestão de RH por competências e a empregabilidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FISCHER, T. M. D. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 123-139, 2001. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/149/153>. Acesso em: 29 dez. 2020.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, v. 21, n. 02, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FISCHER, T. M. D.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. Estudos organizacionais e estudos curriculares: trajetórias simétricas e convergências inevitáveis. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2006, Porto Alegre/RS. **Anais...** Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/197140815.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FISCHER, T. M. D.; SILVA, M. R. Ensino de Administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7088/2/EnsinoAdministracaoGraduacao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=html>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Tradução de J. E. C. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, H. M. R., CUNHA JUNIOR, M. V. M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, v. 32, n. 3, 97-109, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2021.

FRIEDMAN, B.; HATCH, J.; WALKER, D. M. **Capital humano**: como atrair, gerenciar e manter funcionários eficientes. São Paulo: Futura, 2000.

GALLIANO, A. G. **O Método científico**: teoria e prática. São Paulo: Editora Mosaico Ltda, 1979.

GARCIA, L. A. M. G. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília. 2005. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODALE, J. G. Improving Performance Appraisal. **Business Quarterly**, v. 57, n. 2, pp. 65-70, 1992.

GRANDO, A. C. B. **Percepções sobre a inclusão dos egressos do curso de administração da Unijuí no mercado de trabalho**. 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/3154>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GUIMARÃES, N. A.; GEORGES, I. A construção social de trajetórias de mando: determinantes de gênero nos percursos ocupacionais. **Cadernos Pagu**, v. 0, n. 32, p. 84-134, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/4BvGFycH7xRytTL9ML6MPPRC/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudanças na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, p. 103-133, 1997.

JOVEM APRENDIZ DO DESPORTO – JADE. Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009, e a 5ª edição do VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (março de 2009), da Academia Brasileira de Letras. Formação Técnica Geral e Arco ocupacional: Livro 3 do Aprendiz / Coordenação e elaboração: Laboratório Trabalho & Formação / COPPE – UFRJ. Brasília: Ministério do Trabalho e Previdência Social, 2016. 208p. :il — (Formação Técnica Geral e Arco Ocupacional do Desporto) ISBN: 1. Capacitação para o trabalho I. Ministério do Trabalho e Previdência Social. II. Série. Disponível em: [http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A53F2E1830154A51BA2CE7125/JADE%203\\_LA%20-%20BAIXA.pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A53F2E1830154A51BA2CE7125/JADE%203_LA%20-%20BAIXA.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

- KERCH, A. L. A Administração no Brasil: refletindo sobre cursos, currículos e formação do Administrador. **MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**, 16., 2016, Caxias do Sul. **Anais...** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostrappga/paper/viewFile/4895/1564>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- KREUZ, M.; MATTAR, F. N.; MELLO JUNIOR, J. S. de M. Mulheres graduadas em Administração no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia - PMKT**, v. 10, n. 2, p. 207-226, 2017. Disponível em: [http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v10n2/7%20-%20Mulheres%20graduadas%20em%20Administra%C3%A7\\_o%20no%20Brasil.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v10n2/7%20-%20Mulheres%20graduadas%20em%20Administra%C3%A7_o%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 18 jan. 2022.
- LE BOTERF, G. De la compétence: essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, P. da C. **Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação**. 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-epa-136.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- LOPES, P. da C. A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. v. 27, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3749>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- LUCENA, M. D. S. **Avaliação de desempenho: métodos e acompanhamento**. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1977.
- LUSTOSA, N. L. D. A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades. **Revista do Difere**, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/11/artigo-Norivan2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- LWANGA, S. K; LEMESHOW, S. **Sample size determination in health studies: a practical manual**. Geneva: World Health Organization, 1991. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40062>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360010.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- MADALOZZO, R.; MARTINS, S. R.; SHIRATORI, L. Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais?

**Revista Estudos Feministas – REF**, v. 18, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000200015>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 7. ed. Bookman. 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582605103/cfi/402!/4/4@0.00:0.00>. Acesso em: 28 maio 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, P. E. M. *et al.* Repensando a formação do administrador brasileiro. **Archétypon**, ano 5, n. 15, set./dez. 1997. Disponível em: [https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/repensando\\_a\\_formacao.pdf](https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/repensando_a_formacao.pdf). Acesso em: 03 fev. 2021.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2020.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than 'intelligence'. **American Psychologist**, vol. 28, n. 1, 1973. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1973-22126-001>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MESQUITA, M.; ALLIPRANDINI, D. H. Competências essenciais para melhoria contínua da produção: estudo de caso em empresas da indústria de autopeças. **Revista Gestão & Produção**. São Carlos, v.10, n. 1, p. 17-33, abr. 2003.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 29-43, 2003. Disponível em: [https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_s0034-75902003000200003.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_s0034-75902003000200003.pdf). Acesso em: 03 abr. 2021.

MIRABILE, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. **Training and Development**, v. 51, n. 8, p. 73-77, Aug. 1997. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA20021823&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10559760&p=AONE&sw=w>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NICOLINI, A. M. **A graduação em administração no Brasil**: uma análise das políticas públicas. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas/Escola Brasileira de Administração Pública, 2000. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/citations?user=oVMzgxEAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 26 jan. 2021.

NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/issue/view/43-2>. Acesso em: 27 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Sistemas, organização e métodos**: uma abordagem gerencial. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

OLIVEIRA, F. B.; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, v. 41, Edição Especial Comemorativa, p. 149-170, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bzf8MHfJGWw7GLL9cJXsfsQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Diretrizes Curriculares para o Curso de Bacharelado em Administração no Brasil. **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia**, n. II, jul-dez, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/gestaoeengenharia/article/view/84>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1993.

PAULA, A. P. P. de; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. spe., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/nkybVmtKWqMf65rSxtJKr6s/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PARRY, S. B. **The quest for competencies**. Training, p. 48-56, 1996.

PELEIAS, I. R. *et al.* Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 18, n. spe, p. 19-32, jun., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/xYXTw4XrWb6FJc7HnbFnpkw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PETROVSKY, A. V. **Dicionário psicológico breve**. Moscou: Politis, 1985.  
PIMENTA, S. G.; MONTEIRO, S. B. (Orgs.). **Ensaio sobre didática, filosofia e formação de educadores**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PINTO, V. R. R.; MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em**

**Administração**, v. 6, n. 4, outubro/diciembre, 2012, pp. 1-28. Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/4417/441742847002.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo, Boitempo, 2001.

POZO, J. I.; CRESPO. M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/34778408/POZO\\_e\\_CRESPO\\_2009\\_Aprendizagem\\_e\\_o\\_Ensino\\_de\\_Ciencias\\_Do\\_Conhecimento\\_Cotidiano\\_ao\\_Conhecimento\\_Cientifico](https://www.academia.edu/34778408/POZO_e_CRESPO_2009_Aprendizagem_e_o_Ensino_de_Ciencias_Do_Conhecimento_Cotidiano_ao_Conhecimento_Cientifico). Acesso em: 05 jan. 2021.

PREVIDELLI, J. J.; CÔRTEZ, R. S. **Globalização e mercado de trabalho do administrador**. São Paulo: ANGRAD, 2000. Disponível em:  
<file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/GLOBALIZA%C3%87%C3%83O%20E%20MERCADO%20DE%20TRABALHO%20DO%20ADMINISTRADOR.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PRO BUENO A. **Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciências?** Enseñanza de las Ciências. Universidade de Murcia, 1998. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/83200/108183>. Acesso em: 23 dez. 2020.

QUINN, R. E. *at al.* **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RABAGLIO, M. O. **Seleção por Competências**. 2 ed. São Paulo: Editora: Educator, 2001.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. **A formação de habilidades no contexto escolar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin**, 2011. Disponível em:  
[https://www.anped.org.br/sites/default/files/3\\_a\\_formacao\\_de\\_habilidades\\_no\\_conteyto\\_escolar.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/3_a_formacao_de_habilidades_no_conteyto_escolar.pdf). Acesso em: 23 jan. 2021.

RAMOS, E.; BENTO, S. As competências: quando e como surgiram. In: CEITIL, M. (Org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Sílabo, 2007.  
RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, M. C. *et al.* Intervenção em habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em alunos do Programa de Educação Tutorial – PET.  
**Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 1, 2014, p. 181-190. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/1938/193830151015.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre:

Bookman, 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-grt-2292.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

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.

SANDBERG, J. **Human competence at work**. Gotebork: BAS, 1994.

SANT'ANNA, A. de S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho**. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-99MHUS/1/tese\\_anderson\\_de\\_souza\\_santanna.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-99MHUS/1/tese_anderson_de_souza_santanna.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 1, 41-60, 2011. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1296>. Acesso em: 13 set. 2020.

SEGGIARO, F. B. Mulheres no mercado de trabalho: análise das dificuldades de gênero enfrentadas pelas mulheres do século XXI. **Revista Metodista de Administração do Sul – REMAS**, v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/administracao/article/view/496>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA C. M. **A gestão por competências e sua influência na implementação da gestão estratégica de pessoas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, J. L. da. **Estratégias de ensino e desenvolvimento de competências em um curso de administração**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior em Administração) - Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/14677/1/JANIELLY%20LUSTOSA%20DA%20SILVA%20-%20TCC%20ADMINISTRA%c3%87%c3%83O%202018.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SILVA, M. R. da; FISCHER, T. Ensino de Administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/down\\_zips/38/EPQ-A2399.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/38/EPQ-A2399.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, H. L. de. **Proposta para o ensino da qualidade na graduação em administração com base na experiência da engenharia de produção**. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. Disponível em:

<http://www.spell.org.br/documentos/ver/30838/uma-abordagem-historica-sobre-o-ensino-da-admin--->. Acesso em: 08 fev. 2021.

SOUZA-SILVA, J. de.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**. 2005, v. 12, n. 35, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/VxJ6HDtxtVSYCWzrQXGbdrf/?lang=pt#>. Acesso em: 16 fev. 2021.

STORCK, V. S. Notas para a história da administração brasileira: origens e desenvolvimento. **Revista Administração de Empresas**, v. 23, n. 3, p. 57–62, 1983. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/39513>. Acesso em: 25 jan. 2021.

TALÍZINA, N. F. La formación de los conceptos matemáticos. In: TALÍZINA, N. F. **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. San Luis Potosi: Editora Universidad de San Luis Potosí, 2001. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/La\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_habilidades\\_del\\_pen.html?id=R2u9UCItWVYC&redir\\_esc=yhttps://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=R2u9UCItWVYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=TAL%C3%8DZINA,+N.+F&ots=qShQ-fW19n&sig=oxVNU1uo-RhK62sKOxxFoQoz0j8-v=onepage&q=TAL%C3%8DZINA%2C%20N.%20F&f=false](https://books.google.com.br/books/about/La_formaci%C3%B3n_de_las_habilidades_del_pen.html?id=R2u9UCItWVYC&redir_esc=yhttps://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=R2u9UCItWVYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=TAL%C3%8DZINA,+N.+F&ots=qShQ-fW19n&sig=oxVNU1uo-RhK62sKOxxFoQoz0j8-v=onepage&q=TAL%C3%8DZINA%2C%20N.%20F&f=false). Acesso em: 03 jan. 2021.

TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1911.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Paris: Unesco. 1996. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por/PDF/109590por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf.multi). Acesso em: 13 jan. 2022.

VALLENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALLENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p.131-156.

VIEGAS, C. L. de C. Ensino e pesquisa em administração: um balanço da produção acadêmica da Divisão EPQ do EnANPAD de 2009 e 2010. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., Brasília, 2013. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ86.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

VIOTTO, P. J. **Teoria geral da administração I**. Lins-SP. 2009.

WEBSTER. **Webster's third new international dictionary of the English language**. Unabridged. Springfield: G. & C. Merriam, 1981.

WOOD JUNIOR, T.; PAULA, A. P. P. de. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-229, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/mNnCWRS3ZJqBr5WTfCjgNmK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2020.

YIN, R. K. Estudo de Caso. Planejamento e métodos. 5. Ed. porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAGO, C. C.; SOUZA, C. C. B. de; BEZERRA, L. A. M. L. Competências profissionais do administrador: uma análise comparativa entre a necessidade do mercado e a formação dos administradores da Paraíba. **GESTÃO.Org**, Recife, v. 5, n. 2, p. 212-225, mai./ago., 2007.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência. Rio de Janeiro: Ciet, 1996. (Material de Apoio).

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZOUAIN, O. F. B. de.; OLIVEIRA, F. B. de. **Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social**: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9., 2004, Madrid. **Analles**....

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES

**Nº ( ) ENTREVISTADO**

**1.Gênero:**

**2. Idade:**

**3.EstadoCivil:**

**4.Tem filhos: Se sim, quantos**

**5.Qual semestre está cursando:**

**OU**

**6.Qual ano de formatura no curso:**

**7.Está matriculado em qual turno? (apenas para os graduandos)**

**8.Possui outra formação superior?**

**9. Se sim, qual curso?**

**10.Você trabalha no momento?**

**11. Se sim, é estágio? Se não, qual a dificuldade que você encontra hoje para estar no mercado de trabalho?**

**12. Qual cargo ou função?**

**13. O que você entende por Competências e Habilidades em um profissional?**

**14. Quais as competências e habilidades que você considera que foram desenvolvidas por você durante sua formação?**

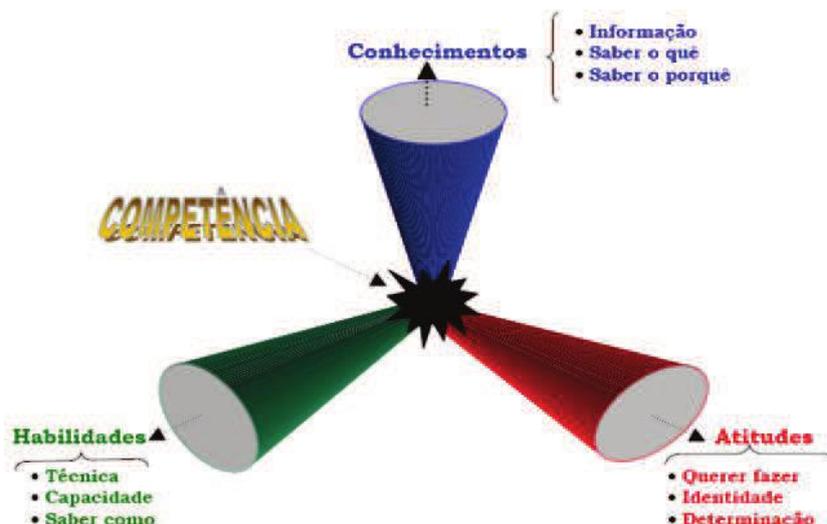
**15. Essas competências e habilidades desenvolvidas por você lhe proporcionaram uma maior facilidade para entrar no mercado de trabalho? Ou lhe proporcionam mais facilidade para buscar uma vaga no mercado de trabalho?**

### **A PESQUISA TRAZ A DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR:**

Na visão de Durand (1998; 1999), a competência é baseada em três elementos: conhecimento, habilidade e atitude. Essas atribuições não se referem apenas à parte técnica, mas também ao lado cognitivo, que é necessário para realizar uma determinada atividade. A junção das três iniciais (CHA) é tudo o que uma função/cargo de uma empresa exige para que o serviço/produto seja bem administrado e de boa qualidade. No entanto, estas atribuições precisam estar bem

definidas e atualizadas. Nesse sentido, as dimensões da competência são representadas por três iniciais (CHA), conforme Figura 1.

Figura 1: As três dimensões da competência



Fonte: Durant (1998).

## PARTE 2

### 1. A partir desse entendimento sobre o assunto, essas são as competências e habilidades proposta pelo o projeto pedagógico do Curso em Administração.

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.

- 2. Você entende que conseguiu desenvolver cada uma das competências propostas no PPC? Como você conseguiu perceber?**
- 3. Qual ou quais você acredita que MAIS desenvolveu? Explique o porquê ou dê um exemplo?**
- 4. Qual ou quais você acredita que MENOS desenvolveu? Explique o porquê ou dê um exemplo?**
- 5. Na sua opinião qual(is) competência(s) e habilidade(s) poderia estar dentro do plano pedagógico que seria importante e necessária para a formação do Administrador:**
- 6. Em sua opinião, que tipo de ações ou métodos utilizados na graduação ajudaram você a desenvolver suas competências e habilidades?**
- 7. Qual ou quais disciplinas foram as que mais contribuíram para o desenvolvimento dessas características em você?**
- 8. De forma geral, como você percebe que o curso contribuiu para sua atuação profissional em relação às habilidades e competências que mencionamos na entrevista?**
- 9. De forma geral, o que poderia ser melhorado na formação do administrador para que todas as habilidades e competências propostas no plano pedagógico fossem desenvolvidas?**
- 10. Hoje na área que você atua, consegue ver ou perceber a importância que a sua formação enquanto a parte teórica tem ou teve no desenvolvimento da prática diante suas atividades laborais?**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

O Desenvolvimento de Competências e Habilidades na Formação do Administrador:

Um estudo aplicado em uma instituição cearense, e elegeu como objetivos:

- (1) Identificar, no projeto pedagógico, as habilidades e competências que constam no perfil dos egressos do curso superior em Administração;
- (2) Identificar as competências e as habilidades listadas no plano pedagógico do curso que são consideradas mais relevantes pelos acadêmicos;
- (3) Observar semelhanças e divergências entre as proposições da formação superior e a percepção dos egressos quanto às competências e às habilidades desenvolvidas para o mercado de trabalho;
- (4) Analisar a percepção dos gestores quanto aos resultados encontrados e propor ações de melhoria que busca contribuir reflexivamente com os caminhos de formação dos administradores, bem como compreender o complexo processo de inserção no mercado de trabalho e a constituição do “eu administrador” dos egressos.

### 1. DIFERENÇA ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- \* Sobre o Conceito das competências e habilidades.
- \* A importância da inclusão e do conceito das competências e habilidades no PPC do curso para compreensão do leitor.
- \* Como deve ser a prática de um professor que trabalha competências e habilidades.

Essas foram as Competências e habilidades desenvolvidas ao longo da graduação pelos entrevistados

Competência	Entrevistados que mencionaram									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<b>Comunicação</b>	X	X	X	X		X				X
<b>Trabalho em Equipe</b>	X	X		X	X	X	X	X		X
<b>Proatividade</b>		X						X		
<b>Planejamento e Organização</b>			X					X	X	X
<b>Pensamento estratégico e crítico.</b>										X

Fonte: Elaboração própria (2022).

- \*Qual a sua opinião sobre as competências e habilidades que os alunos entendem que foram desenvolvidas.

### 2. A IMPORTÂNCIA DAS 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; VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Essa é a Frequência das Competências e Habilidades mais percebidas com qualidade dentro do processo pedagógico do PPC pelos entrevistados.

Competências e habilidades	Entrevistados que mencionaram									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
I								X		
II		X		X		X	X			
III										
IV	X		X						X	X
V						X		X		
VI						X		X		
VII					X					
VIII										

Fonte: Elaboração própria (2022).

#### ALTERNATIVAS A PARTIR DAS INQUIETAÇÕES DOS EGRESSOS.

Essas são algumas inquietações de acordo com a percepção dos alunos enquanto ao desenvolvimento de todas as competências e habilidades do PPC e alguns

argumentos para melhoria no processo de aprendizagem durante a formação na parte teórica e prática.

- APRESENTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DE TODAS AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS PELO PPC.

“Tive o entendimento delas mais o desenvolvimento delas não”.

“Não, teve algumas que eu acho que não desenvolvi”.

“Todas elas, não!”

- COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MENOS DESENVOLVIDAS – CONSULTORIA E ESTÁGIO

“Consultoria, embora, eu nunca tenha talvez tentado na prática, mas eu acho que não tenho essa competência ainda tão desenvolvida de identificar o problema, de saber a raiz, a origem do problema, identificar soluções”.

“A capacidade de realizar consultorias com certeza não me sinto capaz de exercer essa competência”.

“A gente só teve uma disciplina de consultoria foi muito rápido, uma disciplina pequena, então acho que essa última competência foi muito falha”.

- MAIS PRÁTICA NOS ESTÁGIOS E MAIOR ACOMPANHAMENTO

“Existirem mais práticas que associadas a teoria elevam o nível do profissional”.

“Exemplo na parte de prática seria os estágios em algumas empresas, a disciplina de estágio deixa muito a desejar é muito solta e acredito que poderia ser usado como uma característica forte inclusive no desenvolvimento de muitas dessas competências e habilidades, do mesmo jeito é a disciplina de consultoria é uma competência que não consegui desenvolver porque não houve uma prática mais dinâmica mais real e com as atividades reais nas empresas a maioria dos estudantes ia poder colocar em prática o que aprendeu na teoria”.

“A gente tem a disciplina de Estágio I e II só que era muito superficial tanto acompanhamento quanto, a disciplina em si. A gente sabe que tinha pessoas que não ia nem na empresa para poder vivenciar um pouco a prática, então ficava muito solto, não via uma coisa muito próxima do professor em relação a esses estágios. Era pedido somente relatórios isso acabava cansando.” “Não me sinto uma profissional 100% preparada para o mercado de trabalho porque não tive prática em todas as habilidades e competências citadas na entrevista”.

- OPORTUNIDADES DE VIVÊNCIAS PRÁTICAS EM AMBIENTES CORPORATIVOS

“É como eu falei, se a gente tivesse mais [...]. No caso, um exemplo: aulas práticas, de visitarmos uma empresa na prática, para entendermos melhor o processo, a tomada de decisão naquele momento dentro da empresa. Ficaria mais fácil entendermos como agiríamos e como reagiríamos naquele processo produtivo”.

“Se a Universidade investisse em um ambiente corporativo, tipo Empresa Junior, se ela conseguisse criar meio que uma incubadora privada para que os alunos pudessem praticar seus conhecimentos teóricos a avaliação do professor seria até mais eficaz, pois estaria vendo o desenvolver do aluno”.