

# Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas

Arilda Schmidt Godoy<sup>1</sup>  
Claudia Simone Antonello<sup>2</sup>

## Resumo

O objetivo do estudo é identificar e analisar as opiniões dos alunos sobre as competências adquiridas nos cursos de Administração de Empresas de uma universidade privada de São Paulo. Foi realizado um estudo de caso utilizando-se, para a coleta de dados, um questionário – com questões fechadas e abertas – e entrevistas semiestruturadas. A amostra envolveu 441 alunos do último semestre. A análise fatorial permitiu a identificação de quatro fatores correspondentes aos seguintes blocos de competências: social, solução de problemas, técnico-profissional e de comunicação. A frequência de respostas indica que as competências que apresentam índices de concordância mais altos concentram-se nos fatores 1 (competência social) e 2 (competência solução de problemas). A análise dos dados qualitativos referenda e permite maior compreensão dos aspectos envolvidos nas competências identificadas. Sumariando os resultados é possível concluir que, além do desenvolvimento de uma atitude empreendedora, o curso propiciou, fundamentalmente, o desenvolvimento da competência social.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento de competências. Formação em administração. Ensino superior.

## I Introdução

O mundo do trabalho está em constante mutação e exige dos profissionais nele inseridos competências cada vez mais complexas que os torne ca-

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Administração, na linha de pesquisa Gestão Humana e Social nas Organizações. É líder do NUPES – Núcleo de Pesquisa e Formação em Administração – do CNPq e da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas Competências e Aprendizagem. Endereço: Alameda dos Aticás, n. 255, apto 101. São Paulo – SP – Brasil. CEP – 04086-000. E-mail: arilda@mackenzie.com.br.

<sup>2</sup> Doutorado em Administração – PPGA/UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul na área de Recursos Humanos. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem Organizacional (GAP) da UFRGS e do NUPES – Núcleo de Pesquisa e Formação em Administração - da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Temas de Pesquisa: aprendizagem nas organizações (formal e informal), gestão e desenvolvimento de recursos humanos e, formação do administrador. Endereço: Rua Washington Luís, n. 855, sala 315, Bairro Centro – Porto Alegre – RS – Brasil. CEP – 90010-460. E-mail: csantonello@ea.ufrgs.br. Artigo recebido em: 09/09/2007. Aceito em: 26/04/2008. Membro do Corpo Editorial Científico responsável pelo processo editorial: João Nilo Linhares.

pazes de articular conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas num determinado campo de atuação.

Ruas (2000, p. 3), ao analisar o ambiente de negócios em que atua o gestor, identifica alguns dos processos que, sistematicamente, vêm exercendo influência sobre as organizações, com destaque para:

[...] o ambiente de mudanças e incertezas, a já desenvolvida internacionalização dos grupos empresariais, as dinâmicas de fusão e centralização dos capitais e, ao mesmo tempo, a descentralização das unidades produtivas, a desregulação e a privatização, a volatilidade e interdependência dos mercados financeiros, o desenvolvimento e socialização da tecnologia da informação (impensável há escassos 20 anos atrás), a nova consciência ecológica e outros.

Alguns dos aspectos acima citados são também lembrados na obra de Drucker (1998) sobre a profissão do administrador. Nela o autor destaca um conjunto de desafios colocados para aqueles que exercem funções gerenciais e para as escolas encarregadas de sua formação. Dentre eles é importante ressaltar: o desenvolvimento da tecnologia da informação e seus efeitos sobre o trabalho; as novas formas de estruturação da organização, com a diminuição dos níveis hierárquicos e a criação de forças-tarefa que exigem que o trabalho seja desenvolvido em equipe; o estabelecimento de novas formas de relacionamento e de compartilhamento de responsabilidades entre indivíduo e organização, que gerem autonomia, flexibilidade e criatividade; e a preocupação com a manutenção e elevação da produtividade da empresa e de sua competitividade num mundo globalizado.

Considerando esse cenário é preciso **pensar sobre e mapear qual** o elenco de competências profissionais adequadas ao novo ambiente de trabalho e às empresas. Além disso, é importante pontuar a importância e a utilização da noção de competência no campo da formação educacional, em seus vários níveis, apoiando a organização dos currículos escolares.

Reconhecendo que a noção de competências pode ser examinada – teórica e empiricamente – a partir de três dimensões (RUAS, 2005), esta pesquisa está centrada na sua dimensão individual. É possível dizer, de acordo com Ruas (2005), que toda competência é fundamentada em um conjunto

de capacidades que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes passíveis de desenvolvimento, tanto no âmbito organizacional quanto nos níveis funcionais ou de grupos, assim como sob uma perspectiva individual.

Embora esta pesquisa esteja centrada nas competências individuais é importante reconhecer, conforme aponta Ellstrom (1997), que a questão das competências envolve uma complexa relação entre os atributos do trabalhador enquanto indivíduo, os fatores que estão presentes no nível da organização – por exemplo, suas políticas de geração e desenvolvimento de novos produtos e de recursos humanos – e aqueles que atuam no nível macro – tais como as políticas econômicas, tecnológicas e de desenvolvimento de um país.

Dentre os campos de conhecimento que se preocupam com a temática das competências, este trabalho está centrado no imbricamento das áreas de administração de empresas e de educação, uma vez que o trabalho tem como foco questões relativas à formação dos administradores de empresas e procura responder à pergunta: qual a opinião acerca das competências individuais adquiridas para o exercício da profissão de administrador, presentes no repertório de alunos formandos, tendo em vista o currículo vivenciado durante os anos de graduação?

Para responder essa questão foi desenvolvida uma pesquisa, no formato de caso único, com o objetivo geral de identificar e analisar as opiniões dos alunos sobre as competências adquiridas no curso de graduação em administração de empresas de uma universidade privada, localizada na cidade de São Paulo e que forma um número bastante expressivo de alunos. Busca-se analisar e discutir os resultados encontrados a partir das competências estabelecidas para o curso de graduação em administração de empresas pelo Ministério da Educação (MEC), pela escola pesquisada e pelo referencial teórico proposto. Espera-se que tais informações ofereçam subsídios para a discussão de aspectos relativos à formação dos administradores em cursos de graduação.

O trabalho está estruturado em cinco grandes itens. No primeiro, de caráter introdutório, busca-se estabelecer a relevância do tema, o problema e os objetivos da pesquisa. O segundo apresenta o referencial teórico; o terceiro informa sobre os procedimentos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa de campo; e o quarto apresenta os resultados obtidos. A análise dos resultados a partir do referencial teórico está apresentada nas considerações finais.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Delimitando a Noção de Competência

É preciso levar em consideração que a expressão competência tem sido empregada com diversos sentidos e significados. Uma abordagem compatível com o atual ambiente econômico-social é aquela que considera a noção de competência como o resultado da mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atuar numa determinada circunstância, numa determinada situação, a fim de atingir um desempenho esperado (ANTONELLO, 2003). Portanto, ao atuar numa determinada situação, tanto no ambiente das relações pessoais quanto profissionais, a pessoa vai mobilizar os recursos com base em conhecimentos, habilidades e atitudes e, em maneiras de ver a situação, experiências, posturas, etc. É a combinação desses recursos, ou seja, aquilo que é mais enfatizado nessa combinação (se habilidades, se conhecimento, etc.) que vai definir a natureza da competência que acaba sendo colocada em ação. Em síntese, esse conceito de competência, ao destacar, sobretudo, as condições da situação na qual será colocada em ação, acaba por valorizar a flexibilidade e a capacidade de adaptação, em detrimento das respostas mais padronizadas, ou seja, respostas usadas anteriormente em outras situações. Tal noção de competência parece alinhar-se com as observações iniciais, que destacam os novos desafios do ambiente profissional. Assim,

Trata-se da capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender (formal e informalmente) e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas em diferentes contextos, onde ele é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento), tendo em vista o aperfeiçoamento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, a si próprio (auto-realização) (*sic*) e à sociedade (ANTONELLO, 2003, p. 17).

Tomando como referência os conceitos alinhados à vertente francesa é importante reconhecer, no entanto, que estudos que descrevem a opinião dos profissionais – formandos ou em processo de formação – acerca das com-

petências adquiridas estão verificando as opiniões e representações que os indivíduos têm sobre elas, não permitindo inferências sobre o exercício das mesmas em situações reais de trabalho. Zarifian (2001), ao discutir a relação das competências com os sistemas de formação, denomina aquelas adquiridas no processo educativo de **competências de fundo** ou **competências recursos**. Considera que o termo competências utilizado nos sistemas formativos não tem exatamente o mesmo sentido quando do seu emprego pela área empresarial, pois as ações de formação não são marcadas pela relação salarial nem podem se comprometer em garantir uma preparação que esteja pautada nas responsabilidades, controles e sanções que caracterizam os sistemas produtivos.

Para Zarifian (2001, p. 175) as competências de fundo deveriam estar preocupadas naquelas aquisições mais estáveis e duradouras, ou seja,

[...] atitudes diante da realidade e da vida social que poderão sustentar a animação de competências mais especificamente profissionais. Em outras palavras, o que o jovem adquire é mais um fundo de atitudes e de recursos que podem ser mobilizados do que competências que correspondem a situações precisas.

A partir das definições de competências, têm sido articulados e desenvolvidos sistemas classificatórios para o conjunto das competências necessárias ao exercício profissional e daquelas tomadas como referência na organização dos currículos escolares dos cursos de graduação.

Zarifian (2003, p. 166), por exemplo, estabelece um sistema organizado em quatro grandes eixos: competências da profissão ou técnicas; competências organizacionais, que são aquelas “[...] desenvolvidas na organização e sobre ela [...]”; competências de inovação, “[...] associadas à condução de projetos e a ações ou lançamentos de novos serviços [...]”; e as relacionais, orientadas aos clientes e ao público.

De forma semelhante, Fleury e Fleury (2001, p. 24) propõem três grandes blocos de competências. Num deles, denominado competências de negócio, estão presentes aquelas “[...] relacionadas à compreensão do negócio [...]” em função de seus objetivos, do mercado, da clientela, dos competidores, assim como do contexto político e social mais amplo. No segundo bloco aparecem as competências técnico-profissionais características de determinada ocupação, atividade ou operação. No terceiro são colocadas as compe-

tências sociais entendidas como aquelas “[...] necessárias para interagir com as pessoas [...]”.

Finalizando este item é importante destacar que a literatura sobre competências aponta para um ponto comum entre os autores: a derivação das competências com base no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas das pessoas. Como se pode detectar, esse tripé está presente nos artigos teóricos, nas pesquisas empíricas, nos artigos que examinam a questão no âmbito das empresas, assim como nos que buscam refletir e analisar como a noção de competência tem sido usada pelos processos educativos formais e não-formais responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos em diferentes níveis.

## **2.2 A Noção de Competência na Área de Educação**

No campo da educação a preocupação com a formação profissional, que ocorre tanto em nível médio quanto superior, ganhou novo impulso com a adoção do conceito de competência como orientador de decisões curriculares. Nesse caso um conceito amplamente adotado é o de Perrenoud (2000, p. 15) que relaciona a noção de competência à “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, aproximando-se da perspectiva proposta por Zarifian (2001; 2003) em seus trabalhos. Na mesma direção encontra-se o conceito adotado pela legislação que rege a educação profissional de nível técnico no Brasil, ao estabelecer que a competência profissional é

[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (CORDÃO, 2003, p. 21).

No que se refere à formação em administração, objeto deste estudo, vale a pena ressaltar que os cursos de preparação de administradores/gestores, envolvendo desde aqueles realizados em escolas de nível superior – de graduação e pós-graduação – até os desenvolvidos no interior das empresas, têm sido objeto de estudo e análise crítica. Apenas para ilustrar cita-se o trabalho de Holmes e Joyce (1993) que chamavam atenção para a dificuldade em se estabelecer, no processo formativo dos administradores, uma clara ligação entre o corpo de conhecimento teórico e a prática gerencial. Outros

trabalhos, como os de Boyatzis e Reino (1989) e Baruch e Leeming (2001), têm procurado estudar o impacto dos programas de MBA (Master in Business Administration) sobre as competências, autopercepção e carreira dos pós-graduandos. Uma reflexão sobre a educação dos administradores na Europa, Estados Unidos e, mais especificamente, nas escolas de negócios da França, em função das novas demandas de um mundo globalizado, é encontrada no artigo de Kumar e Usunier (2001).

No Brasil destaca-se o trabalho longitudinal que vem sendo realizado sob a coordenação do Conselho Federal de Administração, que tem como objetivo principal

[...] analisar cenários e identificar tendências para a profissão do Administrador no país, mediante levantamento e diagnóstico da situação existente, envolvendo como públicos alvo os Administradores, Coordenadores e Professores de cursos de graduação em Administração e Dirigentes de organizações públicas e privadas (ANDRADE *et al.*, 2006, p. 11).

Dentre os resultados apresentados interessa particularmente a este estudo o levantamento da percepção dos administradores quanto aos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes adquiridas no curso de graduação e que têm colaborado para seu desempenho profissional. Destaca-se como resultado: a administração de pessoas/equipes como o conhecimento específico mais citado; a principal competência desenvolvida é a identificação de problemas, formulação e implantação de soluções; a habilidade mais mencionada como sendo a visão do todo; e, por fim, a atitude mais importante o comportamento ético.

A pesquisa aqui apresentada está centrada na formação dos administradores de empresas em nível superior, por meio dos cursos de graduação. No caso do Brasil a necessidade imposta pelo MEC de se organizar os cursos superiores segundo as diretrizes curriculares, que devem estabelecer o perfil do egresso a partir de um conjunto de competências e habilidades, gerou uma série de discussões sobre o assunto. Especialistas no ensino de administração promoveram então vários fóruns de discussão buscando, entre outras tarefas, estabelecer o conjunto de competências e habilidades que deveriam orientar a organização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Esse conjunto de competências e habilidades ficou definido pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, e esta-

belece as competências e habilidades a serem desenvolvidas no seu artigo 4º, conforme mostra o Quadro 1.

Embora seja esperado que o aluno egresso da graduação apresente tais competências e habilidades, existem estudos que apontam obstáculos ao alcance dessas metas. É possível detectar, como verificado nos trabalhos apresentados a seguir, que algumas escolas apresentam dificuldades na adoção e utilização do modelo de competências quando da organização e implementação de seus projetos pedagógicos.

De acordo com Lopes (2002) a reformulação dos projetos pedagógicos deveria envolver tanto a organização curricular quanto as práticas didáticas, buscando-se superar as dificuldades decorrentes da fragmentação disciplinar do próprio ensino. Para Nicolini (2002) uma das características básicas das diretrizes curriculares está centrada na ideia de que as escolas podem criar propostas diferenciadas de formação, definindo o perfil do profissional que querem formar a partir de um conjunto de competências a serem desenvolvidas durante a realização do curso. No entanto alerta que o desenvolvimento de competências é uma atividade complexa, de sorte que ensejaria mudanças de comportamento das escolas a partir de seus principais atores: professores e alunos. Analisando o conjunto das competências propostas para o perfil básico do administrador, o autor discute que a sua concretização, por meio de currículos escolares, só seria possível a partir da adoção de uma nova proposta de educação: a educação problematizadora, que implica em tornar o aluno coautor do seu processo de aprendizado.

Outro estudo desenvolvido por Nunes e Barbosa (2003), elaborado a partir de duas universidades (uma pública e outra privada, em Minas Gerais) que estruturaram o seu currículo a partir do conceito de competência, mostra que tal conceito respalda a articulação dos projetos pedagógicos do curso, especialmente no que se refere à definição de perfis para o corpo discente, e em propostas de flexibilização curricular que possibilitem a inserção de conteúdos que venham a atender novas competências requeridas para o alunado. Nos dois casos detectou-se a preocupação em possibilitar ao aluno uma formação que contemple não só o núcleo profissionalizante, mas também aspectos mais amplos, voltados ao desenvolvimento da cidadania. Nota-se ainda que, enquanto a universidade pública adotou um referencial conceitual para alicerçar a noção de competência escolhida, a instituição privada apresenta o conceito na forma veiculada pelo MEC. Constatou-se que, neste caso, o conceito de competência confunde-se com o de habilidade, representando um conjunto de saberes e conhecimentos. As duas instituições reconhecem a importância do modelo de competência para a comunicação pro-

fessor-aluno e o direcionamento de esforços no sentido de atendimento do perfil estabelecido pelos cursos, visando um adequado exercício profissional.

Em outros dois trabalhos (NUNES; FERRAZ; BARBOSA, 2004; NUNES; FERRAZ, 2005) envolvendo oito instituições de ensino superior, públicas e privadas da região metropolitana de Belo Horizonte, os autores detectaram que cinco delas adotam a noção de competência em seus currículos, embora nem sempre a partir de um claro entendimento do processo formativo e curricular baseado nesta ideia. Duas afirmaram que não organizaram seu currículo a partir da noção de competência, enquanto uma terceira considerou estar passando por reorganização curricular e que, nesse processo de mudança, as competências estão sendo levadas em consideração. Embora a maioria das instituições afirme possuir um perfil definido para os alunos egressos, nem sempre esse perfil está formalizado.

Os resultados encontrados revelam que, apesar da existência de orientação legal estabelecida pelas diretrizes curriculares, os cursos de administração ainda usam formatos tradicionais para sua organização curricular e acadêmica, mantendo grande número de disciplinas estabelecidas pela legislação anterior. Apenas parte das instituições pesquisadas possui algum mecanismo para avaliação das competências de seus discentes. No entanto, tais mecanismos não se constituem de processos sistemáticos e estão apoiados no *feedback* de docentes e discentes, nos resultados de trabalhos interdisciplinares e de final de curso desenvolvidos pelos alunos, nos resultados do provão e em indicadores externos relativos a absorção dos estudantes e egressos pelo mercado de trabalho.

Os estudos desenvolvidos em Minas Gerais sugerem que a utilização do conceito de competência em educação carece de aprofundamento, o que dificulta a sua efetiva utilização na organização dos projetos pedagógicos, e acarreta dificuldade entre a formulação das competências desejadas e a sua aplicabilidade cotidiana. É possível também verificar que os estudos empíricos nesse campo têm privilegiado a opinião de docentes e coordenadores, nem sempre se reportando aos estudantes objeto do processo formativo.

Contudo, foi possível identificar que em estudo desenvolvido por Antonello e Dutra (2005) o processo de discussão, reformulação e implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Administração voltado para o desenvolvimento de competências com foco no empreendedorismo de uma universidade privada foi submetido a análise, estruturação e aprovação em fóruns públicos, eventos acadêmicos e reuniões pedagógicas. Ocorreu ampla participação de professores, alunos, pesquisadores e membros da comu-

nidade, representantes dos setores público, privado e terceiro setor. Com isso a proposta pedagógica do Curso foi construída e validada por esses diferentes segmentos, incorporando suas críticas e recomendações, bem como uma diversidade de perspectivas quanto à proposta final da estrutura curricular (que sofreu profundas transformações) e a sua conseqüente estratégia de implantação. Nesse sentido as práticas pedagógicas para acompanharem a evolução do projeto adotaram o método de aprendizagem experiencial. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 1.

<b>Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração – Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 1 de 2/02/2004),</b>	<b>O Curso de Administração deverá promover o desenvolvimento das competências transversais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 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;</li> <li>– desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais;</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIAS DE GESTÃO</b> Contextualizar (leitura de ambiente/situação); Visão sistêmica; Sistematizar a tomada de decisão; Prontidão à Mudança; Visão de Negócio; Negociação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIAS SOCIAIS</b> Relacionamento Interpessoal; Comunicação; Gerir Pessoas; Trabalhar em grupo; Desenvolver equipes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;</li> <li>– 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;</li> <li>– desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIAS TÉCNICAS</b> Conhecer Processos e Atividades desenvolvidos em organizações; Conhecer e saber como e quando aplicar ferramentas; Integrar conhecimentos específicos e gerais em sua área de atuação; Rever conceitos e estabelecer raciocínio crítico e analítico sobre os mesmos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 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;</li> <li>– 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.</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:</b> Capacidade de Reflexão; Visão crítica – emancipatória; Estabelecer um conhecimento reflexivo; Autodesenvolvimento; Lançar mão dos conhecimentos na ação.</p>

Quadro 1: Competências a serem desenvolvidas durante o Curso de Administração conforme estudo de Antonello e Dutra (2005).

Fonte: Antonello e Dutra (2005).

Conforme Antonello e Dutra (2005), tais competências não devem ser entendidas como competências especializadas, situadas em disciplinas específicas e próprias para atuar em determinadas áreas das organizações, podendo ser denominadas competências transversais<sup>3</sup>.

O estudo aqui desenvolvido preocupa-se em levantar dados e informações a partir do ponto de vista do alunado, considerando ser fundamental detectar as suas impressões a respeito das competências e habilidades que eles supõem ter adquirido ao longo de seu curso de graduação.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Para a realização da pesquisa de campo optou-se pelo estudo de caso considerado um dos métodos preferidos quando se colocam questões do tipo **como e por que**; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os efeitos do fenômeno, quando o foco se encontra em questões contemporâneas, inseridas em algum contexto da vida real e o corpo de conhecimentos existentes é insuficiente para permitir a proposição de nexos causais (YIN, 2001).

Em termos genéricos o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, um determinado grupo social, um simples sujeito ou uma situação em particular (MERRIAM, 1998). Neste estudo a atenção estará voltada para uma situação em particular – a adoção da lógica das competências em um curso de graduação em administração – examinada a partir da ótica de um determinado grupo de indivíduos: os alunos.

A opção pelo estudo de caso se justifica em função da crença de que este tipo de pesquisa, direcionada fundamentalmente para a descoberta, *insights* e compreensão do fenômeno pesquisado, pode trazer significativas contribuições tanto em nível teórico quanto em nível da prática profissional.

Assim, o método possibilitará a caracterização, descrição e análise do significado e das opiniões que os discentes possuem sobre as competências (veiculadas durante o curso de graduação, com base no projeto pedagógico) consideradas importantes e relevantes ao exercício das suas futuras atividades profissionais. Procura-se por meio desta pesquisa mapear os diferentes

---

<sup>3</sup> As competências transversais são aquelas que se referem à dimensão comportamental e perceptiva aplicáveis a diversas intervenções gerenciais. Não se pretendia adotar a noção de competência como um conjunto de referenciais ou listas intermináveis de pré-requisitos, reduzindo-a em pedaços, dentro de uma lógica de decomposição, mas uma noção de competência que se revela muito mais complexa do que a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes (PERRENOUD, 1999).

pontos de vista, opiniões e/ou percepções explicitados pelos alunos e que, de certa forma, expressam os efeitos do processo formativo por eles vivenciado. O estudo coletou dados – quantitativos e qualitativos – por meio da aplicação de um questionário e da realização de um conjunto de entrevistas semiestruturadas.

O questionário – estruturado – está organizado em três blocos: no primeiro solicita-se um conjunto de informações destinado à caracterização dos sujeitos; o segundo consta de 27 itens que foram respondidos por meio de uma escala Likert com seis possibilidades de resposta (discordo totalmente, discordo muito, discordo pouco, concordo pouco, concordo muito, concordo totalmente); e no terceiro estão três perguntas abertas. Nos 27 itens estão incorporadas as competências e habilidades sugeridas pelo MEC e aquelas estabelecidas para o curso estudado. O questionário foi submetido a um pré-teste que envolveu sua aplicação em seis sujeitos, seguida de entrevistas que buscaram verificar se os itens estavam apresentados de forma clara e abarcavam os aspectos necessários à identificação das competências e habilidades previstas para o curso em questão. O instrumento foi respondido por todos os alunos presentes na data estabelecida para sua aplicação, o que corresponde a uma amostra de 441 alunos (57%) de um total de 770 que cursavam na época da pesquisa o último semestre dos cursos de Administração de Empresas e Administração de Empresas com Habilitação em Comércio Exterior da universidade pesquisada, em dois *campi*. A amostra utilizada foi, portanto não-probabilística.

Complementarmente, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com o objetivo de aprofundar os dados obtidos na etapa quantitativa. A realização das entrevistas e sua posterior transcrição seguiram as recomendações de Queiroz (2001). Os dados coletados por meio das perguntas fechadas foram analisados de forma quantitativa, utilizando-se técnicas da estatística descritiva e multivariada (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003; HAIR *et al.*, 1998; PASQUALI, 2003). Para a análise dos dados, os decorrentes das perguntas abertas e aqueles obtidos nas entrevistas, foram utilizadas as orientações que constam em Merriam (1998).

## 4 Apresentação e Análise dos Resultados

Antes de apresentar os resultados encontrados é fundamental descrever o grupo de respondentes que representam a amostra do estudo. A seguir estão dispostos e comentados os resultados decorrentes dos dados quantitativos. Inicia-se com os resultados da análise fatorial, que são complementados com a frequência de respostas às assertivas que se referem às competências e habilidades adquiridas pelos alunos. Posteriormente são apresentados os dados qualitativos coletados por meio das três perguntas abertas que faziam parte do questionário e, para finalizar, estão descritos os resultados das entrevistas.

### 4.1 Descrição da Amostra

Para caracterizar a amostra estudada foram coletados dados que informam sobre: sexo, faixa etária, exercício de atividade remunerada, período de estudo e motivo de escolha do curso.

Na faixa de idade de 20 a 25 anos estão concentrados 88% dos alunos da amostra. Na faixa entre os 26 e 30 anos estão 9% dos alunos pesquisados. Alunos com menos de 20 anos representam 0,5% da amostra, e alunos com mais de 30 anos representam 2,5% da amostra.

A maioria dos alunos (85%) exercia atividades remuneradas na época em que os dados foram coletados, sendo 51% em tempo integral e 34% em tempo parcial. Ainda, 2% trabalhavam eventualmente e 13% não exerciam nenhuma atividade. Dos 441 alunos da amostra, 51% estudavam somente no período noturno, 41% somente no período diurno, 4% a maior parte do tempo no diurno e 4% a maior parte do tempo no noturno.

O principal motivo que determinou a escolha do curso pelos alunos, com 41,95% das respostas, foi a **oportunidade no mercado de trabalho**. O segundo motivo foi a **aptidão pessoal** com 37,41%, seguido por **relação com o trabalho atual** com 9,98%, **outros motivos** com 6,80% e **baixa concorrência por vagas** com 1,13% .

## 4.2 Resultados da Análise Fatorial

Objetivou-se, mediante a técnica de análise fatorial, substituir o conjunto inicial de variáveis por outro de menor número, denominado de fatores, de modo a identificar as dimensões latentes nessas variáveis, visando uma interpretação mais compreensível segundo direções comuns (PETT, LACKEY; SULLIVAN, 2003). Quando se utiliza a análise fatorial, espera-se que o número de casos seja, no mínimo, cinco vezes o número de variáveis sob análise, salientando-se que o mais aceitável seja uma relação de dez vezes esse número (HAIR *et al.* 1998). Considerando a amostra estudada verifica-se que ela atende em termos de tamanho as exigências da análise fatorial.

Antes de se realizar a análise fatorial foi testada a normalidade das variáveis utilizando-se o teste Kolmogorov Smirnov, que indicou que os dados não se comportam como uma distribuição normal, pois a significância de todas as variáveis foi inferior a 0,001. Foi também aplicado o teste KMO (KAISER-MEYER-OLKIN) cujo resultado, 0,939, indica boa adequação dos dados para uma análise fatorial. Finalmente, foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett, que mostrou significância menor que 0,0001 e valor inferior a 0,05, o que permite tratar os dados usando a análise fatorial (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003).

Tabela 1: Resultados da Análise Fatorial.

Variáveis	Fatores/Cargas Fatoriais			
	1	2	3	4
26. Respeitar o próximo.	0,755			
23. Levar em conta os valores éticos na minha atuação profissional.	0,729			
27. Ter autocrítica.	0,719			
25. Ter um juízo próprio a respeito do mundo e dos negócios.	0,699			
17. Agir buscando atender as demandas críticas, com senso de responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos.	0,676			
24. Considerar aspectos de responsabilidade social na tomada de decisão.	0,656			
19. Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho, promovendo esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	0,533			

Fonte: Dados primários.

Tabela 1: Resultados da Análise Fatorial.

Variáveis	Fatores/Cargas Fatoriais			
	1	2	3	4
16. Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	0,498			
2. Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e resultados.		0,780		
1. Identificar e definir problemas, bem como desenvolver soluções.		0,754		
3. Elaborar e propor modificações nos processos de trabalho.		0,739		
5. Tomar decisões a partir da identificação e análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.		0,643		
4. Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.		0,574		
12. Antecipar-me aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.		0,449		
21. Realizar tarefas e atividades próprias de consultoria em gestão e administração.			0,785	
20. Elaborar e implementar projetos em organizações.			0,738	
22. Emitir pareceres e perícias administrativas gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.			0,698	
13. Buscar soluções originais e criativas, de forma inovadora e viável.			0,501	
8. Comunicar-me na forma escrita e verbal de maneira clara e objetiva.				0,714
9. Raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático.				0,682
7. Manter um canal aberto de comunicação entre pares e superiores.				0,614
10. Raciocinar de forma lógica e analítica estabelecendo relações formais e causais entre os fenômenos produtivos administrativos e de controle.				0,594

Fonte: Dados primários.

Tabela 1: Resultados da Análise Fatorial.

Variáveis	Fatores/Cargas Fatoriais			
	1	2	3	4
11. Ter uma postura crítica e reflexiva diante dos diferentes contextos organizacionais em relação aos negócios, pessoas e resultados.				0,470
% da Variância do Fator.	39,19	7,39	5,44	4,13
% Total de Variância Explicado pelos fatores.	56,15			

Fonte: Dados primários.

Optou-se por realizar uma rotação ortogonal de forma a preservar a orientação original entre os fatores. Para tanto escolheu-se o método de rotação varimax, que maximiza a soma das variâncias das cargas fatoriais, fornecendo uma clara separação entre os fatores. Para a interpretação dos fatores obtidos deve-se observar o valor da carga fatorial de cada uma das variáveis. Uma vez que a carga fatorial representa a correlação entre a variável original e o fator, é importante determinar o nível de significância para a interpretação das cargas fatoriais. Hair *et al.* (1998) consideram, como regra prática, que a carga fatorial mínima significativa é 0,3 e que as cargas a partir de 0,4 são consideradas mais importantes.

Pasquali (2003) recomenda, para definir a qualidade de representação dos fatores pelas assertivas que o compõem, o teste de comunalidades, que representa a porcentagem da variância da variável explicada pelos fatores. Segundo Hair *et al.* (1998) as variáveis com comunalidades inferiores a 0,50 não têm poder explicativo suficiente. Para essa situação ele propõe duas opções: a) interpretar a solução como é e simplesmente ignorar estas variáveis; ou b) avaliar cada uma dessas variáveis para possível exclusão. As variáveis que possuem as mais baixas comunalidades são as de número 6, 14, 15 e 18. Como as variáveis não se relacionam significativamente com nenhum dos fatores encontrados, a alternativa foi pela sua eliminação. A Tabela 1 apresenta os resultados da análise fatorial eliminando as questões com baixa comunalidade (inferior a 0,49).

Foi também medido o coeficiente Alpha de Cronbach para cada fator com o objetivo de se verificar sua consistência interna. Os resultados estão na Tabela 2, onde pode se verificar que todos os valores são superiores a 0,7, o que é satisfatório segundo Hair *et al.* (1998).

Tabela 2: Coeficiente Alpha de Cronbach.

Fator	Alpha de Cronbach
1	0,8808
2	0,8524
3	0,8015
4	0,7980

Fonte: Dados primários.

O agrupamento das questões nos leva à interpretação dos fatores obtidos neste estudo, com a seguinte nomeação e características para os mesmos apresentados no Quadro 2:

Fator 1: Competência Social	O sujeito deve saber respeitar as pessoas com senso de responsabilidade pelos direitos e deveres e de acordo com os valores éticos. Deve ser capaz de interagir com as pessoas, considerando-se os aspectos da responsabilidade social em consonância com as novas situações e/ou pressões de trabalho.
Fator 2: Competência Solução de Problemas	O sujeito deve saber identificar problemas e desenvolver soluções, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos e utilizando ferramentas e metodologias adequadas, visando gerar resultados apropriados. É necessário ter a capacidade de pensar estrategicamente e de tomar decisão acerca da melhor estratégia de implementação nas mudanças de processos de trabalho.
Fator 3: Competência Técnico-Profissional	O sujeito deve saber realizar tarefas, atividades de consultoria, visando o desenvolvimento de projetos/produtos. Deve ser capaz de buscar constantemente soluções criativas e inovadoras.
Fator 4: Competência de Comunicação	O sujeito deve ser capaz de manifestar ideias de modo claro e objetivo, raciocinando de forma lógica, analítica e crítica. Deve manter um canal aberto de comunicação com as pessoas.

Quadro 2: Descrição dos fatores.

Fonte: Dados primários.

Finalmente, vale destacar que o conjunto considerado mais relevante, do ponto de vista do alunado, refere-se às competências relativas ao caráter social (fator 1) uma vez que este fator explica sozinho cerca de 39,19 % da variância total dos dados.

### 4.3 Frequência das Respostas

Com o objetivo de complementar a análise e interpretação das respostas, cada assertiva teve suas respostas agrupadas em três classes de frequência, considerando que elas se encontram em escalas de discordância/concordância: a primeira classe GD (Grande Discordância), composta pelo agrupamento das respostas DT (Discordo Totalmente) e DM (Discordo Muito); a segunda classe PI (Posicionamento Incerto), composta pelo agrupamento das respostas DP (Discordo Pouco) e CP (Concordo Pouco); e a terceira classe GC (Grande Concordância), composta pelo agrupamento das respostas CM (Concordo Muito) e CT (Concordo Totalmente).

As questões foram ordenadas em ordem decrescente, conforme mostra a Tabela 3, possibilitando visualizar as assertivas em que há maior sentimento de concordância.

Tabela 3: Forma de Agrupamento de Respostas Baseadas em três Classes de Frequência em Ordem Decrescente.

QUESTÃO	COMPETÊNCIA	GD		PI		GC		Total	
		N0	%	N0	%	N0	%	N0	%
25	Social	27	6,19	131	30,05	278	63,76	436	100
16	Social	24	5,51	135	30,96	278	63,76	437	100
27	Social	35	8,03	124	28,44	277	63,53	436	100
2	Solução de Problemas	16	3,67	145	33,26	276	63,31	437	100
23	Social	27	6,19	133	30,50	274	62,85	434	100
11	Comunicação	22	5,04	158	36,24	257	58,94	437	100
24	Social	39	8,95	141	32,24	256	58,72	436	100
26	Social	52	11,92	129	29,59	255	58,49	436	100
1	Solução de Problemas	16	3,67	169	38,76	251	57,57	436	100
5	Solução de Problemas	30	6,88	166	38,07	239	54,82	435	100
3	Solução de Problemas	27	6,19	173	39,68	237	54,36	437	100
12	Solução de Problemas	38	8,72	172	39,45	227	52,07	437	100
19	Social	32	7,34	181	41,51	223	51,15	436	100
7	Comunicação	50	11,47	163	37,39	222	50,91	435	100
8	Comunicação	49	11,24	167	38,30	221	50,68	437	100
17	Social	36	8,26	189	43,35	209	47,93	434	100
4	Solução de Problemas	36	8,25	210	48,16	188	43,12	434	100
10	Comunicação	45	10,32	221	50,69	170	38,99	436	100
13	Técnico-Profissional	48	11,01	222	50,92	167	38,31	437	100
20	Técnico-Profissional	65	14,91	213	48,85	156	35,78	434	100

Fonte: Dados primários.

Tabela 3: Forma de Agrupamento de Respostas Baseadas em três Classes de Frequência em Ordem Decrescente.

QUESTÃO	COMPETÊNCIA	GD		PI		GC		Total	
		N0	%	N0	%	N0	%	N0	%
9	Comunicação	83	19,04	197	45,18	155	35,55	435	100
21	Técnico-Profissional	96	22,02	233	53,44	103	24,63	432	100
22	Técnico-Profissional	110	25,23	235	53,90	92	21,10	437	100

Fonte: Dados primários.

A partir da Tabela 3 é possível verificar que, segundo a perspectiva dos alunos, as competências adquiridas (aprendidas) durante o curso de graduação, concentram-se nos fatores 1 (competência social) e 2 (competência solução de problemas).

Embora os índices de grande discordância sejam baixos é importante destacar uma porcentagem entre aproximadamente 30% e 50% que não tem posição muito definida (concordo pouco e discordo pouco) em relação às competências e habilidades adquiridas.

#### 4.4 Análise das Questões Abertas

As respostas dos alunos às questões abertas foram transcritas e analisadas, buscando reuni-las nas categorias expostas nos quadros apresentados a seguir. Como nem todos os alunos responderam essas questões, apresenta-se para cada uma delas o total de respostas obtido e o percentual em relação ao número dos sujeitos do estudo. É importante pontuar, no entanto, que o total de respostas não corresponde ao número de sujeitos uma vez que um mesmo aluno, ao emitir sua resposta, podia fazer menção a um conjunto de aspectos que, no processo analítico, foi desmembrado para efeito de codificação e categorização.

A pergunta que indagava acerca das **mudanças pessoais adquiridas durante a passagem pela universidade** foi respondida por 287 alunos, o que corresponde a 65% do total de sujeitos envolvidos na pesquisa. Dos alunos respondentes, quinze declararam que sua passagem pela universidade não favoreceu a ocorrência de mudanças pessoais. As demais respostas foram organizadas em categorias sendo que as mais citadas estão expostas no Quadro 3.

<b>Categorias de respostas</b>	<b>Número de citações</b>
a) Amadurecimento/crescimento pessoal e/ou profissional	61
b) Melhoria da habilidade de resolver problemas	37
c) Melhoria do relacionamento interpessoal e da capacidade de trabalhar em equipe	35
d) Aumento de responsabilidade	33
e) Desenvolvimento do raciocínio crítico	32
f) Melhor compreensão do mundo do trabalho	30
g) Aquisição de informações e conhecimentos	28
h) Melhoria das competências sociais	25

Quadro 3: Mudanças adquiridas ao cursar a universidade.

Fonte: Dados primários.

Nota-se que a maior incidência de respostas (61 citações) faz referência à contribuição da universidade para o amadurecimento do aluno. Trata-se de uma categoria bastante genérica e pouco explicativa, sendo que foi melhor explorada quando da realização das entrevistas. Outros aspectos são mais claros e mostram que a universidade auxiliou os alunos em sua capacidade de relacionar-se e trabalhar em grupo, promoveu o aumento de responsabilidade e do raciocínio crítico, possibilitou uma maior compreensão do mundo do trabalho e a aquisição de novas informações e conhecimentos.

Cumpram ainda destacar as categorias (b) e (h) cujo conteúdo se relaciona a dois fatores identificados na análise fatorial, confirmando, mais uma vez, a relevância desses aspectos para o alunado. Na categoria (b) foram agrupadas respostas que se referem à capacidade de análise, de tomada de decisão e de solução de problemas. No rótulo de competências sociais estão reunidas as respostas que dizem respeito ao desenvolvimento da habilidade de comunicação, de entendimento do outro, maior abertura e flexibilidade para conviver com pessoas e situações novas. De certa forma esses aspectos também estão associados à categoria relativa a melhoria do relacionamento interpessoal e da capacidade de trabalhar em equipe. Outras respostas pouco representativas não serão aqui comentadas.

A questão que solicitava a opinião dos alunos acerca do preparo obtido no curso de graduação contou com a resposta de 234 estudantes, ou seja, 53% dos participantes da pesquisa. As respostas que expressaram claramente o nível de preparo estão sintetizadas no Quadro 4.

Categorias de respostas	Número de citações
a) Bom/muito bom	99
b) Regular	53
c) Fraco/insuficiente	51
d) Não tenho opinião	01

Quadro 4: Preparo obtido no curso.

Fonte: Dados primários.

Outros tipos de respostas não foram tão objetivas e, dentre elas, as mais citadas dizem respeito a aspectos que dificultaram a qualidade da preparação obtida. Os alunos apontaram: (1) que o curso carece de exemplos, casos, atividades e experiências que propiciem vivências e/ou simulações da prática; e (2) alguns professores desenvolvem as aulas de forma insatisfatória e poderiam prepará-las melhor.

À indagação que perguntava acerca das **mudanças que poderiam ser realizadas na universidade visando proporcionar melhor aprendizado** obteve-se resposta de 404 alunos (91% dos respondentes). As respostas foram agrupadas em quatro categorias, como exposto no Quadro 5.

Categorias de respostas	Número de citações
a) Mudanças nos métodos de ensino	97
b) Mudanças relativas à estruturação curricular	67
c) Professores mais capacitados/preparados, do ponto de vista didático	65
d) Mudanças em aspectos administrativos	45

Quadro 5: Mudanças que poderiam contribuir para o aprendizado dos alunos.

Fonte: Dados primários.

Vale a pena ressaltar que na categoria **mudanças nos métodos de ensino** novamente os alunos fazem referência à sua expectativa de que os docentes relacionem, em suas aulas, a teoria e a prática, utilizando metodologias de ensino que propiciem tal integração. Outro tipo de informação que já havia surgido, e que está associada ao aspecto acima mencionado, refere-se à indicação de que os docentes deveriam ser mais bem preparados em aspectos didáticos e de metodologia de ensino. Quanto às **mudan-**

**ças na organização curricular**, os alunos destacam a existência de disciplinas e conteúdos repetitivos, o que acaba gerando propostas relativas à diminuição da carga horária do curso e do período das aulas.

As mudanças administrativas sugeridas dizem respeito, principalmente, à criação de mecanismos que facilitem a transferência de período, para que os alunos tenham possibilidade de trabalhar e realizar estágios, e à diminuição do número de alunos por sala.

#### 4.5 Análise das Entrevistas

As informações obtidas com as entrevistas estão organizadas em torno de cinco grandes temas que evidenciaram ser os mais recorrentes e relevantes para os alunos entrevistados: (1) competências desenvolvidas durante o curso de graduação; (2) aspectos que influenciaram, de forma positiva, o processo de aprendizagem; (3) dificuldades ou obstáculos com os quais os alunos se depararam nesse percurso; (4) experiências extrauniversidade no processo de desenvolvimento das competências; e (5) competências exigidas pelo mercado de trabalho. Ressalta-se que as falas dos entrevistados que ilustram os resultados descritos estão destacadas utilizando-se aspas e itálico.

De acordo com os entrevistados uma das competências mais desenvolvidas no curso de administração é a postura (atitude) de empreendedor. Para isso, percebem ter desenvolvido a capacidade para “*buscar*”, “*ir atrás*” do que não sabem fazer, “*alunos desta instituição agem de forma mais atuante, pró-ativa*”. Além dessa capacidade, mencionam: (a) Pensar estrategicamente e estabelecer relações entre várias áreas; (b) Capacidade de pensar analítica e globalmente (visão do todo e generalista); (c) Relacionamento interpessoal que é fortalecido em função das atividades em equipe; (d) Trabalho em equipe; (e) Competência profissional; (f) Flexibilidade; (g) Criatividade para buscar soluções novas; (h) Liderança; e (i) Idioma – inglês.

É importante observar que alguns desses aspectos vêm confirmar e reforçar resultados encontrados nos dados quantitativos e nas respostas à questão aberta que indagava acerca das mudanças adquiridas durante a realização do curso universitário. Destacam-se, em especial, os itens (a) e (b) notadamente associados à competência solução de problemas, os itens (c) e (d) relativos à competência social e os itens (e) e (g) que, de certa forma, também estão presentes na competência técnico-profissional.

Quanto à citação da aquisição de uma atitude empreendedora, isso reafirma a ênfase assumida pelo curso objeto de estudo, que tem como uma das metas de seu currículo formar indivíduos empreendedores, capazes de buscar novas oportunidades de negócios no mercado de trabalho. É importante pontuar que o próprio estudo do Conselho Federal de Administração sugere um rol de novos conteúdos às Instituições de Ensino Superior (IES) para integrar suas disciplinas, dentre os quais destaca-se o empreendedorismo.

Segundo os entrevistados, a capacidade de ser flexível, de lidar com pessoas e de trabalhar em equipe também foram desenvolvidas a partir de situações informais, como convívio com colegas com os quais divide apartamento e reuniões em grupo para realização de trabalhos acadêmicos.

Quando questionados sobre aspectos que influenciaram positivamente o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências, os entrevistados ressaltaram um conjunto de ideias que foram reunidas em três fatores, considerados como significativos.

O primeiro denominado **fatores internos ao indivíduo** engloba a motivação do aluno, sua identificação com o curso e com o conteúdo das disciplinas e sua capacidade de iniciativa, colocando em prática, nas próprias situações de trabalho, aquilo que foi aprendido, **saber um pouco de tudo**, ou seja, ter desenvolvido uma visão global e generalista, ter curiosidade e interesse.

O segundo reúne os **fatores externos ao indivíduo** e engloba a diversidade dos colegas em sala de aula, a cobrança e alto nível de exigência dos professores, a atualização dos docentes, com destaque para aqueles que trabalham nas empresas e trazem mais exemplos práticos como as “*mudanças que ocorrem nas organizações, por exemplo, implantação de novos processos*”, assim como a pressão e a necessidade de cumprir metas vivenciadas nas dinâmicas e trabalhos de grupo, nos processos seletivos e no período inicial do estágio.

O terceiro denominado **fatores metodológicos** diz respeito àqueles aspectos vinculados ao ensino em sala de aula e à situação de estágio. Aqui os estudantes fazem referência à contribuição dos estudos de caso no seu aprendizado. Aprender com os trabalhos em grupo, ou seja, com os colegas foi considerado positivo. Há um destaque para o estágio e argumentam que é somente neste espaço que poderão colocar em prática as teorias abordadas durante o curso. Além disso, consideram que “*o que se aprende num estágio numa empresa pode-se adaptar para outra empresa no outro está-*

gio”. Destaca-se aqui que, na explicitação das respostas dos estudantes a respeito dos aspectos metodológicos, obtidas por meio das questões abertas e das entrevistas, as informações se complementam ressaltando o uso do método do caso e dos estágios enquanto atividades que oportunizam a interação teoria-prática.

Ao citarem os **obstáculos** encontrados, ou seja, os aspectos que influenciaram negativamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências, os alunos relatam que “o curso dá uma visão geral e a empresa exige uma visão mais específica”, e que existe uma sobrecarga de disciplinas no final do curso. Referiram-se ao curso como sendo muito teórico.

As **experiências extrauniversidade** elencadas ressaltam o importante papel da família, de colegas e situações de imprevisto (principalmente nas entrevistas de seleção para estágio) como essenciais no processo de desenvolvimento de competências. A expressão “*chefe jogava na fogueira*”, a concorrência e a competição com colegas ao final do curso e nas entrevistas de seleção explicitam as situações de pressão e imprevisto vivenciadas pelos alunos e que, segundo eles, colaboraram para o aprendizado de suas competências. No entanto, apenas um dos relatos evidencia e ressalta a importância de se refletir nessas situações, havendo uma tendência dos entrevistados supervalorizarem a ação “*buscar*”, “*ir atrás*” em detrimento da reflexão, da crítica e do questionamento. Também destacam as ações de voluntariado que “*faz ver outras realidades*” e “*pensar de outra forma*”. Citam ainda como elementos de aprendizado a participação em palestras e/ou cursos externos à instituição onde realizam seus cursos.

A experiência prática e a aprendizagem informal tiveram destaque nos depoimentos dos alunos. Segundo eles, o conteúdo que as empresas esperam “*é sua vida prática, não é bem tanto o curso que você fez, é as vezes o que você leu, o que estudou, mas é o que você já fez, que pra mim é fazendo que se aprende, se você não corre atrás de algumas coisas você não vai aprender*”. Também citam o ambiente organizacional como fonte de aprendizado informal, pois existem “*empresas que oportunizam, permitem o funcionário errar, acompanham o trabalho, deixam pensar*”.

O Terceiro Setor é mencionado como algo que surpreende os entrevistados, pois descobrem que os resultados precisam ser obtidos com critérios, a partir de uma série de princípios que permeiam as instituições mencionadas, enquanto, durante o curso, ouviam apenas “*você será exigido [profes-*

sores referindo-se às empresas] *em ter que buscar e conseguir muitos resultados, resultados*". Conforme relatos *"meus colegas buscam Ong porque precisam se formar e não conseguiram trabalho nenhum ... eles acham que não vão aprender [nas Ongs] e aprendem muito mais"*.

Há valorização em se obter estágio em multinacionais, contudo, depararam-se com a decepção de serem tratados como *"apenas mais um lá dentro"* e a descoberta da possibilidade de que poderiam ter estagiado em pequenas empresas e/ou em Ongs. Conforme um dos entrevistados *"somos adestrados para ser um tipo de administrador e nos deparamos com outras possibilidades e nos adaptamos e aprendemos"*.

Segundo a ótica dos entrevistados as competências exigidas pelo mercado de trabalho são: atitude ética, iniciativa, autoconhecimento, relacionamento interpessoal e serenidade. Citam ainda que é preciso ter um nível de formação básico, consciência da necessidade de constante atualização, flexibilidade *"para ir"*, para residir em qualquer lugar, comprometimento, ou seja, estar *"conectado"* 24 horas com a organização, *"meio escravo"*. Alguns tipos de conhecimento vêm em segundo lugar, principalmente de informática, línguas e domínio de alguns processos, ferramentas e técnicas de gestão, como redução de custos e gestão de melhorias.

Conforme os relatos os aspectos que mais podem auxiliar um candidato a se diferenciar no mercado de trabalho podem ser observados através do seguinte depoimento *"vivência no exterior; como você se porta; não é muito o que você aprende na faculdade e sim o que criou de vivência, o que foi buscar. Você se formou vai ter que buscar sozinho"*.

Por fim, destaca-se o que os estudantes entendem quando se referem à categoria **processo de amadurecimento**, identificada quando fazem referência às mudanças percebidas no transcorrer do curso de administração. Para eles o amadurecimento envolve o desenvolvimento da capacidade de *"saber priorizar"*, *"saber esperar e lidar com a ansiedade"* e *"saber planejar-se"*. Ressaltam ainda um aumento de comprometimento e de responsabilidade com a profissão, que está expressa na seguinte fala *"de criança sai um homem, cheio de comprometimento e de responsabilidade e tudo aquilo que você precisa para seguir uma boa profissão"*. Também declaram uma ampliação de expectativa de futuro: *"sai mais ciente daquilo que é capaz de fazer, sabendo o valor que tem no mercado, basta determinar e ir atrás desse objetivo, porque as coisas básicas já foram dadas"*.

## 5 Considerações Finais

Embora tanto no caso do Conselho Nacional de Educação, quanto no do curso estudado, nota-se certa confusão na adoção dos conceitos de competências e de habilidades, não se fazendo clara a distinção entre eles, é possível dizer que o esforço em pensar a organização de projetos pedagógicos a partir da noção de competência está presente em algumas instituições de ensino, conforme detectado no referencial teórico, sendo que esta pesquisa se constitui em mais uma contribuição nesse sentido. Assim, o termo competência foi aqui utilizado de forma ampla, pois exame mais rigoroso sobre os itens que compõem o instrumento de coleta de dados deixa antever a adoção indistinta dos conceitos de competências, habilidades e atitudes.

Observando o conjunto de competências aprovado pelas diretrizes curriculares, mais aquelas formalizadas para o curso objeto de estudo, pode-se dizer que as competências esperadas dos formandos investigados aproximam-se daquelas estabelecidas por Zarifian (2003) e Fleury e Fleury (2001). É importante lembrar que Zarifian propõe quatro áreas de competências – competências da profissão ou técnicas, organizacionais, de inovação, relacionais – e que Fleury e Fleury definem três blocos: competências de negócio, técnico-profissionais e sociais. Mostra-se possível também estabelecer relação com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração e o estudo desenvolvido por Antonello e Dutra (2005), vide Quadro 6.

Cabe reafirmar que o estudo aqui apresentado esteve centrado na opinião dos alunos acerca das competências que eles supõem ter adquirido (aprendido) durante o seu curso de graduação em Administração, manifestada a partir de uma escala de concordância-discordância. Os resultados obtidos, portanto, permitiram detectar com que intensidade os estudantes perceberam o seu aprendizado das competências definidas como necessárias para a formação de administradores de empresas na instituição objeto de estudo. Analisando os resultados encontrados a partir da análise fatorial é possível dizer que para os alunos pesquisados as competências adquiridas estão organizadas em quatro dimensões denominadas: competência social, competência solução de problemas, competência técnico-profissional e competência de comunicação.

Examinando a dimensão **competência social** verifica-se que os aspectos ali presentes estão associados ao que Zarifian (2003) denominou de

**competências relacionais** e que Fleury e Fleury (2001) e Antonello e Dutra (2005) chamaram de **competências sociais**. É importante destacar que, além de se constituir no fator mais relevante, praticamente todas as competências que ele agrega (sete dentre as oito que compõem o fator) fazem parte daquelas estabelecidas especificamente pelo projeto pedagógico do curso estudado. Esse resultado parece indicar uma concretização do que foi estabelecido para o processo formativo dos alunos dessa escola no que se refere às competências sociais. Vale a pena lembrar que algumas dessas competências foram citadas espontaneamente pelos alunos, quando responderam às questões abertas, em especial quando se referem ao amadurecimento pessoal e profissional e ao aumento de responsabilidade.

<b>Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração, (Resolução CNE/CES nº 1 de 02/02/2004),</b>	<b>Antonello e Dutra (2005)</b>	<b>Resultados do Estudo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 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;</li> <li>– desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais;</li> </ul>	COMPETÊNCIAS DE GESTÃO	COMPETÊNCIA DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;</li> </ul>	COMPETÊNCIAS SOCIAIS	COMPETÊNCIA SOCIAL e DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;</li> <li>– 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;</li> <li>– desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;</li> </ul>	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	COMPETÊNCIA TÉCNICO-PROFISSIONAL

Quadro 6: Comparativo.

Fonte: Dados primários; CONSELHO (2004); Antonello e Dutra (2005).

<b>Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração, (Resolução CNE/CES nº 1, de 02/02/2004).</b>	<b>Antonello e Dutra (2005)</b>	<b>Resultados do Estudo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 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;</li> <li>– desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional.</li> </ul>	COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIA SOCIAL

Quadro 6: Comparativo.

Fonte: Dados primários; CONSELHO (2004); Antonello e Dutra (2005).

Tanto nas questões abertas quanto nas entrevistas é também reforçada a ideia da contribuição do curso ao desenvolvimento interpessoal e da capacidade de atuar em equipe, da mesma forma que o estudo desenvolvido pelo Conselho Federal de Administração (ANDRADE *et al.*, 2006). Esse tipo de resultado também tem sido encontrado na literatura internacional, como mostram os trabalhos de Kuh *et al.* (1991), Kuh (1993) e de Pascarella e Terenzini (1991) que alertam, entretanto, para o fato de que a aquisição desse tipo de competência não deve ser entendida como uma consequência direta do currículo vivenciado, mas deve-se, fundamentalmente, às experiências que ultrapassam a sala de aula e que, de certa forma, promovem aprendizados informais. No Brasil estudos sobre o papel da experiência ou vivência universitária para o desenvolvimento do aluno podem ser encontrados em Fior e Mercuri (2003) e em Pachane (2003), embora tais trabalhos não se refiram especificamente a alunos do curso de Administração; e de Antonello (2005) junto a alunos de cursos de *lato e stricto sensu* em administração.

Em segundo lugar aparece a **competência solução de problemas** que, embora não conste das propostas de Zarifian (2003) e de Fleury e Fleury (2001), está presente na pesquisa desenvolvida pelo Conselho Federal de Administração, sendo também detectada e denominada de **competências de gestão** por Antonello e Dutra (2005). No campo da educação esta competência é bastante valorizada entre autores que se preocupam com a aprendizagem escolar (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978; PERRENOUD, 1999), com o ensino superior (LOWMAN, 2004) e, mais especificamente com o ensino de Administração, (CARNEIRO, 2004). Segundo Fandt (1994) e Wood Jr. e Picarelli Filho (1997) a solução de problemas engloba a capa-

cidade de percepção, de planejamento, de organização e de tomada de decisão, aspectos identificados pelos alunos da pesquisa como parte de suas competências. Percentual elevado de discentes (acima de 50%) apresenta acentuada concordância em relação ao seu aprendizado.

Vale a pena refletir, usando Perrenoud (1999) como referência, sobre alguns aspectos envolvidos na aquisição desse tipo de competência. É importante estar alerta para o sentido da expressão **solução de problemas** e não atribuir à ela apenas um sentido do senso comum. De acordo com Perrenoud (1999), a noção de problema tem sido fonte de confusão, na medida em que, em certas estratégias de formação, o aluno simplesmente é colocado em situação de identificação e resolução de problemas construídos pelos próprios professores como forma de possibilitar aos estudantes a assimilação de conhecimentos e a construção de competências. No entanto, alerta Perrenoud (1999), o trabalho por situações-problema precisa ser realista, ou seja, o problema deve estar incluído em uma situação que lhe dê sentido. É fundamental evitar problemas artificiais e descontextualizados, que muitas vezes têm sido utilizados pelos docentes, e propor questões que se constituam em verdadeiros obstáculos cognitivos para os alunos. Tais obstáculos devem oferecer resistência, exigindo que o estudante lance mão de seus conhecimentos anteriores, bem como de suas representações, levando ao questionamento e à elaboração de novas ideias. Essa é uma tarefa didática extremamente complexa que, de acordo com Perrenoud (1999), exige também do professor novas competências. Para esse autor, as competências docentes para lidar com situações-problema envolvem o conhecimento do professor a respeito de psicologia cognitiva e didática como suporte à atividade de criar problemas orientados para a aquisição de aprendizados específicos que sejam estimulantes e surpreendentes; que estejam relacionados a um conjunto de disciplinas afins possibilitando o enfoque interdisciplinar; e que sejam adequadamente planejados como parte da matriz disciplinar e trabalhados a partir de grupos nos quais se exercite a capacidade de análise, de comunicação e de apreensão de diferentes pontos de vista. Levando em conta as ideias de Perrenoud (1999) e os resultados do estudo aqui apresentado é possível indagar-se acerca do efetivo desenvolvimento da competência solução de problemas, tendo em vista que seu alcance exigiria novos formatos pedagógicos que, de certa forma, foram apontados pelos alunos como parte das mudanças necessárias à melhoria do processo de aprendizagem.

Em relação às dimensões denominadas **técnico-profissionais** – também presentes em Zarifian (2003), Fleury e Fleury (2001) e Antonello e Dutra (2005) – e **competência de comunicação** a opinião do alunado ainda é de concordância, mas com índices bem mais modestos (entre 50% e 25%). É importante notar que na caracterização da competência **técnico-profissional** encontram-se elementos da competência denominada por Zarifian (2003) de inovação.

Do ponto de vista de concretização do projeto pedagógico da escola os resultados parecem indicar que os alunos aqui estudados estão bem menos confiantes em relação à aquisição de tais competências em seu processo formativo. Os resultados das entrevistas também deixam antever uma questão nesse sentido, na medida em que os entrevistados parecem excessivamente preocupados com o desenvolvimento de capacidades destinadas a atender as demandas do mercado de trabalho e os programas de *trainee*. É possível indagar se o aluno formando realmente desenvolveu as competências por ele explicitadas ou se ele desenvolveu a capacidade de **dar a impressão** de que elas foram efetivamente desenvolvidas. Considera-se preocupante a fala de um dos entrevistados que empregou a palavra **ades- tramento** para referir-se à formação recebida. Nesse sentido, também foi identificada uma exarcebada preocupação dos entrevistados em desenvolver competências tendo em vista, fundamentalmente, a aprovação nos processos seletivos das empresas para as quais se candidatam. Embora esse dado seja preocupante quando se pensa no processo formativo vivenciado pelos estudantes, é possível atribuir esse tipo de resposta ao momento de dúvida e angústia gerado pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho.

Examinando-se os dados de frequência das respostas observa-se que os mais altos índices de discordância (acima de 20%) referem-se ao aprendizado de tarefas e atividades de consultoria e à emissão de pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais que, embora façam parte das diretrizes curriculares, parecem não ser priorizadas pela escola objeto de estudo. Resta ainda comentar que muitos alunos parecem ter uma opinião pouco precisa acerca do seu aprendizado em determinadas competências. Esse resultado aparece na Tabela 3, quando se observa a coluna que traz a categoria de resposta denominada **posicionamento incerto**, com índices que variam de 28% a 54%.

Sumariando os resultados encontrados nos dados quantitativos e qualitativos é possível concluir que, além do desenvolvimento de uma atitude

empreendedora, o curso propiciou, fundamentalmente, o desenvolvimento da competência social. No entanto, a partir dos depoimentos dos alunos acredita-se que a escola objeto de estudo deva preocupar-se com alguns aspectos evidenciados na presente investigação, sejam eles: o efetivo atendimento do desenvolvimento da competência solução de problemas, comunicação e competências técnicas específicas.

Acredita-se que os resultados aqui apresentados constituem rica fonte de informações acerca da visão de um determinado grupo de alunos sobre as competências adquiridas no seu curso de graduação em Administração. Eles fornecem elementos de avaliação e reflexão sobre a concretização do projeto pedagógico do curso estudado, a partir da perspectiva dos discentes, e disponibilizam subsídios para a discussão de aspectos relativos à formação dos administradores em cursos de graduação.

## **Individual competences acquired during the undergraduate years of students of a Business Administration program**

### **Abstract**

The aim of this study is to identify and analyze the opinions of students about the competences acquired in programs of Business Administration at a private university in São Paulo. A case study was carried out using a questionnaire – with closed and opened questions – to collect data and semi-structured interviews. The sample includes 441 students enrolled in the last semester. The factorial analysis allowed the identification of four factors corresponding to the following groups of competences: social, problem-solving, technical-professional, and communication ones. The frequency of the answers indicate that the competences which have highly agreement value concentrate on factor 1 (social competence) and factor 2 (problem-solving competence). The qualitative data analysis allowed a better comprehension of the aspects involved in the identified competences. By summarizing the found results it is possible to conclude that, besides the development of an entrepreneur attitude, the program fundamentally provided the development of the social competence.

**Key-words:** Competences development. Business studies. Higher education.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S. *Experiential Learning: Of The Theory To Action*. **Congrès AGRH – ANDCP**, Université Pierre Mendès France, Grenoble, França. 2003.

\_\_\_\_\_. *A Articulação das Práticas Formais e Informais de Aprendizagem e sua Contribuição no Desenvolvimento de Competências Gerenciais*. **4th International Meeting of the Iberoamerican Academy of Management**, Lisboa. 2005.

ANTONELLO, C. S.; DUTRA, M. L. S. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de administração, com foco no empreendedorismo In: XXIX ENANPAD – ENCONTRO CIENTÍFICO DE ADMINISTRAÇÃO, 2005. Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2005. 1 CD ROM.

ANDRADE, R. O. B. de *et al.* **Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração – CFA, 2006.

AUSUBEL, D. A.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BARUCH, Y.; LEEMING, A. The added value of MBA studies – graduates' perceptions. **Personnel Review**, Farnborough, v. 30, iss. 5/6, p. 589-603, 2001.

BOYATZIS, R. E.; REINO, A. Research article: the impact of an MBA on managerial abilities. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 8, n. 5, p. 66-77, 1989.

CARNEIRO, A. Teaching management and management educators: some considerations. **Management Decision**, Bingley, v. 42, n. 3-4, p. 430-438, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 43, seção 1, p. 11, 4 mar. 2004.

CORDÃO, F. A. Apresentação à edição brasileira. In: ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

DRUCKER, P. **A profissão do administrador**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ELLSTROM, P. The many meanings of occupational competence and qualification. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 21, iss. 6/7, p. 266-274, 1997.

FANDT, P. **Management Skills**: practice and experience. St Paul, MN: West Publishing Co., 1994.

FIOR, C. A.; MERCURY, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 129-154.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeças caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

HAIR, J. F. *et al.* **Multivariate data analysis**. Fifth edition. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

HOLMES, L.; JOYCE, P. Rescuing the useful concept of managerial competence: from outcomes back to process. **Personnel Review**, Farnborough, v. 22, iss. 6, p. 37-53, 1993.

KUH, G. D. *et al.* **Involving colleges**: encouraging student learning and personal development through out-of-class experiences. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

KUH, G. D. In their own words: what students learn outside the classroom. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 30, p. 277-304, 1993.

KUMAR, R.; USUNIER, J. Management education in a globalizing world: lessons from the French experience. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 32, iss. 3, p. 363-392, 2001.

LOPES, P. da C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: XXVI ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2002. 1 CD ROM.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications education**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1998.

NICOLINI, A. O futuro administrador pelas lentes das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem feitas” ou “bem cheias”. In: XXVI ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2002. 1 CD ROM.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. A inserção das competências no curso de graduação em Administração: um estudo em universidades brasileiras. In: XXVII ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2003. 1 CD ROM.

NUNES, S. C.; FERRAZ, D. M. A reforma do ensino no Brasil e a inserção da noção de competências: um estudo empírico em instituições de educação superior. In: XXVI ENANPAD – ENCONTRO CIENTÍFICO DE ADMINISTRAÇÃO, 2005, Brasília. **Anais ...** Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2005. 1 CD ROM.

NUNES, S. C.; FERRAZ, D. M.; BARBOSA, A. C. Q. Organização curricular e acadêmica dos cursos de graduação em administração – Uma investigação da adoção do conceito de competências em faculdades de Belo Horizonte, Minas Gerais. In: III EnEO – ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2004. Atibaia. **Anais...** Atibaia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004. 1 CD ROM.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 155-186.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETT, M. A.; LACKEY, N. R.; SULLIVAN, J. J. **Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 2001.

RUAS, R. A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. **REAd – Revista Eletrônica de Administração.** Porto Alegre, v. 6, n. 3. out. 2000. Disponível em: <[http://read.adm.ufrgs.br/edicoes/download.php?cod\\_artigo=297&cod\\_edicao=25&cod\\_lista\\_edicao=25](http://read.adm.ufrgs.br/edicoes/download.php?cod_artigo=297&cod_edicao=25&cod_lista_edicao=25)>. Acesso em: 17 maio 2009.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

WOOD Jr, T.; PICARELLI FILHO, V. **Remuneração estratégica: a nova vantagem competitiva.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.