



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Estela Pitwak Rossoni

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR: um estudo na Universidade Federal de Rondônia**

Tese

**Porto Alegre
2013**

Estela Pitwak Rossoni

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR: um estudo na Universidade Federal de Rondônia**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello.

**Porto Alegre
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Rossoni, Estela Pitwak

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: um estudo na Universidade Federal de Rondônia / Estela Pitwak Rossoni. -- 2013.

329 f.

Orientadora: Cláudia Simone Antonello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Administrador. 2. Competência. 3. Educação. 4. Ética. 5. Reflexividade. I. Antonello, Cláudia Simone, orient. II. Título.

Estela Pitwak Rossoni

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR: um estudo na Universidade Federal de Rondônia**

Conceito final: APROVADA

Aprovado em 27 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arilda Schmidt Godoy – Mackenzie/SP

Profa. Dra. Grace Vieira Becker – PUC/RS

Profa. Dra. Ângela Beatriz Busato Scheffer – PPGA/EA/UFRGS

Profa. Dra. Valmíria Carolina Piccinini – PPGA/EA/UFRGS

Orientadora – Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello – PPGA/EA/UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese, resultado de árdua, dolorosa e gratificante pesquisa, ao nosso Deus, verdadeiro “creador” de tudo e todos, fonte real e infinita de vida, saúde e felicidade, consciência plena e que, em sua grandeza infinita vive em mim, tornando possível tudo o que sou, penso e faço.

Também a dedico aos meus pais, Estanislau Pitwak e Ranússia Lopes Pitwak, por terem me concedido a oportunidade desta minha existência e, a partir dela, manterem o compromisso com a minha educação integral e acompanhamento carinhoso, incentivo e correção de meus passos.

Aos meus irmãos Elizabeth Pitwak Machado Silva, Edson Pitwak, Eliana Pitwak Magdalena, Eloisa Pitwak e Estanislau Pitwak Júnior, cunhados Hélio (*in memorian*), Sônia, Marcos (*in memorian*), José Antonio, Dany, sobrinhos Luciana, Rafael, Carolina (*in memorian*), Felipe, Gustavo, Cláudia, Carina, Rodrigo, Lucas, Valéria e sobrinhos netos Lucas, Amanda (querida afilhadinha), Pedro e aos queridos sogro e sogra (*in memorian*), cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas do lado “Rossoni”. À todos, dedico este trabalho final, pela torcida organizada ou não, mas que mesmo em silêncio, em pensamento e orações, mesmo nas horas mais complicadas e difíceis de suas vidas, pois sei que tudo isso fez toda a diferença.

Muito carinhosa e particularmente, dedico esta tese ao querido sobrinho e guerreirinho Alejandro Bayá Pitwak, o pescadito, porque tornou-se para mim um exemplo vivo de luta e garra pela vida.

Ao meu esposo Gilberto Rossoni pelas ausências e distâncias necessárias ao cumprimento dos créditos e pelas noites em claro dedicados ao serviço de pai, cozinheiro, motorista, capataz, massagista, confidente, terapeuta... pela paciência e impaciência, pelas palavras de incentivo e sermões na busca de não me deixar perder o foco e por não permitir que eu deixasse cair o remo do barquinho...

Aos meus filhos Giovanna (*in memorian*) e Gilberto (Betinho) que, em sua pouca idade também têm a nos ensinar, especialmente na arte de amar e ser criança. Devo muito a você Betinho, pelas horas e dias de privação de minha companhia e atenção, pelos bolos e passeios não feitos, pelos sacrifícios impostos

pela mudança para Porto Alegre, privando-o da escola e dos amigos de Cacoal, da família e, especialmente, da presença e convívio do seu pai devido à impossibilidade de ficarmos todos juntos no ano que passamos em Porto Alegre.

Para minha querida e amada orientadora, Professora Cláudia Simone Antonello, pela dedicação, paciência, compreensão, gentileza, educação, competência e respeito. Pelas obras emprestadas, pelas revisões de última hora, por ouvir e procurar entender, por guiar sabiamente os passos desta pesquisa. Se não fosse você, muito dessa tese não seria possível.

Aos meus amigos Deyvison de Lima Oliveira, Gessy Dhein Oliveira e Sidnei Roberto Feliciano Silva que sempre estiveram ao meu lado, longe ou perto, para me apoiar e incentivar, fazer sonhar grande, oferecer ajuda e ombro para chorar e desabafar nas horas tensas, para brindar as conquistas... enfim, para chegar até o final dessa etapa de estudos, provando mais uma vez o quanto vale uma amizade.

AGRADECIMENTOS: Com quantos anjos se faz uma tese?

Em geral o texto científico subtrai subjetividade desde as primeiras linhas. Fica de fora a dor e a delícia da construção do conhecimento e a alegria do processo de transformação pessoal. Creio ser esta uma lacuna que deve ser sanada. É preciso haver um momento no texto científico dedicado há muito mais do que o registro burocrático de agradecimentos, deixando este espaço, pelo menos este, enfatiza-se, ao registro do que houve de subjetividade e de pessoalidade na construção do conhecimento aqui exposto como produto destes anos de doutorado.

Paciência peço ao leitor, à ciência, à banca, mas aqui, nestes agradecimentos, como o fiz na Dedicatória, vou expor esta trajetória de transformação, ainda que de forma resumida, para ter condições de justificar a razão de tantos agradecimentos que faço a tantos **Anjos** encontrados no caminho, o que significa expor uma trajetória e as pessoas que dela fizeram parte, porém ainda e muito mais, significa a minha exposição pessoal, enquanto sujeito que aprende e sujeito que conhece o de antes para produzir sua contribuição ao conhecimento novo, ainda que tomando o cuidado de não me permitir maiores devaneios.

Começo meus agradecimentos assim, dividindo-os em institucionais, acadêmicos e técnicos, visto que na dedicatória já agradei pessoalmente a todos os que, do ponto de vista pessoal e familiar, contribuíram com este trabalho, o que me levou a dedicá-lo a eles, ali detalhados ou deixados ser vistos nas entrelinhas, pois de tantos que são, cada quem sabe quanto ali os vejo, mesmo não sendo possível nominar a todos particularmente.

Agradeço então, neste espaço, à instituição em que trabalho: a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* Professor Francisco Gonçalves Quiles (meu querido e saudoso mestre *in memoriam*), de Cacoal, assim como a presença em minha vida dos meus colegas de trabalho que me aportaram seus apoios e torcidas, como amigos que também são.

À UNIR este agradecimento é especial por investir em seu quadro de docentes, ao confiar em um fruto nascido do árduo empenho de várias pessoas, mas especialmente dos professores Mariluce Paes de Souza e Theóphilo Alves de Souza Filho.

Este projeto institucional de capacitação docente contou, para sua realização, a princípio, com a parceria da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), a quem de igual forma agradeço, por ter abraçado a iniciativa e concedido o apoio aos doutorantes contribuindo para a capacitação de pessoal em nossa região amazônica, tão carente de pessoal formado em todas as áreas do conhecimento.

Agradeço aos professores Antonio Carlos Gastaud Maçada e João Luiz Becker, por terem aceito nos acolher enquanto turma de Doutorado Interinstitucional (DINTER) além de todos os demais professores do Programa de Pós Graduação em Administração (PPGA) da Escola de Administração (EA), bem como de toda a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por terem nos mantido no Programa até o fim de nossa formação, apesar de todas dificuldades e entraves.

Agradeço, nesta etapa final, aos professores Eugênio Ávila Pedrozo, Tânia Nunes Silva e Antonio Domingos Padula por estarem com cada um dos doutorantes, nos guiando e aconselhando. Enfim, agradeço aos professores que compartilharam seus conhecimentos, experiências e materiais conosco, tanto os professores do PPGA/EA/UFRGS quanto de Engenharia da Produção e Agronegócios, nos quais cumpri alguns créditos muito proveitosos.

À professora Cláudia Simone Antonello, minha orientadora, pessoa querida, “muito gente”, pela demonstração de cumplicidade e coerência desde a preparação para as aulas, em que víamos a preocupação em nos brindar com o máximo de material possível, buscando colocar-nos em contato com teorias diversas, norteadoras de tão igualmente diversas abordagens acerca da Aprendizagem, possibilitando escolhas mais ricas para nossos referenciais teóricos.

Se como professora, a Dra. Cláudia Antonello já foi para os doutorandos uma luz pedagógica, para mim foi especialmente uma honra, por ter sido acolhida com toda sua dedicação, como sua orientanda, demonstrando determinação, disponibilidade e facilidade de acesso, carinho, meiguice, paciência e solidariedade, respeito a liberdade, conselhos e incentivos, palavras acalentadoras e silêncio quando necessário. Obrigada além disto tudo, por algo maior do que isto: pela amizade e por se fazer inesquecível!

Ao professor Henrique de Melo Freitas pela acolhida, recepção, incentivo, aconselhamentos que foram cruciais na chegada à Porto Alegre e determinação dos rumos da tese e orientação. Agradeço também por ter disponibilizado instrumental

para realização de coleta e análise de dados qualitativos. Pela preocupação com questões de ordem pessoal e familiar.

Ao professor Antonio Carlos Gastaud Maçada, por iluminar os caminhos e escolhas dos doutorandos desde o início, seguindo no acompanhamento das disciplinas, tirando dúvidas, ponderando e buscando minimizar as dificuldades, conflitos e desabafos. Pelo ombro amigo emprestado nas horas mais difíceis e por levar a todos a acreditar em seu próprio potencial, nas possibilidades de agregar um “*glamour*” em nossa passagem pelo doutorado e em nossa tese.

A presença deste querido Professor precisa ser agradecida de forma especial também, por ter dado o seu recado com bastante sabedoria, muitas vezes misturando o seu bom humor aos temas científicos de estudo, facilitando a aprendizagem.

Assim, a ele agradeço pelas valiosas *dicas*, pois entendi, ao final, que toda a trajetória percorrida pode ser sintetizada com a expressão que intitula um livro de grandes inspirações de Rubem Alves: “Ostra feliz não faz pérola”... senti na pele, no decorrer desta árdua caminhada, o significado disto e aprendi a ver como se constrói o conhecimento mesmo que, às vezes, seja um processo doloroso, na certeza de que o produto mesmo assim sendo, é necessário para a transformação da sociedade.

Ao professor Homero Dewes, por ter sido nosso querido amigo e conselheiro além de excelente e divertido professor. Quantas histórias, parênteses, piadas, dicas para a ciência e para a vida. Obrigada pela indicação de cursos como o do *Web of Science* e *End Note Web*, que foram importantes para publicações que conseguimos e para uso constante. Pela oportunidade de ler, assistir e apresentar em inglês o livro “*What’s life?*”, o que resumo como interessante, inusitado, desafiador, enriquecedor, pois me fez perceber que a ciência, muitas vezes, tem caminhos tortuosos de tentativa e erro, erro e acerto e que, apesar disto, na maioria dos casos, só ficamos sabendo dos acertos e não dos bastidores. Obrigada também por ter-me prestigiado ao assistir a minha banca de defesa de projeto!

Às professoras que avaliaram fases anteriores da construção desta Tese, iluminando acertos e falhas, apontando outras possibilidades e fontes, na busca de maior aprimoramento, relevância e enriquecimento. Pela contribuição inestimável, agradeço às professoras Aida Maria Lovison (PPGA/EA/UFRGS), Arilda Schmidt Godoy (Mackenzie/SP) por terem aceito participar como avaliadoras do meu Ensaio

Teórico, o *Qualify*, e às professoras Grace Vieira Becker (PUC/RS) e Valmíria Carolina Piccinini (PPGA/EA/UFRGS) por terem contribuído na avaliação e direcionamento do respectivo Projeto de Tese.

Ao final da caminhada, agradeço à Banca Examinadora de Tese que teve a oportunidade de participar do desfecho de um grande ciclo, para a qual devo imensamente agradecer por aceitarem participar da avaliação deste documento final. Desde a escolha de seus nomes, já tinha a certeza da grande contribuição por vir.

Aos funcionários permanentes ou temporários da Secretaria do PPGA/EA/UFRGS, Luiz Carlos Müller, Tiago Antunes, Luiza Dutra e Ema Dejanira e os da Biblioteca, representados pela Tânia, que sempre nos atenderam com muita educação e cortesia, dedicação e rapidez. Igualmente, agradeço à querida Maria de Fátima, a Fafá, secretária que deu relevante suporte ao DINTER em Porto Velho, bem como aos chefes de Departamento do curso de Administração e das Secretarias e Diretorias Acadêmicas em Cacoal, Porto Velho e Guajará Mirim que intermediaram o acesso a informações estatísticas, de contato de alunos e egressos, informações de colação de grau, disciplinas oferecidas, desenho curricular, Projeto Político Pedagógico do curso e demais documentos internos.

Agradeço ao trabalho técnico dos queridos Nico e Renê, permeado de conversas nos momentos de impressões e encadernações feitas com tanto esmero, assim como agradeço a tradução do resumo para o espanhol - de coração - pelo atendimento imediato de Luciana Pitwak Machado Silva Prates (queridíssima sobrinha e afilhada), o que faço igualmente quanto às revisões e traduções para o inglês, feitas pela minha doce *teacher* Pâmela Olsen Notário, por Vera Lúcia Silva, por Maria Lindomar dos Santos e por meu querido amigo Dr. Miguel Nenevé.

Registro agradecimentos também à Patrícia Kinast De Camillis e Janilene Vasconcelos de Melo, pela solicitude, apoio, na entrega de materiais e documentos além da torcida! Anjos que a Providência Divina colocou em meu caminho.

Ao colega Flávio de São Pedro Filho, agradeço pelo incentivo e por acreditar em meu potencial como também pelo apoio e parceria em publicações e participações em eventos científicos. Fez-me enxergar além dos horizontes, que há um mundo receptivo à ciência e à nossa espera. E causou-me provocação quando usou da expressão da canção do saudoso Elvis Presley: "*It's now or never*"!

Pela amizade, incentivo, torcida e revisão gramatical do texto, agradeço à Dra. Jacinta Castelo Branco Correia.

Agradeço muito especialmente aos alunos e egressos que participaram da pesquisa, respondendo aos instrumentos de coleta de dados, sem o quê, esta tese não seria possível.

A todos, o meu mais sincero **MUITO OBRIGADA!!!** E se houver oportunidade futura para escrever uma nova tese, quem sabe a questão problema seja: “**Com quantos anjos se faz uma tese?**”.

“A maturidade humana alcança-se sobretudo no estágio ético, isto é, na fase em que ele é autônomo e livre, age segundo valores adequados a seu modo de existir. Ora, os valores não se encontram nos genes, nem são produtos espontâneos da genética. São culturais, frutos de uma longa experiência e tradição humana. O processo evolutivo não nos deu de saída um código de valores éticos, mas deu-nos a capacidade de adquiri-los.”

Leo Passini e Christian de Paul Barchifontaine

RESUMO

Considerando contexto de massificação e mercantilização da educação, dado aumento significativo de cursos de Administração no Brasil, buscou-se compreender a percepção dos alunos egressos e de final do curso acerca das competências desenvolvidas na graduação em Administração de 3 *campi* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e, em especial, como tal formação se alinha às orientações das normas (Lei de Diretrizes e Bases – LDB; Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN; Projeto Político Pedagógico – PPP) e demandas de mercado/organizações endereçadas aos cursos encontradas na teoria. Foram adotadas a abordagem francesa de noções de competência, um modelo de competências inglês validado no Brasil por meio de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) em 2005 por Godoy *et al.*(2009), ensejando a busca de aprofundamento acerca das três grandes tradições da ética e sobre reflexividade, supermeta do referido modelo. Partindo-se de uma abordagem preponderantemente quantitativa, foram aplicados questionários estruturados impressos tipo *survey* (2011 e 2012), que também foram enviados em 2012 por meio de *link* aos contatos, utilizando-se da técnica *Snow Ball*. Aplicaram-se 4 instrumentos de coleta (2 replicados), visando identificar o grau de concordância (questões abertas e fechadas em escala *Likert* de 6 pontos) sobre o desenvolvimento de competências; a) identificar as competências mais e menos desenvolvidas; e verificar a concordância sobre orientações das DCN's (escala *Likert* de 5 pontos) e também para, b) identificar aspectos quanto ao desenvolvimento em especial de ética e valores e reflexividade. Os resultados permitem responder aos objetivos no sentido de que todas as categorias de competências foram identificadas, com maior desenvolvimento da Competência Social e menor para a Técnico Profissional, observadas algumas diferenças de percepções entre faixas etárias e motivos de escolha do curso, evidenciando que experiência e expectativa de formação influenciam a percepção. Disciplinas como Administração de Recursos Humanos e Planejamento Estratégico são as que mais contribuem para a aquisição das competências desejáveis ao administrador. A formação percebida alinha-se parcialmente às normas e demandas, cujas lacunas merecem atenção, aprofundamento investigativo e intervenção da IFES. Enquanto as demandas orientam para competências de natureza comportamental, os sujeitos apontam maior desenvolvimento das relacionadas à Solução de Problemas e menor desenvolvimento para as Técnico Profissionais, divergindo em parte das DCN's e maior proximidade da proposta do PPP e LDB. Sobre o desenvolvimento de Ética e Valores e reflexividade, estas foram identificadas e incluídas ao MEE elaborado para o caso da UNIR, onde a Capacidade para Reflexão compõe a Dimensão Básica e, a Ética e Valores é Dimensão que, juntamente com a Competência Social, forma a Metacompetência Ético Social, recebendo influência da Metacompetência Funcional composta pelas Dimensões Técnico Profissional, Básica e Solução de Problemas. Realizaram-se ainda 6 entrevistas em profundidade aliada à técnica *laddering*, apoiadas por roteiro semiestruturado cujos sujeitos, selecionados segundo divergências de percepções entre faixas etárias e motivos de escolha do curso, e analisadas pelo conteúdo de forma categórica e interpretativa, corroboraram para constatar em que momentos e atividades do curso oportuniza-se o ser/agir ético e o ato de refletir, bem como respectivas influências percebidas decorrentes da reflexão.

Palavras chave: Administrador. Competência. Educação. Ética. Reflexividade.

ABSTRACT

Considering the context of massification and commodification of Education , given the significant increase of Business Administration courses in Brazil , we explored the perceptions of undergraduate and graduate students on the skills developed undergraduate course of Business Administration taught on three campuses of the Federal University of Rondônia (UNIR). We have particular interest in investigating how such training is aligned with the guidelines of the rules (National Law of Basic Guidelines – LDB; National Curriculum Guidelines – DCN; Political Pedagogical Project – PPP) and market demands /organizations assigned to the courses found in theory. We adopted the French approach relating to notions of competence, an English competence model validated in Brazil through Structural Equation Modeling (SEM) in 2005 by Godoy *et al.* (2009), allowing for the search of deepening about the three major traditions of ethics and on reflexivity, super goal of that model. Starting from a predominantly quantitative approach, we applied structured questionnaires printed in survey type (2011 and 2012) , which were also sent in 2012 through a link to contacts, using the technique Snow Ball. We applied four instruments for data collection instruments (2 replicates), aiming at identifying the degree of agreement (open and closed questions on a Likert scale of 6 points) on the development of skills, a) identify skills more and less developed, and to verify the agreement on guidelines of DCN 's (5-point Likert scale) and also to, b) identify aspects in the development particularly of ethics, values and reflexivity. The results allow to meet the objectives in the sense that all categories of skills were identified, with further development of social competence and less for the Technical Professional, observed some differences in perceptions between age groups and reasons for choosing the course, showing that experience and expectation formation influence perception. Disciplines such as Human Resource Management and Strategic Planning are the biggest contributors to the acquisition of skills desirable administrator. The training perceived partially aligns to the standards and demands, whose gaps deserve attention, deepening IFES investigative and intervention. While the demands for guided behavioral skills, subjects show greater development of related Troubleshooting and less development for Technical Professionals, dissenting in part of DCN 's and greater proximity of the proposed PPP and LDB. Development of Ethics and Values as well as reflexivity were identified and assigned to the SEM prepared in case of UNIR, where the capacity for reflection composes Basic and Dimension, Ethics and Values is Dimension that , along with Social Competence, form the Ethical Social Metacompetence, receiving influence of Functional metacompetency, composed by Technical Professional Dimension, and Basic Troubleshooting. There were also six in-depth interviews combined with laddering technique, supported by semi-structured routes, whose subjects, selected according to differing perceptions among age groups and reasons for choosing the course and the content analyzed categorically and interpretive corroborated to note what course's moments and what course's activities give opportunities to the "act" and being ethica"l, as well as to realize the perceived influences arising from reflection.

Keywords: Administrator. Competencies. Education. Ethics. Reflexivity.

RESUMEN

Teniendo en cuenta el contexto de masificación y mercantilización de la educación, dado el aumento significativo de los cursos de Administración en Brasil, se buscó comprender la percepción de los estudiantes egresos y de los que se encuentran en el momento final del curso, sobre las competencias desarrolladas en la graduación en Administración de 3 *Campi* de la Universidad Federal de Rondonia (UNIR) y, en especial, como tal formación se acerca a las orientaciones de las normas (Ley de Directrices y Bases – LDB; Directrices Curriculares Nacionales – DCN; Proyecto Político Pedagógico – PPP) y demandas Del mercado/organizaciones dirigidas a los cursos encontradas en La teoría. Han sido adoptadas el abordaje francés de nociones de competencia, un modelo de competencia inglés validado en Brasil por medio de modelos de ecuaciones estructurales (MEE) en 2005 por Godoy *et al.* (2009), proporcionando la búsqueda de profundizar sobre las tres tradiciones principales de la ética y sobre reflexividad, super-meta del ya mencionado modelo. A partir de un abordaje predominantemente cuantitativo, han sido usados cuestionarios estructurados, impresos, tipo *survey* (2011 y 2012), que también fueron enviados en 2012 por un *link* a los contactos, utilizando la técnica *Snow Ball*. Aplicando 4 instrumentos de recolección de datos (2 replicados), para identificar el grado de acuerdo (preguntas abiertas y cerradas en una escala *Likert* de 6 puntos) sobre el desarrollo de competencias, a) identificar las competencias más y menos desarrolladas, y verificar la concordancia sobre orientaciones de las DCN's (escala *Likert* 5 puntos) y también, b) identificar aspectos relativos al desarrollo, particular de la ética y los valores y la reflexividad. Los resultados permiten cumplir con los objetivos en el sentido de que se identificaron todas las categorías de competencias, con mayor desarrollo de la Competencia Social y menor para el Profesional Técnico, observadas algunas diferencias de percepciones entre las edades y razones para elegir el curso, demostrando que la experiencia y expectativa de formación influyen en la percepción. Disciplinas como la Gestión de Recursos Humanos y Planificación Estratégica son las mayores contribuyentes a la adquisición de competencias deseables por el administrador. La formación percibida se alinea parcialmente a las normas y necesidades, cuyas lagunas merecen atención, mayor investigación e intervención de la IFES. Mientras que las necesidades de competencias de naturaleza comportamental, los sujetos muestran mayor desarrollo de las relacionadas a la Solución de Problemas y menor desarrollo para los Profesionales Técnicos, divergiendo en parte de las DCN's y mayor acercamiento de la propuesta del PPP y LDB. Sobre el desarrollo de Ética y Valores y reflexividad, éstos han sido identificadas e incluidas al MEE preparado para el caso de La UNIR, donde la Capacidad para Reflexión compone la Dimensión Básica y, la Ética y Valores es Dimensión que, junto con la Competencia Social, forma la Meta-competencia Ético Social, recibiendo influencia de Meta-competencia Funcional compuesta por las Dimensiones Técnico Profesional, Básica y Resolución de Problemas. También han sido realizados 6 entrevistas en profundidad junto a la técnica *laddering*, con el apoyo de rutero seme-estructurado cuyos sujetos, seleccionados conforme las diferencias de percepciones entre los grupos de edad y razones para la elección del curso y analizadas por el contenido de forma categórica e interpretativa han corroborado para verificar en que momentos y actividades del curso se ha dado la oportunidad al ser/accionar ético y el acto de reflejar, así como respectivas influencias percibidas por la reflexión.

Palabras clave: Administrador. Competencias. Educación. Ética. Reflexividad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Modelo Revisado	73
Figura 2 – Localização dos <i>Campi</i> da UNIR – Mapa de Rondônia	106
Figura 3 – O Desenho de Pesquisa.....	136
Figura 4 – Motivos apontados para a escolha do curso.....	140
Figura 5 – Modelo de competências confirmado na Universidade Federal de Rondônia.....	157
Figura 6 – Comparação entre resultados obtidos à partir de modelos de competências.	159
Figura 7 – Passos para análise de alinhamento da formação percebida face à LDB, DCN”s, PPP e demandas.....	186
Figura 8 – Comparação entre as competências percebidas na formação e LDB.	189
Figura 9 – Comparação entre as competências percebidas na formação e DCN’s.	193
Figura 10 – Comparação entre as competências percebidas na formação e PPP.....	196
Figura 11 – Comparação entre as Competências percebidas na formação e Demandas.	199
Figura 12 – Lacunas na formação percebida em relação às normas e demandas da teoria.	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração.....	54
Quadro 2 – Demandas aos profissionais em geral e administradores.....	65
Quadro 3 – Aplicações metodológicas para construção do modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005).....	76
Quadro 4 – Aplicações metodológicas de Godoy <i>et al.</i> (2009) para validação do modelo de competências de Cheetham e Chivers no Brasil.....	77
Quadro 5 – As três grandes tradições filosóficas	91
Quadro 6 – Correntes Filosóficas e Campos Próprios	95
Quadro 7 – Informações sobre abordagens aos sujeitos e respectivos retornos obtidos.	109
Quadro 8 – Exemplificação da aplicação da técnica de <i>laddering</i> nas entrevistas.	116
Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.....	118
Quadro 10 – Padronização das categorias de análise para tratamento dados questão EA33.....	128
Quadro 11 – Selecionados potencialmente entrevistáveis e respectivos critérios.	134
Quadro 12 – Perfil dos sujeitos selecionados para entrevista (1ª Possibilidade).	134
Quadro 13 – Perfil dos sujeitos selecionados para entrevista (2ª Possibilidade).	134
Quadro 14 – Ilustrações acerca das Mudanças Pessoais percebidas com o curso.	144
Quadro 15 – Mudanças apontadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem.	146
Quadro 16 – Aplicações de conhecimento durante realização de estágio.	147
Quadro 17 – Ementa da Disciplina Administração de Recursos Humanos da UNIR	149
Quadro 18 - Ementa da Disciplina Planejamento Estratégico da UNIR.....	149
Quadro 19 – Opiniões dos pesquisados sobre o preparo oferecido durante o curso.	153
Quadro 20 - Resultados de Correlação entre DCN's e Competências Percebidas	161
Quadro 21 – Capacidades Identificadas que contemplam orientações das DCN's	165

Quadro 22 – Expectativas de desenvolvimento no curso na época do ingresso.	166
Quadro 23 – Percepção em relação às demandas endereçadas ao administrador.	167
Quadro 24 – Aspectos do curso/formação que dificultam a inserção no mercado de trabalho.	168
Quadro 25 – Aspectos do curso/formação que facilitam a inserção no mercado de trabalho.	169
Quadro 26 – Ser ético na visão dos pesquisados.	170
Quadro 27 – Ser/Agir ético para o administrador na visão dos pesquisados.	171
Quadro 28 – Oportunidades para o exercício do ser/agir ético durante o curso.	174
Quadro 29 – Importância atribuída ao ato de refletir para a profissão de administrador.	175
Quadro 30 – Resultados decorrentes do exercício da reflexão na visão dos pesquisados.	177
Quadro 31 – Definições dadas pelos pesquisados ao ato de refletir.	178
Quadro 32 – Oportunidades para o exercício de reflexão durante o curso.	179
Quadro 33 – Informações adicionais sobre o curso e a formação em Administração da UNIR.	180
Quadro 34 – Médias Atribuídas às Capacidades componentes da Dimensão Ética e Valores	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da quantidade de cursos de Administração no Brasil.....	42
Tabela 2 – Evolução dos matriculados em cursos de Administração no Brasil	43
Tabela 3 – Evolução dos concluintes dos cursos de Administração no Brasil.	43
Tabela 4 – Cursos/Matrículas de Graduação Presenciais – Totais Nacionais de 2008 a 2011	44
Tabela 5 – Discentes matriculados por semestre letivo e <i>campus</i>	107
Tabela 6 – Egressos do Curso de Administração da UNIR (com base no ano de colação).....	107
Tabela 7 – Conceito Preliminar do Curso (CPC) de Administração dos <i>campi</i> da UNIR	111
Tabela 8 – Perfil dos sujeitos pesquisados por <i>campus</i> (dados válidos).....	138
Tabela 9 – Motivos apontados para a escolha do curso em ordem decrescente (dados válidos).	140
Tabela 10 – Médias e Modas dos 27 itens de Capacidades e respectiva integração ao Modelo	143
Tabela 11 – Disciplinas que mais contribuíram para a formação desejadas do administrador	148
Tabela 12 – Principais Disciplinas dispensadas do currículo do curso pelos pesquisados	151
Tabela 13 – Comparação dos índices encontrados face às recomendações ...	154
Tabela 14– Indicadores de Variância Média Explicada e Confiabilidade Composta.....	155
Tabela 15 – Relação Causal do MEE da UNIR.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

ANPAD – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração

CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

CFI – Comparative Fit Index (Índice de Ajuste Comparativo ou Comparação de Ajuste?)

CPC – Conceito Preliminar do Curso

CRA/SP – Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DINTER – Doutorado Interinstitucional

EA – Escola de Administração / Estruturadas Abertas (questões)

EF – Estruturadas Fechadas (questões)

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FUCAPE – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças

GFI – Goodness-of-Fit (Índice de Melhor Ajuste)

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

P – Probabilidade / Perfil

PCFI – Parsimony Comparative Fit Index (Índice Comparativo de Ajuste de Harmonia)

PPGA – Programa de Pós Graduação em Administração

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

MBA – Master in Business Administration (Mestrado em Administração de Empresas)

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEE – Modelagem de Equações Estruturais

NFI – Normed Fit Index (Índice de Ajuste Normado)

NNFI – Nonnormed Fit Index (Índice de Ajuste Não Normado)

RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation (Significado da Raiz Quadrada de Erro de Aproximação)

SEM – Structural Equation Modeling (Modelagem de Equações Estruturais)

SPSS – Statistical Package for the Social Science (Pacote Estatístico para Ciência Social)

TLI – Turker-Lewis Index (Índice Turker-Lewis). Obs.: o mesmo que *NNFI*

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	OBJETIVOS	32
1.1.1	Objetivo Geral	32
1.1.2	Objetivos Específicos.....	32
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1	EDUCAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO E DEMANDAS DE MERCADO.....	35
2.1.1	Projeto Político Pedagógico – PPP.....	46
2.1.2	Egressos dos cursos de administração.....	49
2.1.3	Demandas do mercado/organizações aos cursos de Administração.....	61
2.2	COMPETÊNCIAS.....	66
2.2.1	Modelo de Competências – Cheetham e Chivers	71
2.3	VALORES, ÉTICA, REFLEXIVIDADE.....	81
2.3.1	Valores e Ética	83
2.3.2	Reflexividade.....	97
3	MÉTODO	103
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	103
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS PESQUISADOS	105
3.2.1	O PPP do curso de Administração da UNIR.....	110
3.3	FASES DA PESQUISA: DA COLETA À ANÁLISE DE DADOS.....	112
3.3.1	Etapa exploratória (Preliminar): pesquisa bibliográfica e documental.	112
3.3.2	Etapa Avançada (Estudo de Caso): desenvolvimento do campo e saída.	113
3.3.2.1	Coleta de dados preliminar e avançada.....	113
3.3.2.2	Descrição dos dados.....	124
3.3.2.3	Análise de dados.	128
3.3.2.4	Interpretação dos dados.	131
3.3.3	Entrevistas para Aprofundamento da Análise dos Resultados.....	132
3.3.4	Desenho de Pesquisa.....	135
4	ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	137
4.1	PERCEPÇÃO SOBRE COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS.....	137
4.1.1	Descrição do perfil dos sujeitos.....	137

4.1.2 Competências desenvolvidas.....	141
4.2 RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE.....	165
4.3 COMPETÊNCIA DE VALORES E AGIR ÉTICO	181
4.4 ATO DE REFLETIR.....	183
4.4 ALINHAMENTO DA FORMAÇÃO PERCEBIDA VERSUS NORMAS E DEMANDAS.....	185
4.4.1 Competências percebidas versus LDB.....	189
4.4.2 Competências percebidas versus DCN	191
4.4.3 Competências percebidas versus PPP.....	195
4.4.4 Competências percebidas versus Demandas de mercado/organizações de acordo com literatura.....	197
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS.....	209
APÊNDICES	220
APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA IDENTIFICAR GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO ORIENTADA PELAS DCN'S	220
APÊNDICE B – MODELO DE MEDIDA	221
APÊNDICE C – MODELO ESTRUTURAL 2ª ORDEM – METACOMPETÊNCIAS	222
APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA APROFUNDAMENTO QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DE ÉTICA E REFLEXIVIDADE	223
ANEXOS	225
ANEXO A – CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIR.....	225
ANEXO B – QUESTIONÁRIO REPLICADO PARA IDENTIFICAR GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS.....	229
ANEXO C – FORMULÁRIO REPLICADO PARA IDENTIFICAR COMPETÊNCIA MAIS E MENOS DESENVOLVIDAS.....	233
ANEXO D – TABELAS GERADAS PELO SPSS (ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CORRELAÇÕES).....	234
ANEXO E – TABELAS DE CORRELAÇÃO DE PEARSON (CAPACIDADES X DCN'S) – GERADAS PELO SPSS.....	305

1 INTRODUÇÃO

“... Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar...”

Antonio Machado

O tema central desta pesquisa diz respeito à formação superior do administrador e ao desenvolvimento de competências, a partir da análise do disposto nos princípios e fins da Educação Nacional, presente no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996), disposto sob inspiração nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, expressados no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, entende-se que a lei orienta para uma formação abrangente que não só habilite o educando para o trabalho, mas também para o exercício pleno de direitos e deveres, e que seu desenvolvimento pleno esteja relacionado a um processo de humanização (BUCCO, 2010).

Por outro lado, esta tese toma como pano de fundo, um cenário de possível massificação e mercantilização do ensino (NICOLINI, 2003; PAULINO, 2003; CANOPF, ICHIKAWA, FESTINALLI, 2005; PAULA e RODRIGUES, 2006; NUNES, 2007; NUNES e BARBOSA, 2009; CALBINO *et al.*, 2009; ALMEIDA, 2009; CUNHA, 2009; ESTRELA, 2011) fundamentado, dentre outras fontes, por dados do censo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) reveladores de que, em 2000, o Brasil contava com 989 cursos de Administração (BRASIL, 2008) e, já em 2003, este número saltou para 1.710, formando-se aproximadamente 55 mil profissionais por ano (CRA/SP, 2010).

Numa tendência crescente, em 2010, registravam-se 3.933 cursos (classificados como de Gerenciamento e Administração) e 948.802 alunos matriculados (BRASIL, 2011). Assim, do ano de 2000 (final do século XX), para 2011, houve um crescimento de 298% na oferta de Cursos de Administração, enquanto o número de matrículas, no mesmo intervalo, aumentou 3.648%.

Os cursos presenciais de graduação em administração (3.933) representavam em 2011, mais de 13% de todos os cursos superiores de graduação desta natureza (29.376 cursos de graduação presenciais). Em 2011, 89% (3.494) deles eram oferecidos por instituições privadas conforme dados do INEP (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Este cenário traz, como hipótese, a prevalência da quantidade (na abertura de cursos) sobre a qualidade (que profissionais estão formando tais cursos?) dentro de uma proposta que capacite e prepare os indivíduos para o exercício efetivo de uma profissão. Tal hipótese, se comprovada, revelaria uma preocupação maior em gerar mão de obra qualificada mais rapidamente para o mercado, do que uma formação para o desenvolvimento humano dentro de uma proposta de contribuição para o próprio desenvolvimento do País.

Este raciocínio leva também à seguinte reflexão: a educação tornou-se um negócio, ou seja, está sendo mercantilizada? (PAULA e RODRIGUES, 2006; ALMEIDA, 2009; CALBINO *et al.*, 2009) ao ponto de tornar inócua a busca de ênfase em uma formação condizente a uma proposta de desenvolvimento do País?

A significativa expansão do número de cursos superiores ofertados e, particularmente, os cursos de administração foi assim hipoteticamente questionada como motivação maior do trabalho de pesquisa realizado, pois uma vez sendo comprovada tal hipótese, isto poderia caracterizar uma massificação do ensino superior, não a serviço de uma proposta de melhoria institucional, para atendimento a demandas do setor público ou privado, ao entregar à sociedade, uma grande quantidade de profissionais da área de administração que, por certo, ela necessita, tanto em quantidade como em qualidade, mas sim, um ato oportunista presente em políticas públicas mais voltadas ao populismo caçador de votos que a beneficiar a população a que diz querer ajudar e a uma Constituição que diz querer obedecer.

A dúvida lançada pela hipótese já referida então, decorreu do fato de ser observável o estímulo à massificação do ensino superior, especialmente através de cursos baratos e rápidos de serem implementados, como é o caso dos Cursos de Administração de Empresa, sem que seja possível ver refletida qualidade nessa quantidade, questão que muitos autores já levantaram.

Tais ações políticas imediatistas traduzem-se, segundo vários críticos, com uma proposta mal fundamentada e pessimamente implementada, fora dos desejos

expressos na Constituição, que propõe um Projeto de País democrático e benéfico a toda a população de todas as classes sociais, e não a utilização dos cursos tidos como mais baratos e fáceis de serem implementados voltados para atender a demanda por curso superior das classes mais despossuídas, enquanto os demais ficariam para as demais classes sociais.

O Curso de Administração, segundo a hipótese do estudo desta Tese, tem sido um daqueles mais utilizados para isto, por ser mais barato de ser posto no mercado, ou seja, transformar-se rapidamente em um produto mercantil a disposição da população, e ainda com isto obter o benefício populista do ponto de vista político de colocar mais alunos no curso superior, sem preocupação com a qualidade de tal produto posto no mercado, já que a classe social a que ele estaria se destinando, além de hipossuficiente economicamente, tem outra característica: pouco poder de barganha ante a classe política para reclamar qualidade no que lhe oferecem e respeito a seus direitos constitucionais.

Essa percepção é compartilhada por vários pesquisadores (PAULINO, 2003; NICOLINI, 2003; CANOPF, ICHIKAWA, FESTINALLI, 2005; PAULA e RODRIGUES, 2006; NUNES, 2007; NUNES e BARBOSA, 2009; CALBINO *et al.*, 2009; ALMEIDA, 2009; ESTRELA, 2011) e é uma tendência que vem sendo apontada ao longo do tempo (NICOLINI, 2003; NUNES, 2007; CALBINO, *et al.*, 2009; CUNHA, 2009; NUNES e BARBOSA, 2009), inclusive por pesquisadores que vêm questionando o papel das entidades responsáveis pela regulamentação da profissão do Administrador, dos cursos que os formam bem como da própria qualidade de tais cursos (CALBINO *et al.*, 2009).

Assim, a hipótese ganhou força ao ser verificada na literatura estudada a mesma preocupação quanto à formação dos Administradores para mobilização e entrega de suas capacidades de forma ágil e eficaz (DUTRA, 2008) para suprir uma necessidade real da sociedade que, de verdade, carece de tais profissionais, uma vez formados em quantidade e qualidade.

Com base em um contexto social cada vez mais dinâmico, em que *eventos*, segundo Zarifian (2008, p. 41), é “o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção (...)”¹,

¹ Junto aos conceitos de comunicação e serviço, o evento é uma das mutações no conteúdo do trabalho. E com essas mutações, a atividade humana “se reposiciona no confronto com eventos” e

observa-se que, em uma sociedade altamente competitiva e globalizada como as que estão inseridas os profissionais nas conjunturas nacional e internacional, em que tais eventos já se tornaram rotina, haver quem seja capaz de enfrentar desafios permanentes com a mesma dinamicidade com que os problemas se apresentam, é pensar, em primeiro lugar, em sua formação, com base no desenvolvimento de competências para que tais profissionais, e neste caso, os de administração, possam atuar com êxito em seus ambientes de trabalho, dando conta de suas funções a serviço de um Projeto de País, e não como um mero produto de um projeto mercantil associado a políticas populistas, que quase nada trazem de educacionais em sua essência, por estarem prioritariamente a serviço da reprodução do capital investido.

A formação de administradores com que se busca contribuir com o presente trabalho, deve atender às expectativas do mercado, é certo, mas é igualmente necessário que a formação deste profissional vai atender a uma demanda social que, por certo, aumenta, se constituindo em um desafio às universidades (PINTO e LEMOS, 2006) e às instituições de ensino superior, a fim de ser mantido o fiel da balança entre a sustentabilidade econômica do projeto pedagógico e a formação acadêmica dos que dali saem para servir a sociedade.

Isto foi visto na revisão de literatura, através do pensamento de alguns autores (SARAIVA, BAUER e PAIVA, 2009, p. 180) que alertam para mudança de sentido da educação ao longo do tempo, como por exemplo, a introdução nos projetos pedagógicos da ideia de senso crítico, capacidade de mudança social e de autonomia, fruto das novas ideias e ideais presentes na Constituição desde 1988.

Mais recentemente, ela tem estado mais claramente associada também, à ideia de inserção, de colocação profissional no mercado de trabalho, mais competitivo, dinâmico e em transformação permanente. Ademais de tais características, diversas são as demandas dirigidas aos profissionais em geral e, em especial, aos administradores (GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; SANT'ANNA, 2008a e 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009), que acabam por impactar nas suas formações

“trabalhar é, fundamentalmente, estar em expectativa a esses eventos, é ‘pressenti-los’ e enfrentá-los, quando ocorrerem”, implicando na possibilidade de três procedimentos ou momentos: antes, durante e depois do evento. Assim, os eventos adquiriram importância para o trabalho, nem sempre reconhecida por seus organizadores, considerando que amplia a abrangência do conceito de competência profissional.

nos Cursos de Administração (GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; NUNES e CÂMARA, 2008).

Relacionada à busca por atender tais demandas, levanta-se uma questão que refere-se à possibilidade de que tal formação tenha recebido influência de isomorfismo mimético que, à luz da Sociologia, consiste na similaridade na estrutura de processos em diferentes organizações (DIMAGGIO e POWEL, 2005; ROSSONI e SÃO PEDRO FILHO, 2011a e 2011b).

Neste sentido, tais influências poderiam estar sendo exercidas na construção de currículos ou, ainda, no planejamento do desenvolvimento de competências, sem o devido cuidado, com o risco da má aplicação da redução sociológica como a entende Guerreiro Ramos (1965), ou seja, um método utilizado para saber se um padrão ou modelo é viável ou útil, para outra situação (GUERREIRO RAMOS, 1965).

O problema relacionado ao fenômeno do isomorfismo mimético no campo da formação consiste na apropriação ou transição do que está adequado (ou quem sabe, também não) de uma a outra realidade, acabando por produzir distorções face às diferenças e mudanças de necessidades e demandas.

Como consequência de tal situação, é possível haver o comprometimento ético do docente e pesquisador para a formação de uma consciência crítica na sociedade, fazendo-se necessário (GUERREIRO RAMOS, 1965) assim, a adoção da reflexividade (MISOCZKY, 2005).

Estas atitudes, dentre outras, convergem para o que se tem exigido inclusive dos profissionais da administração (CLOSS e ANTONELLO, 2008; NUNES e BARBOSA, 2009; CLOSS e ANTONELLO, 2010). Cabe lembrar que, uma das finalidades da Educação Superior, dentre outras, é “estimular (...) pensamento reflexivo (...) participação no desenvolvimento da sociedade [cidadania] (...)” (BRASIL, 1996) e, “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (DELORS, 1998, p. 82), sendo que o conteúdo e os objetivos da Educação deveriam destinar-se a atender tanto ao interesse social, quanto ao dos indivíduos (SANTOS, 2002).

Tamanha tem sido a importância atribuída à reflexão em geral e à reflexão crítica em particular para a aprendizagem (CLOSS e ANTONELLO, 2010, 2008) em confronto à educação gerencial, que ambas figuram na pauta de críticos da educação em administração, que podem ser agrupados em duas correntes: a dos

que questionam a eficácia dos programas, especialmente os de MBA (*Master in Business Administration*) e a dos que, em síntese, tem ou não: a) a visão da necessidade das organizações, sendo estas naturais, racionais e auto evidentes; b) a visão do fruto de um processo sócio histórico complexo e, ainda que os interesses administrativos são universais, não havendo interesses conflitantes; c) a ideia do domínio da instrumentalidade e da competição no imaginário organizacional (PAULA e RODRIGUES, 2006, p. 13; CLOSS e ANTONELLO, 2008, p. 62; CLOSS e ANTONELLO, 2010, p. 21).

A primeira corrente de críticos, parte dos estudos de Henry Minzberg e a ênfase percebida é a da aprendizagem experiencial de Kolb (1997)² e Schön (1983)³. A outra corrente origina-se de autores filiados aos Estudos Críticos da Gestão (*Critical Management Studies*), cujos principais idealizadores são Alvesson e Willmott (1992⁴, 1993⁵) e Alvesson e Deetz (1996)⁶, entre outros (PAULA e RODRIGUES, 2006; CLOSS e ANTONELLO, 2008; CLOSS e ANTONELLO, 2010).

Os estudos desses últimos estão voltados para a emancipação (PAULA e RODRIGUES, 2006), valorizando mais a reflexão crítica (CLOSS e ANTONELLO, 2008; CLOSS e ANTONELLO, 2010). Closs e Antonello (2008, 2010) evidenciam, nos trabalhos por elas estudados, tal importância da reflexão crítica no processo de aprendizagem dos gestores e respectivo autodesenvolvimento e mudança de consciência, aspectos presentes na teoria da aprendizagem transformadora, atribuída à Mezinrow (1981)⁷, cujos fundamentos epistemológicos vem do construtivismo, sob influência de Paulo Freire e Jurgen Habermas.

Quanto às demandas relacionadas aos administradores no cenário brasileiro, uma das vertentes que pretendem explicar o desemprego, aponta para a conjugação da reestruturação produtiva e despreparo dos trabalhadores como motivos que

² KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Ed. Futura/Zumble, 1997.

³ SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1983.

⁴ ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. (Eds.) **Critical Management Studies**. London: Sage, 1992.

⁵ ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. (Eds.) **Making Sense of Management: a critical analysis**. London: Sage, 1993.

⁶ ALVESSON, M.; DEETZ, S. **Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies**. In: CLEGG, S.; HARD, C.; NORD, W.R. (Eds.). *Handbook of Organization Studies*: Sage, 1996.

⁷ MEZIRROW, J. *A critical theory of adult learning and education*. **Adult Education Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 3-24, 1981.

levam à intensificação dos esforços individuais e institucionais, no sentido de buscar-se adequação da formação profissional à demanda de mercado (LEMOS e PINTO, 2008).

Por sua vez, tal expectativa de empregabilidade “passa a orientar tanto as aspirações do jovem profissional, ansioso por garantir sua vaga nesse disputado mercado, quanto às ações das IES, visando a aumentar as chances de seu egresso se inserir no mundo produtivo”, numa busca pela adequação de conteúdos em atendimento às referidas exigências e também da legislação, ambas em constante mutação (LEMOS e PINTO, 2008).

Assim, pode-se dizer que, de uma forma geral, tais demandas exercem influência na concepção dos cursos (GIMENEZ e GIMENEZ, 2008) e, em relação ao perfil do futuro administrador, não é diferente (LEMOS e PINTO, 2008). Exemplificando, geralmente se requer, dos profissionais, especialização profunda e competente, amplitude de conhecimentos que facilite adaptação às demandas, mudanças de mercado e demais desafios que surgem ao longo da carreira (GIMENEZ e GIMENEZ, 2008).

É possível citar também algumas demandas de mercado que são endereçadas aos cursos de administração como, por exemplo, o desenvolvimento de visão estratégica, capacidade de tomar decisões, capacidade de liderar e de trabalhar em equipe, criatividade e habilidade de convívio social (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005).

No entanto, referindo-se à formação do administrador, quando as instituições de ensino tentam buscar a sintonia do currículo de seus cursos de administração com as realidades interna e externa, não basta que reformulem as grades de seus cursos. Isto porque são necessárias, também, as mudanças culturais, comportamentais, tecnológicas, tecnoestruturais, ambientais e uma checagem de vários aspectos relacionados à consistência interna, entre eles, recursos, escalas de valores e cultura organizacional e, externa, tais como recursos externos, legislação, concorrentes, planos de governo, conjuntura econômica e política. Há que se considerar, ainda, os riscos de ordem econômica, social e política e horizonte de tempo como impactos esperados, recebidos e exercidos a curto e longo prazo (ANDRADE e AMBONI, 2002).

Aqui cabe ressaltar ser objetivo deste trabalho discutir a avaliação da qualidade da Educação em geral, uma vez que diante das diferentes tentativas de definição do conceito de qualidade (como excelência inata; baseada em atributos mensuráveis; conjunto de requisitos; ou, em termos de execução/preço – valor – ou otimização de recursos), “nenhuma seja inteiramente válida na educação” (IMBÉRNON, 2005, p. 98).

Este entendimento é explicado pela relação de qualidade com o grau de satisfação da comunidade e (...) “não somente como resposta à demanda social” (...) (IMBÉRNON, 2005, p. 98) por ser um processo repleto de complexidade, ambiguidade e “impregnado de valores”. Deste modo, não se trilhou pela avaliação da qualidade da formação, mesmo porque, a qualidade na Educação (IMBÉRNON, 2005, p. 98),

é analisada a partir da consciência do aluno, de como ele a percebe, mas diferentemente de posturas conservadoras que introduzem indicadores de desempenho (...) ela é vista como uma tendência, como uma trajetória, como um processo de construção contínua.

Por isso, nesta pesquisa, mesmo que não se busque avaliar a qualidade da formação em Administração, serão consideradas as percepções dos próprios alunos (concluintes e egressos) pelo entendimento de que são eles os sujeitos mais adequados a indicar o que, quando e como foram desenvolvidas as competências necessárias e ideais ao profissional de administração, bem como o que poderia ser modificado para melhorar os resultados relacionados. Eles também podem contribuir por meio da percepção das demandas de mercado e aspectos da formação que facilitam ou dificultam a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, o que realmente provoca inquietação nesta pesquisadora são outras lacunas que têm sido pouco exploradas na maioria dos modelos de competência. Em geral, os enfoques mais trabalhados ou dominantes, são relacionados ao desempenho gerencial e respectiva formação do administrador para esse fim (BURGOYNE, 1990 *apud* GODOY *et al.* 2009, p. 268), com predomínio de preocupação acerca da sua inserção no mercado de trabalho.

Embora alguns reconheçam a importância de competência relacionada a valores e agir ético (GODOY *et al.*, 2009), este ainda é um campo aberto e, por isto, vislumbra-se a possibilidade e necessidade de aprofundamento deste tema. No

entanto, existem diversas propostas outras para um modelo de competências diferenciado, por incluir valores e ética como uma de suas quatro categorias, como é o caso da proposta de Cheetham e Chivers (2005).

Esta categoria é definida, segundo Godoy *et al.* (2009, p. 275), como “a posse de valores pessoais e profissionais apropriados, e a capacidade de fazer julgamentos, que estão baseados nas situações relacionadas ao trabalho”. Outrossim, também conforme Godoy *et al.* (2009, p. 268), a reflexão, considerada uma Metacompetência no referido modelo, é apontada como “competência crucial para todos os profissionais (...)”, por meio da qual as demais competências são adquiridas ou aprimoradas e que, por isso, também mereceu destaque nesta pesquisa, especialmente por seu papel de forma de aprendizagem (ANTONELLO, 2004; CLOSS e ANTONELLO, 2008; CLOSS e ANTONELLO, 2010).

Apesar de ser considerada fundamental para o desenvolvimento profissional, a categoria de competência relacionada a valores/agir ético não foi identificada em estudo realizado por Godoy, Antonello, Bido e Silva (2009) junto a formandos do curso de Administração de uma universidade privada de São Paulo, oportunidade em que, os pesquisadores validaram o modelo de Cheetham e Chivers (2005) no Brasil.

Assim, considerando as orientações da norma legal e as demandas e expectativas observadas em relação à formação superior do administrador, esta pesquisadora buscou, neste trabalho, discutir acerca das lacunas emergentes no tema desenvolvimento das competências do administrador, em especial a chamada competência relacionada a valores/agir ético.

Esta escolha se deu, especialmente, porque como professora e pesquisadora compreende que seja importante e necessário um comportamento ético e reflexivo no desempenho profissional e, por acreditar na possibilidade de uma formação mais cidadã como aspira Gadotti (s/d), inspirado por Paulo Freire (1996), principalmente representado por sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Nessa obra, Paulo Freire conceitua conscientização como “processo pelo qual os adultos dão-se conta da realidade sociocultural que molda suas vidas, bem como sua capacidade de transformá-la através da ação” e propõe uma forma de ensinar “que valorize a cultura dos alunos e que desenvolva sua criticidade e inquietude ...” (CLOSS e ANTONELLO, 2010, p. 28), considerando que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Face a todo o exposto, a pesquisa que deu base a esta Tese, se dispôs a contribuir, em primeiro lugar e, de forma mais específica, na identificação de oportunidades de melhoria na formação do administrador da Universidade Federal de Rondônia – UNIR –, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências. E, de forma geral, com a visualização de alternativas para o seu desenvolvimento, em especial, ao desenvolvimento da competência baseada em valores e agir ético em contexto de mercantilização do ensino, uma vez que, a importância deste desenvolvimento para a humanização é evidente, ressaltando-se que, segundo o modelo de Cheetham e Chivers (2005), o desenvolvimento de competências aparece intermediado pela prática da reflexão.

Portanto, os resultados desta pesquisa se dispõem a contribuir não somente porque o desenvolvimento de tais competências sirvam para a aquisição das demais, o que já seria significativo, mas também porque, como educadora, esta pesquisadora deseja reforçar a importância de se buscar uma formação que não se limite ao interesse profissional, mas que também se comprometa em relação ao desenvolvimento discente enquanto indivíduo, como ser humano, ou seja, para a vida.

Com este intuito, as contribuições deste trabalho reforçam o caminho para a formação mais abrangente referida, tendo o homem como fim (e não como meio), considerando-se o contexto em que se insere e “os outros” com os quais interage, bem como para exercer a sua autonomia (KANT, 1785; FREIRE, 1996; DELORS, 1998).

Para desenvolver esta investigação adotou-se como pressuposto teórico que existem competências de relevância universal, visto que a reflexão ou capacidade de refletir é exigência crucial para todo e qualquer profissional, sendo “a chave para aquisição de todas as outras competências e para manter o ciclo de melhoria contínua no desempenho profissional” (CHEETHAM e CHIVERS, 1996, p. 22). Desta forma, inspirada no estudo desenvolvido por Godoy *et al.* (2009), investigou-se junto

ao curso de administração onde esta pesquisadora atua como professora: na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Diante do hipotético processo de massificação (NICOLINI, 2003; PAULINO, 2003; FESTINALLI, 2005; CANOPF, ICHIKAWA, PAULA e RODRIGUES, 2006; NUNES, 2007; NUNES e BARBOSA, 2009; CALBINO *et al.*, 2009; ALMEIDA, 2009; ESTRELA, 2011) e mercantilização do ensino superior (ESTRELA, 2011; CALBINO *et al.*, 2009; PAULA e RODRIGUES, 2006), em especial, no ensino presente nos cursos de graduação em administração (NICOLINI, 2003; PAULA e RODRIGUES, 2006); questionamentos sobre sua qualidade (PAULA e RODRIGUES, 2006; CALBINO *et al.*, 2009;) e do pressuposto de que podem existir competências de relevância universal (GODOY *et al.* 2009), questiona-se “o que há de superior na Educação Superior?”

Com base em todo o exposto que está por trás deste é que se justificou a realização da pesquisa, a partir da percepção da necessidade de estudos diante da lacuna encontrada no estudo de Godoy *et al.* (2009) acerca do desenvolvimento da competência relacionada a valores/agir ético, que reforça a preocupação desta pesquisadora, quanto ao desenvolvimento de categorias de competências específicas, uma vez que o desenvolvimento da ética nos cursos superiores é item de avaliação optativa pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004).

Por fim, ressaltando, mais uma vez, que o tema central (formação do administrador e desenvolvimento de competências), para fins deste estudo e, considerando como pano de fundo, um cenário de massificação e mercantilização do ensino superior, em especial o de graduação em administração e de demandas de mercado/organizações endereçadas aos cursos de administração, levantou-se a seguinte questão: **“Como se dá o desenvolvimento de competências, em especial, as relacionadas a valores e agir ético na formação em Administração e, como tal formação se alinha às orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e demandas das organizações?”**

Com intuito de responder estas indagações delineou-se os objetivos do presente estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Com o desenvolvimento deste estudo se buscou “**Verificar a percepção dos alunos concluintes e egressos do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia acerca das competências desenvolvidas durante o mesmo, em especial, as relacionadas a valores e agir ético, e como tal formação se alinha às orientações da LDB, DCN’s, PPP do curso**”.

Para isto, foram delineados os objetivos específicos apresentados a seguir.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar e descrever a **percepção dos pesquisados** com base no modelo adotado de Cheetham e Chivers (2005), acerca das **competências desenvolvidas** no transcorrer do curso;
- b) Verificar se o curso de Administração da UNIR está **desenvolvendo competência** relacionada a **valores e agir ético** (em que disciplinas e atividades);
- c) Verificar se o **ato de refletir é instigado** junto aos alunos no transcorrer do curso (em que disciplinas e atividades);
- d) identificar e analisar como se dá o **alinhamento** entre as competências desenvolvidas durante o curso de Administração da UNIR na percepção de alunos concluintes e egressos e as orientações da LDB, DCN’s, PPP e demandas de mercado/organizações encontradas na teoria acerca do assunto.

O presente trabalho está constituído pelos seguintes capítulos que versam sobre os seguintes conteúdos: um capítulo inicial que trata da Revisão teórica

acerca dos eixos temáticos do estudo: (a) Educação na Administração e demandas de mercado, abordando o ensino superior no Brasil e a formação do administrador, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Egressos dos cursos de administração, bem como as Demandas do mercado/organizações aos cursos de administração, abrangendo estudos anteriores; (b) a noção de Competências, discutindo-se a noção de Qualificação *versus* a de Competências e também são apresentadas as Correntes de pensamento acerca de competências e o modelo de competências adotado na proposta e (c) valores e ética e reflexividade, em especial, na formação do administrador.

No capítulo seguinte, apresenta-se o Método empregado para o desenvolvimento da pesquisa (caracterização da pesquisa, do campo e sujeitos, técnicas para coleta, respectivos instrumentos, tratamento, descrição, análise e interpretação de dados, além do desenho de pesquisa), para em seguida ser feita uma exposição dos Resultados alcançados com a realização da Pesquisa e respectiva Análise e Interpretação, o que se apresenta em cinco partes: a primeira destinada à apresentação da percepção dos sujeitos que participaram da pesquisa quanto às competências desenvolvidas, descrevendo-se antes o perfil dos sujeitos. Na segunda parte apresenta-se os resultados obtidos com a realização das entrevistas em profundidade, seguindo-se com a apresentação dos resultados apurados sobre os momentos e atividades que foram relacionadas ao desenvolvimento das competências de valores, agir ético e o ato de refletir. A quinta parte destina-se a apresentar os resultados quanto às análises de alinhamento da formação percebida *versus* normas e demandas. Por fim, tem-se as Considerações finais.

Cabe explicar que, a exemplo da epígrafe e da introdução, em alguns inícios de capítulo ou seções, face aos respectivos conteúdos, foram inseridos pensamentos de alguns autores, com a intenção de expressar os sentimentos e entendimentos que emergiram, decorrentes da leitura e interpretação desta pesquisadora quanto ao que se ia apresentar no capítulo em questão. Neste sentido, pede-se a licença e compreensão dos leitores para estas pequenas “pausas” de reflexão filosófica em meio ao texto científico, em geral tido como objetivo em seu estilo e, portanto, sem maiores digressões.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Assim como casas são feitas de pedras, a ciência é feita de fatos. Mas uma pilha de pedras não é uma casa e uma coleção de fatos não é necessariamente, ciência.”

Jules Henri Poincaré

Este capítulo destina-se a apresentar o corpo teórico para abrir a discussão proposta, iniciando-se com Educação na Administração e demandas de mercado, especificamente sobre ensino superior no Brasil e a formação do Administrador, apresentando o histórico e aspectos legais do curso de graduação em Administração no Brasil e discutindo interpretações sobre a significativa expansão das ofertas ocorrida nos últimos anos.

Na sequência, aborda-se sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), egressos e demandas de mercado aos cursos de Administração, seguido das três correntes que tratam sobre Competência (referentes às correntes Americana, Inglesa e Francesa), justificando-se a adoção de uma delas (a Francesa) e de um modelo de competência (CHEETHAM e CHIVERS, 2005), tendo adotado a noção de competência oriunda da corrente francesa (principalmente ZARIFIAN, 2008 e DUTRA, 2008), que consiste num conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) mobilizados e entregues de forma a agregar valor (econômico e social).

Finalmente, trata-se sobre Valores, Ética e Reflexividade, abordando as três grandes tradições filosóficas da ética: a) a Kantiana, baseada na noção de dever a partir da ideia de vontade consciente, dever e liberdade do homem (KANT, 1785), b) a neoaristotélica, de Alasdair Macintyre, baseada na práxis e virtudes (MACINTYRE, 2001) e, c) a utilitarista, que a partir de Jeremy Bentham e John Stuart Mill, baseia-se no cálculo do maior bem para o maior número de beneficiários, em que se busca o equilíbrio entre a maior quantidade de prazer com isenção de dor, o que é entendido como o “bem supremo”, ou Felicidade (MILL, 1871; GALVÃO, 2005).

2.1 EDUCAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO E DEMANDAS DE MERCADO

“A educação é incompatível com a pressa. O tempo da alma é vagaroso [...] Desde que a pressa se instale, a alma se recolhe e somos projetados na voragem do tempo exterior.”

Rubem Alves (2008, p. 135)

Neste tópico o papel da Educação é estudado, visando a situá-la como conceito, no contexto da discussão pretendida. Nesse sentido, apresentam-se pensamentos que idealizam o conteúdo e os objetivos da Educação em tempos de globalização (SANTOS, 2002).

Também trata-se sobre a finalidade da Educação Superior a partir da LDB, passando a discorrer sobre a origem e histórico do curso de administração no Brasil, bem como sua evolução. Discute-se sobre a possibilidade de massificação e mercantilização dos cursos de administração e, na sequência, trata-se sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), apresentando-se informações sobre a estrutura e conteúdo idealizados para a formação e, por fim, faz-se uma revisão sobre estudos envolvendo ou sobre egressos dos cursos de administração e que tivessem interesse em mostrar resultados da respectiva formação.

Para começar o estudo realizado, foi preciso compreender o contexto das mudanças na Educação, em especial a partir da Constituição de 1988 que vislumbrou a possibilidade e necessidade de mudança no modo de olhar e pensar a educação, em especial, a Educação Superior em Administração, resgatando-se as ideias de uma proposta educativa que surgiu com o fim da ditadura e que postulava uma educação libertadora, principalmente inspirada, de forma complementar, por duas modalidades: pela concepção libertadora de Paulo Freire, centrada no saber do povo e autonomia de suas organizações; e no marxismo, cuja centralidade está na educação escolar, que valorizava o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado.

Estas ideias, chamadas pedagogias contra-hegemônicas, em um contexto “pós ditadura”, baseada em uma educação positivista, estavam configuradas em uma forma de ver a educação como instrumento de crítica e ainda como promotora

da transformação social. Não só se contrapunham ao que era posto anteriormente com base no positivismo, como também se alinhavam aos interesses dos “dominados”. No entanto, não tiveram força para evoluir do *status* de ensaio, de tal forma que, na década de noventa, reformas neoconservadoras se renderam à lógica de mercado (BUCCO, 2010, p. 22).

Mesmo com força limitada em relação ao que lhe era posto, as ideias contra-hegemônicas sobreviveram por meio daqueles que nelas acreditavam e ainda acreditam. Esta pesquisadora é um exemplo que se alia a outros, ao formar fileira com aqueles que tem por inspiração pedagógica, especialmente a prática de Paulo Freire e Moacir Gadotti.

Este último, fortemente influenciado por Paulo Freire, defende a ideia de que “a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo” o que implica em comprometimento com a mudança social (GADOTTI, s/d, p. 2). O posicionamento de Gadotti (s/d) é no sentido de se implantar um processo de gestão democrática em que a escola deve formar para a cidadania, em especial por meio do exemplo, da vivência e aprendizado da democracia, defendendo a ideia de que “não há cidadania sem democracia”. O autor completa esse entendimento, expondo que a primeira [cidadania] “é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”, enquanto a segunda [democracia] é fundamentada em três direitos: civis, sociais e políticos.

A dimensão da cidadania também é trazida por Weber (2001), que enfatiza ser parte da qualificação do trabalhador, ao contrário de se restringir apenas à sua formação para o desempenho técnico. Esta dimensão, a cidadã, está prevista na LDB.

Entretanto, mesmo assim, diante de esforços para as mudanças pretendidas, vistas como necessárias, o sistema educacional, principalmente em que estão compreendidos crianças e adolescentes nos países capitalistas Latino americanos, como aponta Bucco (2010, p. 24), ainda resulta falho quanto à formação de adultos “livres, seguros e responsáveis”.

Agrega contribuição para tal entendimento, a observação trazida à luz de Prestes Motta (1990) citado por BUCCO (2010, p. 24), quanto a um cenário que apresenta um contingente de “adultos inseguros, incapazes de pensar por si mesmo

e em geral preparados para o conformismo”, servindo tal sistema à reprodução do sistema burocrático e das amplas diferenças e barreiras.

Entre os anos de 1993 e 1996, é elaborado o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para a UNESCO, com a participação de especialistas de várias partes do mundo, coordenados por Jacques Delors. Este documento, baseado em inúmeros estudos setoriais, diz que um dos papéis principais da educação, acima de tudo, é “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”, e que “ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (DELORS, 1998, p. 82).

Com base nesta perspectiva, o Relatório cita como princípio geral de ação “o incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor” (DELORS, 1998, p. 83), de forma que a concepção de educação adotada ultrapassa a ideia de fornecer pessoas qualificadas para o mundo econômico, encarando o ser humano como o fim último do desenvolvimento.

De acordo com o Relatório apresentado por Delors (1998) para a Unesco, decorrente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, os Quatro Pilares da Educação são:

Aprender a Conhecer: o poder de concisão de idéias, transformando grandes teorias em conhecimento, o que significa ‘Aprender a Aprender’.

Aprender a Fazer: não é tratada apenas a qualificação profissional, mas sim, a importância do trabalho em equipe.

Aprender a Viver Junto: desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns e se preparar para gerir conflitos.

Aprender a Ser: não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo, visando desenvolver a autonomia de discernimento de cada pessoa.

Neste sentido, sente-se necessidade de situar o termo Educação ao contexto em estudo que, nesse caso, de forma mais ampla, entende-se por um “processo de humanização” que se estende durante toda a vida e se dá nos mais diversos espaços ou ambientes dos quais as pessoas participam, desde o convívio familiar em casa, frequentando a escola, mas também na rua e no trabalho, no convívio social e profissional (BUCCO, 2010, p. 23).

A Educação, então, não trata apenas de “reprodução dos saberes (...)” e tampouco se destina “à preparação de seres humanos para a sociedade e seus cânones” no sentido de servir à pátria, ao mercado de trabalho ou de ser útil à sociedade ou pelo menos não de forma restrita e, sim, deve ser considerada como instrumento potencializador e amplificador dos “processos de mutação da sociedade, na lógica de uma experiência compartilhada entre docentes e discentes, visando à insurreição do homem contra os paradigmas que aterrorizam e atemorizam sua libertação”.

Assume-se ainda, que sendo o seu papel libertário, a educação só serve enquanto “capaz de fazer sentido na construção da cidadania ativa” (BITTAR, 2004, p. 80). Além disso, considerando a Educação com significado de “edução”, consiste num “processo de *eduzir* (botar para fora) capacidades, talentos, habilidades e potencialidades natas de cada um ...”, o que só pode ocorrer “num ambiente de liberdade propício à **análise crítica** e ao questionamento ...” (BUNN, 2012, p. 28).

Quanto ao conteúdo e objetivos da Educação, considerando tempos de globalização, Santos (2002, p. 149) diz que esta deveria destinar-se a atender simultaneamente, tanto o interesse social quanto o interesse dos indivíduos, pois da combinação desses interesses “emergem os seus princípios fundamentais” os quais “devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo”.

Outrossim, esforços deveriam ser empenhados pela sociedade por meio de uma escola voltada a formar “cidadãos integrais e indivíduos fortes” que se traduz numa formação equilibrada entre formar “para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático” (SANTOS, 2002, p. 151); em contraposição, a universidade alimenta a ideologia da competência que se pode obter por meio do título universitário enquanto abre mão de suas atividades principais de formação crítica e para a pesquisa.

Enquanto o artigo 2º da LDB expressa que a educação é “dever da família e do Estado”, no parágrafo 2º do artigo 1º, orienta que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o que implica em expectativa de colocação no mercado (emprego) e, conseqüentemente, geração de renda.

Quanto à **finalidade da Educação Superior**, conforme o artigo 43 da LDB tem-se (BRASIL, 1996):

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Neste sentido, a educação superior, em linhas gerais, está direcionada para a formação para o trabalho, aperfeiçoamento, desenvolvimento e divulgação científica, cabendo aos responsáveis por sua formação, conhecer as características planejadas e/ou necessárias para que os egressos estejam aptos para desempenhar suas funções, em termos de habilidades (técnica), conhecimentos e atitudes (comportamento), a chamada competência. Portanto, é possível compreender porque os cursos orientam-se para o atendimento de demandas de mercado.

Mas não se deve supor que isto justifique o abrir mão de uma formação orientada às demandas sociais e, sobretudo para o desenvolvimento humano dos educandos, de suas potencialidades para intervir no mundo, caso deseje e entenda necessário. Ademais, as instituições de ensino e, especificamente as universidades, têm assegurado o exercício de sua autonomia quanto às atribuições listadas no artigo 53 da LDB que, “sem prejuízos de outras”, são:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (...)

Por um lado as instituições de ensino têm autonomia para conceber seus cursos e respectivos Projetos e Currículos e, por outro, ficam subordinadas ao

atendimento das diretrizes gerais pertinentes que, no caso dos cursos de administração, referem-se ao que atualmente está disposto na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005⁸ (BRASIL, 2005), que será apresentada posteriormente neste texto.

No que diz respeito à origem dos cursos de administração no Brasil e respectivo contexto histórico, a partir da década de 1920, o tema desenvolvimento e a questão da mudança ganharam atenção no pensamento pedagógico brasileiro para, na década de 1970, até culminarem em ideais tecnicistas, quando governos passaram a operar por meio da escola, na virada da década de 1970 para a de 1980, “com intuito de reproduzir as relações sociais dadas pela formação da força para o trabalho, tendo como função primeira garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar a dominação capitalista” (BUCCO, 2010, p. 21).

A esse respeito, Guimarães (2009) comenta que a implantação dos cursos de administração no Brasil, mostra-se como uma faceta do desenvolvimento da ideologia neocapitalista.

Somente na década de quarenta é que o contexto para a formação em administração começa a ganhar contornos mais claros, quando daí “acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do ensino de administração” (ANDRADE e AMBONI, 2002, p. 2). No entanto, é em 1952 que o curso de administração é criado. Andrade e Amboni (2002, p. 1) contam que sua evolução é “uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante”, cujas condições e motivações para sua criação devem ser buscadas na “mudança e desenvolvimento da formação social brasileira” considerando que nos Estados Unidos da América a área se iniciara no final do século XIX, tendo formado até aquele momento, algo em torno de cinquenta mil bacharéis, quatro mil mestres e cem doutores por ano.

Registra-se que a primeira e mais importante instituição de ensino em administração brasileira foi a Fundação Getúlio Vargas (FGV), fundada em 1944, contando com incentivo do então presidente da República Getúlio Vargas. O objetivo era de que fosse entidade voltada “ao estudo de princípios e métodos da

⁸ Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado.

organização racional do trabalho, visando à preparação de pessoal qualificado para a administração pública e privada” (ANDRADE e AMBONI, 2002, p. 4).

Andrade e Amboni (2002) apresentam quatro ciclos pelos quais os cursos de administração passaram: o primeiro, diz respeito ao surgimento e reconhecimento da profissão do administrador; o segundo, marcado pela preocupação de melhorar a qualidade dos cursos cujo esforço conjunto da Associação Nacional de Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e Conselho Federal de Administração (CFA) resultou na Resolução n. 2/93 concernente à aprovação do novo currículo mínimo.

O terceiro ciclo também marcado pela preocupação com a melhoria, nesse caso da Qualidade e Avaliação, culmina com a criação do Exame Nacional de cursos, o Provão, pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995; e o quarto ciclo, é marcado pela concepção das Diretrizes Curriculares, que, segundo Andrade e Amboni (2002), a partir da LDB tanto ao ensino geral, como ao ensino superior em especial, assegura-se “maior flexibilidade na organização dos cursos e carreiras, para **atender (...) às expectativas de todos os interessados** nesse nível de ensino” (g.n.) (ANDRADE e AMBONI, 2002, p. 21).

Assim, num primeiro momento, a formação escolar em administração focava o atendimento do processo de industrialização, desenvolvido gradativamente desde a década de trinta e acentuado com a regulamentação da profissão por meio da Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965, restringindo o acesso ao mercado profissional aos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário. O ensino na área de administração estava relacionado ao processo de desenvolvimento do país e “calcado na tendência para a grande empresa” (ANDRADE e AMBONI, 2002, p. 3).

O ensino de administração também teve dois momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, resultando na proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração de autoria de Andrade e Amboni em 1998, enquanto membros da Comissão de Especialistas de Ensino em Administração da SESu/MEC (ANDRADE e AMBONI, 2002).

Na sequência do tempo, em 1996 surge a LDB, cujo artigo 43 traz a sua concepção para “finalidade da educação superior”, trazendo a necessidade de revisão dos cursos. A LDB, segundo Andrade e Amboni (2002, p. 21)

ressalta a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas para que eles possam colocar no mercado profissionais com boa formação, em nível de graduação, como uma etapa inicial da formação continuada.

Chegando aos anos 2000, da virada do século e do milênio, e considerando dados de lá até 2011, registra-se a evolução do número de cursos de Administração (Tabela 1), do número de alunos matriculados em Administração no Brasil (Tabela 2) e do número de concluintes por ano (Tabela 3), o que leva ao raciocínio de que esteja se estabelecendo um processo de massificação do ensino em administração.

O crescimento da oferta de cursos no intervalo de 2000-2011 foi de aproximadamente 298%. Os cursos de Administração ofertados por Instituições privadas teve aumento de 319% enquanto o aumento em instituições públicas foi de 181%.

À respeito, Saraiva, Bauer e Paiva (2009, p. 184) explicam que tal processo de expansão, especialmente nas ofertas em instituições privadas, se deu pela oportunidade em que, à partir de um modelo “assentado sobre a oferta regular e limitada de vagas na rede federal de ensino” resultando em exclusão de um grande número da população da educação superior pública. Quanto ao crescimento do número de matriculados em cursos de graduação em administração (Tabela 2), no mesmo intervalo de tempo, calcula-se 3.648% e, considerando apenas as instituições privadas o aumento é de 3.291%.

Tabela 1 – Evolução da quantidade de cursos de Administração no Brasil

Anos	Pública			Privada		Total
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/ Filant	
2000	74	55	27	499	334	989
2001	77	59	30	668	371	1.205
2002	83	62	37	842	389	1.413
2003	84	67	41	1.064	454	1.710
2004	91	82	48	1.267	558	2.046
2005	90	84	56	1.530	724	2.484
2006	113	103	63	1.709	848	2.836
2007	118	107	62	1.864	735	2.886
2008	124	119	62	2.139	763	3.207
2009	153	120	84	3.032	569	3.958
2010	172	133	67	3.483		3.855
2011	203	149	87	3.494		3.933

Fonte: Elaborado com base em dados do INEP (BRASIL, 2008; 2011).

O cenário nacional em 2011, considerando todos os cursos de graduação presenciais, era de 29.376 cursos de graduação e 5.746.762 matriculados (Tabela 4). No mesmo ano, especificamente os cursos de administração, nessa modalidade (graduação presencial), registravam 3.933 cursos (Tabela 1) representando mais de 13% do total de cursos de todo o país nesta mesma modalidade, 948.802 matriculados, representando 16,5% de todas as matrículas (Tabela 2 e 4) e 166.153 concluintes (Tabela 3), conforme dados do INEP (BRASIL, 2008; 2011).

Tabela 2 – Evolução dos matriculados em cursos de Administração no Brasil

Anos	Pública			Privada		Total
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/ Filant	
2000	0	0	238	18.465	6.612	25.315
2001	22.584	18.674	11.674	205.470	145.720	404.122
2002	23.839	19.460	16.358	273.435	160.012	493.104
2003	25.168	20.433	17.950	332.103	180.651	576.305
2004	25.312	22.198	19.094	377.071	197.049	640.724
2005	26.066	22.370	18.387	417.781	220.218	704.822
2006	26.430	23.606	20.428	459.529	238.700	768.693
2007	28.038	26.352	21.216	511.506	211.643	798.755
2008	30.927	28.359	20.905	570.110	213.417	863.718
2009	37.972	28.804	17.388	647.718	138.654	870.536
2010	39.180	31.587	15.549	824.640		910.956
2011	44.750	35.683	18.008	850.361		948.802

Fonte: Elaborado com base em dados do INEP (BRASIL, 2008; 2012)

Tabela 3 – Evolução dos concluintes dos cursos de Administração no Brasil

Anos	Pública			Privada		Total
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/ Filant	
2000	2.529	2.050	1.461	17.254	12.364	35.658
2001	2.641	2.216	1.901	18.966	13.423	39.147
2002	2.921	2.534	2.475	29.543	17.183	54.656
2003	3.696	3.193	2.719	35.202	19.982	64.792
2004	3.670	3.540	2.763	53.017	25.332	88.322
2005	3.951	3.483	2.859	67.935	30.565	108.793
2006	3.775	3.538	3.202	76.330	35.382	122.227
2007	4.071	3.657	3.533	77.869	31.432	120.562
2008	3.876	4.071	3.732	93.378	34.932	139.989
2009	4.102	4.936	2.932	119.480	23.914	155.364
2010	4.178	4.326	2.931	149.818		161.253
2011	4.613	5.189	3.118	153.233		166.153

Fonte: Elaborado com base em dados do INEP (BRASIL, 2008;2012).

O número de concluintes dos cursos de graduação em administração do Brasil (Tabela 3) evidencia crescimento de 366% e 417% se forem considerados apenas os concluintes de instituições privadas. Sobre esse cenário, questiona-se de que maneira esses cursos têm formado os administradores e de que forma atendem em suas propostas de formação a LDB, Diretrizes curriculares específicas do curso e, em igual tempo, as demandas de mercado/organizações.

Tabela 4 – Cursos/Matrículas de Graduação Presenciais – Totais Nacionais de 2008 a 2011

Cursos	Pública			Privada		Total
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/ Filant	
2008	3.235	2.897	640	11.588	6.359	24.719
2009	8.228	4.368	3.126	15.049	4.550	27.827
2010	5.024	3.180	617	19.756		28.577
2011	5.357	3.248	763	20.008		29.376
2008	643.101	490.235	140.629	2.448.801	1.357.290	5.080.056
2009	752.847	480.145	118.176	2.899.763	864.965	5.115.896
2010	833.934	524.698	103.064	3.987.424		5.449.120
2011	927.086	548.202	120.103	4.151.371		5.746.762

Fonte: Elaborado com base em dados do INEP (BRASIL, 2008; 2012).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, traz as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração, orientando que o curso deve:

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

A mesma resolução traz ainda, orientações sobre o que o perfil a ser desenvolvido deve permitir:

Art. 4º (...) a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

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

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

IV – desenvolver **raciocínio** lógico, **crítico** e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre

fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de **modo crítico e criativo** diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

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

VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. **(g.n.)**

O que as diretrizes curriculares dispõem de forma ampla, está voltado, essencialmente, ao desempenho profissional, especialmente no que diz respeito ao conhecimento e habilidades específicas, não contemplando alguns aspectos que a LDB traz para a formação em nível superior. Nesse caso, poderia se questionar se a formação restringe-se a competências essencialmente voltadas para o trabalho sem considerar uma formação mais abrangente. Com base nisso, retoma-se a questão lançada na introdução deste estudo: **O que há de “Superior” na Educação Superior em Administração?**

Também cabe ressaltar que a forma como o perfil pretendido é (ou será) desenvolvido e avaliado deve ser (ou deveria ser) descrito no PPP do curso, acompanhando-se constantemente os resultados obtidos, sob pena de não se efetivar. Por isso, no item 2.1.1 adiante, é tratado sobre o PPP.

Sob outro enfoque, observa-se que apesar de todas as orientações sobre uma formação mais ampla, que não restrinja o desenvolvimento humano para privilegiar de forma restrita os interesses de mercado (LDB, 1996; FREIRE, 1996; DELORS, 1998; SANTOS, 2002), Motta (1983, p. 55) diz que “as escolas de administração não estão formando administradores-políticos, imbuídos de uma visão transformadora da realidade social (...)”. Essa crítica do autor referia-se aos resultados de estudo de Cove em 1980, sobre os tipos de administradores (aluno-imagem positiva do administrador; em ascensão, propriamente dito; deslocado; desajustado; tecnocrata ou de vanguarda; técnico). Vale mencionar ainda que, impasses que se apresentam aos cursos de administração no Brasil decorrem em razão de sua origem americana (RIBEIRO e SACRAMENTO, 2009; GUIMARÃES, 2009), país que tinha por finalidade sua

consolidação como potência hegemônica emergente, utilizando-se de dominação econômica. Essa dominação, por sua vez, que encontrava incentivo do modelo capitalista de produção, influenciou os cursos de administração, levando-os ao tecnicismo (GUIMARÃES, 2009; MARANHÃO e PAULA, 2009).

Outros estudos, como o de Closs, Aramburu e Antunes (2006, p. 160), já evidenciavam que “as diretrizes não pretendem transformar o currículo em um instrumento que permita tornar o indivíduo em um agente do processo histórico-social. Ao contrário, demonstram direcionamento a um processo pragmático e tecnicista de formação profissional, retirando do currículo a finalidade educadora e transformadora do indivíduo”. Apontam ainda que, “nas formulações de temas considerados emergentes, é descartada a prioridade de questões como cidadania, solidariedade, produção do conhecimento, exclusão social, entre outros temas importantes para a composição do senso crítico” (CLOSS, ARAMBURU, ANTUNES, 2006, p. 160).

Considerando que a norma direciona a formação, à princípio, pela elaboração dos projetos de curso, na seção seguinte, trata-se sobre Projeto Político Pedagógico – PPP.

2.1.1 Projeto Político Pedagógico – PPP

“... A inteligência [...] não tem poder para decidir o que iluminar. Ela é mandada. Só lhe compete obedecer. As ordens vêm de outro lugar. Do coração. É mais importante educar o coração que fazer musculação na inteligência. Eu prefiro as inteligências que iluminam a vida, por modestas que sejam.”

Rubem Alves (2008, p. 127)

Que direção seguir e por quais caminhos trilhar? Tais questionamentos parecem bastante pertinentes ao tema tratado nesta seção pois daí dependem os possíveis resultados das escolhas feitas. E que responsabilidade está implícita na tarefa daqueles que planejam e executam um projeto de formação!

Abrindo a discussão, a palavra projeto origina-se do verbo projetar, tendo significado de mudança para o futuro, pressupondo ação intencional. O Projeto Político

Pedagógico (PPP) é instrumento indispensável de ação e para a transformação. Além disso, o PPP é um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. Nele se expressa “a utopia concreta/confiança, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído”, ele indica os rumos do trabalho educativo e deve ser construído com a participação de todos os profissionais da instituição. A expressão “pedagógico” é uma ideia que vem se fortalecendo a partir de meados da década de 1990 (BAFFI, 2002).

Tratar sobre PPP se faz necessário para esta discussão dada sua relevância enquanto instrumento que delinea todo um processo de formação. O PPP deve ter algumas características: a) ser processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (BAFFI, 2002).

O projeto pedagógico tem duas dimensões, a política e a pedagógica. A primeira diz respeito ao sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, enquanto a segunda dimensão diz respeito à possibilidade da efetivação da intenção da escola em relação à formação do cidadão em termos de participação, responsabilidade, compromisso, enfim, em ser crítico e criativo (BAFFI, 2002).

Em geral, na construção do perfil a ser formado, seguida da elaboração de currículos e da estratégia de ensino (didática), são considerados os conhecimentos necessários (ou mínimos necessários), buscando-se que estes garantam a obtenção do resultado pretendido. Acompanhando tendências internacionais, propostas recentes de mudança na educação brasileira têm incorporado a noção de competência em currículos e projetos pedagógicos (NUNES e BARBOSA, 2009).

Segundo Campos (2003, p. 284), “a verdadeira aprendizagem ou rendimento escolar consiste na soma de transformações operadas no aluno, com relação a forma de pensamento, linguagem técnica, maneira de agir, atitudes, ideais e preferências, face às situações e problemas da matéria ensinada”. Por outro lado, o autor assevera que:

o trabalho do professor será profícuo e rendoso na medida em que tiver conseguido que seus alunos alcancem aquisições definitivas quanto: (a) à maneira de compreender e interpretar as situações específicas focalizadas por sua matéria e resolver inteligentemente seus problemas reais; (b) ao domínio da linguagem técnica da sua especialidade, sabendo interpretar seus símbolos e termos técnicos e utilizá-los corretamente na vida real e profissional; (c) à maneira de agir nas situações incidentes de sua especialidade, aplicando com propriedade as técnicas e as habilidades exigidas; (d) às atitudes e à dinâmica afetiva com que reagem a essas situações e problemas de sua especialidade, como indivíduos conhecedores e esclarecidos (p. 284).

E como critérios de um bom instrumento de medida, Campos (2003) indica a validade curricular e validade estatística, a fidedignidade, a adequação e a objetividade. Já o artigo 2º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em administração, bacharelado) dispõe sobre a organização do curso nos seguintes termos:

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o **perfil** do formando, as **competências** e **habilidades**, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I – **objetivos** gerais do curso, **contextualizados** em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social (...) (**g.n.**)

Nos respectivos PPPs e, em sua organização curricular, os cursos de graduação em Administração devem incluir conteúdos “que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada (...)” atendendo os campos interligados de formação seguintes:

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

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

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

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

Gadotti (s/d) coloca que é comum a confusão entre plano e projeto, sendo o primeiro (plano diretor da escola) conjunto de objetivos, metas e procedimentos que faz parte do seu projeto que, por sua vez, não desconsidera ou nega o instituído no plano e também não se constrói sem uma direção política, é um processo inconcluso de responsabilidade não só da direção. E a autonomia e a gestão democrática fazem parte da sua própria natureza, ou seja, do ato pedagógico que é uma exigência do PPP.

Na proposta de Padrões de Qualidade para os cursos de graduação em Administração apresentada por Andrade e Amboni (2002), cabe às IES apresentar a concepção, finalidade, objetivos do curso, perfil profissiográfico, currículo pleno englobando: grade disciplinar segundo currículo mínimo; quadro resumo total de horas de disciplinas de formação básica, instrumental, profissional e complementar; ementário com bibliografia básica; quadro resumo com o nome das disciplinas por professor acompanhado dos respectivos currículos resumidos; estrutura e funcionamento do estágio supervisionado; regime escolar, vagas anuais, turnos de funcionamento, dimensão das turmas, período máximo e mínimo para integralização do curso; sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem; integração entre ensino, pesquisa e extensão; atividades complementares; envolvimento com a comunidade.

Nesta pesquisa, busca-se verificar quanto ao alinhamento da formação percebida pelos alunos concluintes e egressos de Administração em relação às demandas e normas. Dentre estas normas, considerou-se o PPP do curso de Administração da UNIR, por ser o direcionador de todas as ações e atividades do processo de formação voltado a um perfil declarado que, por sua vez, pode ou não convergir às demandas de mercado/organizações. As seções seguintes tratam sobre Egressos e as demandas direcionadas ao curso.

2.1.2 Egressos dos cursos de administração.

“O processo de aprendizagem é focado, moldado e delimitado por um quadro de referências (estruturas de significado) que envolvem

perspectivas de significado, um amplo conjunto de predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que determinam os horizontes das expectativas dos indivíduos. As *perspectivas de significado* operam como um conjunto de códigos que moldam significativamente sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição.”

Closs e Antonello (2010, p. 29)

Com já foi mencionado, o ensino superior e especialmente o curso de administração tem passado por um crescimento em termos de número de cursos e conseqüentemente de vagas, levantando a discussão sobre a massificação e até mercantilização do ensino superior, numa formação questionada quanto à qualidade (PAULA e RODRIGUES, 2006; CALBINO *et al.* 2009; ESTRELA, 2011).

Mas o que se tem discutido em relação aos egressos que, são, nos termos de Nicolini (2003) e Calbino *et al.* (2009), produtos dessa fábrica de administradores? O que se sabe ou se procurou saber sobre eles? É por essas e outras questões que se destinou esse tópico.

Como parte de um processo avaliativo cíclico, o acompanhamento de egressos é previsto nas orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, como um dos itens de auto avaliação, tendo como núcleo básico e comum, a avaliação sobre a “inserção profissional dos egressos” e sua “participação na vida da instituição” educacional (BRASIL, 2004).

Tais orientações trazem ainda, como núcleos de temas optativos (BRASIL, 2004, p. 35):

- Existem mecanismos para conhecer a **opinião dos egressos** sobre a **formação recebida**, tanto curricular quanto **ética**? Quais são?
- Qual a situação dos egressos? Qual o índice de ocupação entre eles? Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida?
- Existem mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição? Quais?
- É utilizada a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas? Como é feita?
- Existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos? Quais?
- Há participação dos egressos na vida da instituição? Como?
- Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que **contribuições sociais** têm trazido? (g.n.)

Como é possível perceber, “a formação recebida, tanto curricular quanto ética” é aspecto optativo que, como tal, pode ser ou não avaliado. E os demais temas apontam para a verificação sobre a formação do egresso, mas com foco expressamente direcionado à empregabilidade, formação continuada e participação na vida da instituição. As informações podem ser obtidas na própria IES (internamente) bem como junto aos egressos e respectivos empregadores, buscando conhecer opiniões sobre a formação e atendimento de expectativas e necessidades.

Do perfil genérico do egresso, a IES deverá extrair as especificidades, de acordo com as peculiaridades regionais. Essas orientações constam na proposta de Padrões de Qualidade para cursos de graduação em Administração, a partir dos seguintes itens (ANDRADE e AMBONI, 2002, p. 109-110):

- a) **internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;**
- b) sólida **formação humanística** e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- c) sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- d) competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- e) capacidade para atuar de forma interdisciplinar;
- f) capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança. **(g.n.)**

Além de buscar atingir o perfil previsto no curso, a IES deverá apresentar e justificar as ênfases que o curso terá. Dentre as habilidades, Andrade e Amboni (2002) citam as de comunicação e expressão; raciocínio lógico, crítico e analítico; visão sistêmica e estratégica; criatividade e iniciativa; negociação; tomada de decisão; liderança; trabalho em equipe.

O processo de acompanhamento e avaliação de egressos, assim como o processo de ensino-aprendizagem, deve ser cíclico e ter em consideração que, no decorrer do tempo, mudanças podem ocorrer em termos de necessidades e demandas e que, ações baseadas em contextos de formação passados podem não corresponder aos contextos atuais e futuros.

Verifica-se que há um amplo campo de investigação em diversas direções e ainda que o processo de formação deva ser acompanhado de forma que o curso possa começar e se manter eficiente, desde sua concepção, da identificação do perfil e

elaboração do PPP, visando atingir a eficácia da formação condizente aos objetivos e perfil propostos, tomados os devidos cuidados. Amatucci (2009) é uma referência que descreve um método para construir o perfil do egresso em relação às competências do curso de administração.

Todavia, a eficácia quanto ao atendimento de objetivos e perfil propostos não é suficiente; é preciso que a formação seja abrangente de forma que além das especificidades da profissão, também desenvolva a pessoa, o mencionado processo de humanização.

Se o planejamento da formação não inclui ética, por exemplo, e tudo mais foi efetivamente desenvolvido, não se poderia dizer que não houve eficácia. No entanto, os resultados poderiam ser questionados ou comprometidos.

Justifica-se esse raciocínio até mesmo porque é possível questionar se existe um perfil ideal. Se existe, qual seria? Igualmente poderia se perguntar se existem expectativas diferentes em relação à formação de um mesmo profissional, ou sobre o que deveria direcionar o perfil do egresso. Seria o mercado de trabalho representado pelas organizações? Ou a academia? Com base em quais critérios? Seria possível combiná-los?

Assim, tais questionamentos levariam a outras questões: Como é definido e construído o perfil do administrador? Para o mercado de trabalho? Fica restrito ao atendimento das demandas organizacionais ou também oportuniza o desenvolvimento de competências como as relacionadas a valores/agir ético, consciência crítica, reflexão? E ainda, como os alunos percebem sua formação quanto ao desenvolvimento de competências?

Para responder essas perguntas, entendeu-se necessário também discutir quais são as demandas que o mercado de trabalho (por meio das organizações) estabelece aos cursos de administração, quanto à formação dos futuros administradores e conhecer os resultados da formação junto às organizações e egressos.

A partir de uma revisão da literatura mais recente, trabalhos envolvendo egressos dos cursos de administração podem ser citados sendo possível perceber que a maioria está relacionada a questões de inserção no mercado de trabalho (SAURIN, 2006; LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006), adequação do desenvolvimento de perfil gerencial para mercado de trabalho (BITENCOURT e KLEIN, 2007), identificação de divergências e convergências sobre conceitos de teoria e prática (CARRÃO e

MONTEBELO, 2009), satisfação dos egressos em relação à formação de competências para o trabalho (LIMA, 2006; SAURIN, 2006) influências da formação na carreira (ROJO e KASPER, 2009), dissonância entre processos de flexibilização nas organizações e ensino do curso (DIAS, 2009), expectativa dos empregadores em relação aos egressos para identificar currículo comum entre os cursos de administração e contabilidade em confronto com as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEDEIROS, BORGES e LEAL, 2009).

Foi possível identificar também trabalhos cujo objetivo era investigar os motivos pelos quais os alunos escolheram o curso de administração (SILVA e MACHADO, 2007). O estudo de Bitencourt e Klein (2007), embora não tivesse esse como objetivo, também apresenta resultados quanto aos motivos de escolha do curso. Outros trabalhos tinham foco na percepção sobre valor do curso, prestígio da profissão e identificação com a militância em administração (COSTA, 2008), no alinhamento entre inclinações profissionais, requisitos de competências de mercado e a formação (FERRAZ *et al.* 2005), avaliar a qualidade do curso e da IES em relação ao mercado de trabalho (MAINARDES e DOMINGUES, 2010) e desenvolvimento local e regional (ESTRELA, 2011).

Com a preocupação de identificar como pesquisas realizadas junto a alunos e/ou egressos de administração foram realizadas, bem como os principais resultados alcançados, elaborou-se o Quadro 1 a seguir. Para tal foi realizado um levantamento, por meio de busca no *Google Acadêmico* junto a periódicos, anais de eventos, banco de teses e dissertações de Administração e áreas afins dos anos 2000, dentre os quais são destacados 13 trabalhos.

Com base nas informações dispostas no Quadro 1, algumas influências foram incorporadas para efeitos da elaboração da seção destinada à apresentação do Método, como será visto adiante. No entanto, o que mais chamou a atenção nos trabalhos elencados é a predominância da preocupação dos pesquisadores com a inserção do egresso no mercado de trabalho ou na formação para tal (FERRAZ *et al.*, 2005; SAURIN, 2006; LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006; LIMA, 2006; ROJO e KASPER, 2009; DIAS, 2009; MEDEIROS, BORGES e LEAL, 2009; MAINARDES e DOMINGUES, 2010). Essa preocupação não se limitou aos pesquisadores, mas também foi manifestada pelos discentes e egressos como revelam os resultados dos estudos de Silva e Machado (2007) e Mainardes e

Domingues (2010). Observou-se ainda, a preocupação com as demandas de mercado de trabalho nos estudos de Carrão e Montebelo (2009) e Lima (2006). E, finalmente, constatou-se que, dentre tais estudos realizados, seja junto aos discentes, egressos ou organizações, todos se deram sobre uma formação pautada em diretrizes curriculares anteriores às diretrizes vigentes, a qual esta pesquisa utiliza como uma das fontes de dados analisados.

Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração

Objetivos/Método/Achados
(FERRAZ et al. 2005)
<p>Caracterização da pesquisa: Exploratória/Descritiva, bibliográfica e de campo.</p> <p>População: Alunos do último semestre das duas maiores faculdades de Administração do Estado do Ceará (uma pública e outra privada).</p> <p>Amostra: 73 alunos da pública e 82 da privada, segundo critério de acessibilidade, totalizando 57,2% de um universo de 269 alunos com chance de diplomação no semestre em curso.</p> <p>Objetivo geral: Discutir o alinhamento entre inclinações profissionais, os requisitos de competências do mercado de trabalho e a formação proporcionada por faculdades de Administração, buscando ainda, identificar os elementos de competências proporcionados pelas instituições educacionais.</p> <p>Coleta de dados: em sala, dias e horários pré-estabelecidos, por meio de questionários compostos por questões predominantemente fechadas e no regime de escolha forçada (segundo escalas comparativas).</p> <p>Tratamento e Análise: amostra dividida segundo <i>status</i> jurídico da instituição. Abordagem estatística elementar.</p> <p>Achados: “os resultados põem em perspectiva aspectos incomuns da questão pesquisada”.</p>
(SAURIN, 2006)
<p>Caracterização da pesquisa: Pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em procedimentos teóricos/metodológicos de conteúdos críticos.</p> <p>Objeto de estudo: o curso de administração de uma IES pública/estatal (Unioeste, <i>Campus</i> de Cascavel, PR) e sua imbricação com o mercado de trabalho.</p> <p>Recorte temporal: período de 1997 a 2004 (base de dados dos egressos totalmente informatizada)</p> <p>População: 277 egressos (concluintes de 1997 a 2004) – universo finito (< que 100.000 unidades)</p> <p>Amostra: Intencional (ou de seleção racional – 25 egressos de 1997 e 27 egressos de 2004 localizados por meio da busca de endereços e telefones utilizando-se da <i>internet</i>, empresas que realizaram a formatura e conhecimento entre os egressos), 95% de nível de confiança recomendado para pesquisas sociais.</p> <p>Questão Problema: O mercado de trabalho no município de Cascavel está absorvendo em que condições reais o egresso formado no curso de administração da Unioeste?</p> <p>Objetivo geral: apreender e analisar o movimento de uma particularidade do mercado de trabalho de Cascavel, por meio de estudo dos egressos do curso de graduação em administração da Unioeste, em particular verificar o movimento existente no mercado de trabalho no momento de absorver o egresso da educação superior, do curso de administração da Unioeste.</p>

Continua...

Continuação. **Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração**

Objetivos/Método/Achados
(SAURIN, 2006)
<p>Fontes de dados: bibliográfica, documental (relatórios e estatísticas) e campo.</p> <p>Instrumento de coleta: questionário (entregues, na maioria, pessoalmente e também enviados por <i>e-mail</i>)</p> <p>Tratamento: utilizando-se de planilhas Access e Excel.</p> <p>Análise: variáveis categoriais e análise aproximativa, orientado pela fonte do método dialético.</p> <p>Achados: evidência de aspectos tendenciais de mudanças no mercado de trabalho em relação à absorção do egresso e sua remuneração. Verificou-se também a precariedade do trabalho para quem é egresso do curso de administração e nível salarial não condizente com nível de formação superior.</p>
(LIMA, 2006)
<p>Caracterização da pesquisa: Estudo de caso (fenômeno contemporâneo, grande profundidade e pequena amplitude, múltiplas fontes de evidência); de natureza qualitativa, exploratória</p> <p>Amostra: 8 empresas selecionadas pelo critério de conveniência do pesquisador (não-probabilística) e egressos que fossem alunos de 2002, 2003 e 2004, respeitando alguns requisitos pré-estabelecidos para as empresas e egressos.</p> <p>Objetivo geral: Avaliar a satisfação das empresas empregadoras e dos egressos com as competências desenvolvidas no curso de administração de uma IES privada (localizada na zona norte de Porto Alegre, RS).</p> <p>Coleta de dados: revisão bibliográfica, documentos internos e externos do curso e da IES, entrevistas em profundidade com as empresas empregadoras apoiada em roteiro semi-estruturado e <i>focus group</i> com os egressos de graduação em administração. Observação: realizado pré-teste do roteiro de entrevista em profundidade com 2 pessoas (coordenador acadêmico e supervisora de equipe) e depois para 2 doutores em Administração. Entrevistas e grupos focais gravados com gravador e transcritos</p> <p>Tratamento e Análise: Análise de conteúdo das entrevistas em profundidade e dos <i>focus group</i> e da documentação interna e externa. Pré-análise: leitura “flutuante”, análise pelo método comparativo. Exploração e Análise do material: dados mais significativos foram categorizados (análise temática) e classificados segundo maior ou menor relevância de satisfação.</p> <p>Achados: Convergência e divergências entre competências de maior e menor satisfação entre as empresas empregadoras e egressos participantes da pesquisa.</p>
(LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006)
<p>Caracterização da pesquisa: exploratória e descritiva por meio de revisão da literatura buscando embasamento teórico para levantamento de dados em campo.</p> <p>População: egressos das cinco primeiras turmas dos cursos de graduação de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.</p> <p>Amostra: 112 graduados responderam (39,85% dos 281 concluintes de 1996 a 2000)</p> <p>Questão Problema: “os alunos da IES formados no período analisado foram bem preparados para atuar no mercado de trabalho?”</p>

Continua...

Continuação. **Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração**

Objetivos/Método/Achados
(LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006)
<p>Objetivo geral: identificar o perfil profissiográfico dos egressos da IES (cinco primeiras turmas dos cursos de graduação Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas), ou seja, sua inserção no mercado de trabalho e também a opção pela continuidade na carreira acadêmica mediante ingresso em programas de pós-graduação.</p> <p>Instrumento de coleta: questionário semiestruturado enviado por correio convencional e por e-mail e distribuído pessoalmente em oportunidades diversas (devolvidos por internet, correio ou pessoalmente)</p> <p>Achados: Identificados pontos negativos e positivos dos cursos e ações que podem gerar melhorias nos mesmos.</p>
(BITENCOURT e KLEIN, 2007) inspirado em Godoy et al. (2005)
<p>Caracterização da pesquisa: Estudo de caso único, com enfoque exploratório e descritivo.</p> <p>População: egressos do curso de graduação em Administração de uma universidade privada (Unisinos) localizada no Vale do Rio dos Sinos, RS (habilitações em Administração de Empresas, Recursos Humanos, Administração Hospitalar e Comércio Exterior) formandos dos primeiro e segundo semestres de 2006, respectivamente 137 e 182 alunos egressos (observação: egressos cujo currículo cursado não está baseado na Resolução CNE/CES 4/2005, já que esta entrou em vigor no primeiro semestre de 2006 quando já estavam concluindo o curso).</p> <p>Amostra: 183 respondentes (57,37%), sendo 68 retornos dos envios eletrônicos após duas solicitações e 115 durante as reuniões de formatura.</p> <p>Objetivo geral: identificar e analisar as percepções dos alunos egressos a respeito das competências desenvolvidas no curso de graduação em Administração.</p> <p>Instrumento de coleta: do tipo <i>survey</i> estruturado em escala <i>Likert</i> de 6 pontos (discordância/concordância), sendo utilizado o questionário proposto por Godoy et al. (2005) enviado por e-mail e por meio da participação de reuniões de formatura,</p> <p>Tratamento e Análise: Análise quantitativa por meio da análise fatorial (6,78 respondentes por variável analisada, respeitando recomendação dentro do intervalo de respondentes por variável que é de 5 a 10 vezes) que permitiu a identificação de seis fatores (competências de ética e valores; solução de problemas; autodesenvolvimento; competências técnico-profissional; relacionamento interpessoal e comunicação; raciocínio lógico e analítico) e, na sequência, foi medido o Alpha de Cronbach para testar a confiabilidade da coerência interna (de 0 a 1, variação boa entre 0,7 e 0,8 e muito boa, entre 0,8 e 0,9).</p> <p>Achados: foi possível “identificar que as competências organizacionais da referida universidade, de alguma forma, permeiam o corpo docente e o processo de ensino, sendo identificado como aprendizagem pelos acadêmicos formandos” (BITENCOURT e KLEIN, 2007, p. 1).</p> <p>Sugestão: realização de uma análise qualitativa mais aprofundada das competências definidas no estudo, à título de continuidade.</p> <p>Observação: a percepção dos alunos egressos em relação à ética, valores e responsabilidade social em sua formação foi interpretada como “parte de aprendizagem adquirida” relacionada a competências organizacionais (BITENCOURT e KLEIN, 2007, p. 13).</p>

Continua...

Continuação. **Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração**

Objetivos/Método/Achados
(SILVA e MACHADO, 2007)
<p>Caracterização da pesquisa: Pesquisa de Campo, Exploratório/Descritivo. Abordagem Quantitativa.</p> <p>Universo: alunos matriculados no curso de graduação em Administração ofertado pelas IES do Estado da Paraíba (UFPB, UFCG, UEPB, Unipê, IESP, Facisa), totalizando 3.482 alunos (1.953 de IES pública e 1.529 de IES privada).</p> <p>Amostra: 619 estudantes (399 de IES pública e 220 de IES privada), escolhidos aleatoriamente (estratificada não proporcional ao tamanho dos estratos), nível de confiança 97% e erro não superior a 4%.</p> <p>Objetivo geral: analisar os motivos que levam os alunos de instituições universitárias públicas e privadas do Estado da Paraíba (PB) a cursar graduação em Administração.</p> <p>Coleta de dados: em entrevista pessoal estruturada em roteiro elaborado previamente com a finalidade de solicitar o preenchimento de questionário fechado (53 questões de múltipla escolha em escala tipo <i>Likert</i>)</p> <p>Tratamento e Análise: utilizado o programa SPSS, realizadas distribuição de frequências e os testes não-paramétricos de Mann-Whitney e Qui-quadrado de Pearson.</p> <p>Achados: Principal razão que levou os alunos a cursarem Administração foi a obtenção de uma formação para o desempenho de uma profissão futura. Fontes de escolha: revistas e livros de Administração. Fatores de escolha mais importantes: interesse pela área, desenvolvimento profissional satisfatório, posição profissional segura e obtenção de uma formação generalista.</p>
(COSTA, 2008)
<p>Caracterização da pesquisa: Exploratória/Descritiva; Quantitativa.</p> <p>Universo: estudantes de cursos de bacharelado em Administração das instituições do Estado do Ceará, segundo dados de 2004 do INEP, totalizando 20 cursos e 11.352 estudantes.</p> <p>Amostra: 321 estudantes de cursos de Administração distribuídos em 6 instituições da cidade de Fortaleza, CE, selecionados conforme acessibilidade e conveniência.</p> <p>Objetivo geral: analisar em como os estudantes de Administração avaliam o curso e a profissão, considerando as perspectivas de valor no serviço recebido, do prestígio percebido na profissão e da identificação com a militância em Administração.</p> <p>Fontes de dados: revisão da literatura e pesquisa de campo.</p> <p>Coleta de dados: questionários contendo afirmações, organizado em escala <i>Likert</i> de 7 pontos (discordância/concordância) aplicados entre os meses de março e abril de 2007.</p> <p>Tratamento e Análise: Análise descritiva, Análise de regressão, Análise de variância e Análise de <i>cluster</i>.</p> <p>Achados: Principais fatores de influência sobre a percepção geral de valor; decréscimo da avaliação dos estudantes em função do avanço no curso; delineamento de grupos de estudantes segundo características e variação em função do tempo no curso.</p>

Continua...

Continuação. **Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração**

Objetivos/Método/Achados
(CARRÃO e MONTEBELO, 2009)
<p>Caracterização da pesquisa: Predominantemente de linha fenomenológica com análise descritiva, “na medida em que aproxima o campo da ciência da realidade vivida pelos atores, sobretudo ao procurar resgatar (CARRÃO e MONTEBELO, 2009, p. 42) ‘os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno sob investigação’” (VERGARA <i>apud</i> CARRÃO e MONTEBELO, 2009, p. 42; VERGARA, 2010, p. 75)</p> <p>População: egressos do curso de Administração de uma universidade do interior do Estado de São Paulo que colaram grau no período de 1991 a 2000.</p> <p>Amostra: 48 de 423 (1997-1999); 116 de 619 (2000-2002) e 29 de 82 (2004-2005). Observação: o estudo concentra-se nos resultados do último estudo, portanto, 82 egressos definidos por critérios não probabilísticos, por tipicidade e por conveniência. Retorno de 29 respostas (35% do universo da pesquisa de 2004-2005)</p> <p>Objetivo geral: estudar a formação do administrador profissional, procurando identificar divergências e convergências entre as propostas da esfera acadêmica e a esfera organizacional, “em outras palavras, conhecer variáveis que interferem na definição do perfil do administrador e em sua evolução ao longo do tempo” (CARRÃO e MONTEBELO, 2009, p. 34)</p> <p>Fontes de dados: dados secundários extraídos de três estudos: 1) exploratório/quantitativo/descritivo, sobre a contribuição do estágio em empresas para a formação profissional do aluno do curso de administração (1997-1999); 2) fenomenológico/qualitativo/descritivo, sobre em que medida o aprendizado adquirido no curso teria influenciado positivamente o desempenho profissional dos egressos e, se eles compartilhavam dessa crítica à grade curricular, tomando-se por base o conceito de sucesso, procurando conhecer a relação entre o conceito de sucesso profissional, conhecimento adquirido na universidade e experiência vivenciada no trabalho (2000-2002); 3) qualitativo/descritivo, sobre a sintonia entre o ensino e a realidade empresarial (2004-2005).</p> <p>Instrumento de coleta: questionário estruturado (1997-1999) e semiestruturado (2000-2002 e 2004-2005); coleta de depoimentos; envio por <i>e-mail</i>, <i>e-survey</i> (2004-2005).</p> <p>Tratamento e Análise: a análise estatística inclui abordagem descritiva, teste Qui-Quadrado e teste exato de Fisher. A análise enfatizou os conceitos de teoria e prática. Formação de <i>clusters</i> por meio da análise de conteúdo, extraíndo-se síntese dos depoimentos, dos relatos e das histórias dos entrevistados. Apoio em <i>softwares</i> SPSS 7.5 e STATISTICA 7.0.</p> <p>Achados: dados apontam para a importância da avaliação permanente das metodologias de ensino e da relação ambiente acadêmico – ambiente organizacional.</p> <p>Observação: o trabalho “sintetiza os resultados de um conjunto de três pesquisas aplicadas que exploraram a relação entre a esfera acadêmica e a esfera organizacional” (CARRÃO e MONTEBELO, 2009, p. 33).</p>
(DIAS, 2009)
<p>Caracterização da pesquisa: Exploratória, bibliográfica.</p> <p>Objetivo geral: contribuir para o debate em torno do perfil dos egressos dessas instituições sugerindo mudanças que poderiam ser realizadas nos programas de graduação.</p> <p>Achados: O ensino deve ser flexível e adaptável, tanto no aspecto temporal quanto espacial para atender as necessidades quanto à identificação do tipo de transição (sistema de produção de rígido para flexível/adaptável) e perfil necessário dos recursos humanos para esse momento.</p> <p>Diante da “complexidade decorrente de um mundo em transformação”, os autores identificam “pelo menos duas habilidades essenciais do novo profissional, a capacidade de assimilação de informação e a capacidade de inovação” (DIAS, 2009, p. 12).</p>

Continua...

Continuação. **Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração**

Objetivos/Método/Achados
(MEDEIROS, BORGES e LEAL, 2009)
<p>Caracterização da pesquisa: de natureza Qualitativa, mas também Quantitativa</p> <p>Objeto de estudo: as características requeridas (convergências) dos administradores e contabilistas pelos empregadores de Uberlândia, MG.</p> <p>Amostra: intencional de 34 empresas da indústria, comércio e serviços (de um universo de 12.551 estabelecimentos de Uberlândia) mais representativas em geração de PIB e emprego. Retornaram 27 (79%), sendo 25 processados (74%).</p> <p>Objetivo geral: identificar e analisar espaços curriculares comuns (convergências) aos cursos de Administração e Contabilidade e convergências entre características entre administradores e contabilistas.</p> <p>Coleta de coleta: documentos e por meio de questionário do tipo <i>survey</i> (estrutura da pesquisa aplicada pelo CFA) aplicados nos meses de junho e julho de 2005.</p> <p>Tratamento: Utilização do sistema SPSS para tabulação e análise.</p> <p>Análise: Análise documental, confronto entre o perfil indicado nas Diretrizes Curriculares de ambos os cursos com o que os empregadores esperam em relação a esses profissionais.</p> <p>Achados: Identificados espaços curriculares comuns aos dois cursos. Ressaltam a necessidade de aproximação ente o setor empresarial e os órgãos responsáveis pelas DCN visando formação mais ampla, crítica e reflexiva que contribua para o enfrentamento dos desafios atuais e emergentes. Obs.: sugerem a replicação da pesquisa em outras regiões do país para comparação.</p>
(ROJO e KASPER, 2009)
<p>Caracterização da pesquisa: Exploratória/descritiva</p> <p>Amostra: 308 bacharéis, amostra de 27,65% do universo (1.114 entre 1980 e 2006).</p> <p>Objetivo geral: conhecer como a formação do curso de administração da Unioeste de Cascavel influenciou a carreira profissional dos egressos.</p> <p>Instrumento de coleta: questionário</p> <p>Achados: O sucesso pode estar diretamente relacionado com o grau de satisfação com a carreira seguida; a satisfação pessoal é relacionada normalmente “ao dinheiro, prestígio e status e varia conforme valores pessoais dos indivíduos” (ROJO e KASPER, 2009, p. 63); necessidade de despertar diferenciais e se manter em constante reciclagem face cenário competitivo.</p>
(MAINARDES e DOMINGUES, 2010)
<p>Caracterização da pesquisa: Quantitativo-descritiva transversal</p> <p>População: alunos formandos em duas (já têm egressos) das cinco IES que oferecem graduação em Administração em Joinville, SC que somam 616 alunos no último semestre de 2007.</p> <p>Amostra: 292 formandos que se dispuseram a participar (aplicada fórmula probabilística estratificada proporcional, considerando erro de 5%, seria 242 o número mínimo de pesquisados para validar a amostra; prudentemente foram aplicados 350 para garantia, sendo devolvidos respondidos 318 e validados 292, reduzindo o erro amostral para 4,2%).</p>

Continua...

Continuação. **Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração**

Objetivos/Método/Achados
(MAINARDES e DOMINGUES, 2010)
<p>Questão Problema: Quais são os principais atributos ligados ao mercado de trabalho dos cursos de administração e das IES que oferecem esta graduação em Joinville, SC, que mais contribuem para que estes cursos e estas instituições sejam considerados de alta qualidade pelos alunos?</p> <p>Objetivo geral: determinar a qualidade de cursos de administração e das IES que o oferecem em Joinville, SC, em relação aos aspectos ligados ao mercado de trabalho.</p> <p>Coleta de dados: questionários estruturados não disfarçados, com perguntas fechadas (instrumento já validado em pesquisa de 2007) aplicados nos meses de fevereiro e março de 2007.</p> <p>Tratamento e Análise: Análises descritivas básicas de cada variável e Análise Multivariada de regressão múltipla linear.</p> <p>Achados: Identificação dos atributos de melhor e pior desempenho quanto à qualidade desses cursos e IES, ligados ao mercado de trabalho, bem como atributos que mais contribuem para a percepção de qualidade de um curso e de uma instituição, na visão dos alunos, em relação ao mercado de trabalho.</p> <p>A qualidade dos cursos e das instituições pesquisadas atendem às expectativas dos alunos quanto aos aspectos relacionados ao mercado de trabalho.</p>
ESTRELA (2011)
<p>Caracterização da pesquisa: Qualitativo – Estudo de Caso</p> <p>Amostra: 50% dos professores e mais de 80% dos alunos concluintes do curso de Administração do <i>Campus</i> Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia.</p> <p>Questões Norteadoras (Problema): - Qual é o contexto da implantação e da expansão dos cursos de Administração no Brasil? - A estruturação do curso de Administração da UNIR apresenta sintonia com as diretrizes do MEC? - Na percepção de professores e alunos, de que maneira o curso de Administração se relaciona com o desenvolvimento de Rondônia, e como estão sendo desenvolvidas as competências e habilidades preconizadas no projeto pedagógico do curso?</p> <p>Objetivos específicos: - Entender o contexto do surgimento e a evolução histórica dos cursos de Administração no Brasil, considerando as transformações presentes em uma sociedade que exige atualizações permanentes; - Compreender aspectos peculiares do curso de Administração da UNIR – Campus de Porto Velho, no que se refere a sua implantação e sua estruturação curricular; - Identificar a percepção de alunos e professores a respeito do curso e de sua interligação com o desenvolvimento de Rondônia, bem como identificar as competências e habilidades necessárias no processo de formação profissional do administrador.</p> <p>Coleta de dados: questionários estruturados em 20 questões (21 alunos e 8 professores) entre março e julho/2010; entrevistas semiestruturadas com 2 questões iniciais (professores e coordenador de curso) entre maio e julho/2010, gravadas com duração entre 20 e 60 minutos.</p> <p>Tratamento e Análise: As entrevistas após transcrição foram submetidas a procedimentos de análise de conteúdo, estabelecendo-se categorias e subcategorias. Análise documental (pareceres, diretrizes, Projeto Político Pedagógico vigente do curso).</p>

Continua...

Conclusão. Quadro 1 – Aplicações metodológicas em pesquisas com alunos e/ou egressos de Administração

Objetivos/Método/Achados
ESTRELA (2011)
<p>Achados: a contribuição do curso para o desenvolvimento de Rondônia é incipiente com insuficiência na aquisição de competências e habilidades previstas no projeto pedagógico do curso e nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Administração pelos alunos. Aponta necessidade de incluir e discutir em todas as disciplinas do curso de Administração da UNIR, aspectos relacionados ao desenvolvimento do Estado, o que depende de debates acerca dos objetivos do curso, perfil do administrador que se deseja formar e os conteúdos, de forma que sejam articulados e integrados aos principais aspectos do foco local e regional. E que seja propiciado ao aluno, além do desenvolvimento de competências e habilidades, também e , especialmente, uma visão integrada das áreas básicas de conhecimento e respectiva utilização com a finalidade de desenvolver-se, quanto a perspectiva da responsabilidade social, ética e ecológica do Estado de Rondônia.</p>

Fonte: Elaborado com base nos autores citados.

Por outro lado, os procedimentos metodológicos utilizados nesses estudos foram aqui considerados por serem estudos realizados junto a alunos e egressos do curso de Administração, tendo como foco sua formação, servindo de base assim como o estudo de Godoy *et al.* (2009), realizado no Brasil em uma IES particular, cujo recorte temporal data do ano de 2005 (formação também baseada em diretrizes curriculares anteriores à vigente mas que considerou as diretrizes atuais em seu instrumento de coleta, ou seja, realizando os ajustes necessários), e o de Cheetham e Chivers (2005) realizado na Europa.

No tópico seguinte trata-se sobre as demandas que o mercado de trabalho (por meio das organizações) destina aos cursos de administração.

2.1.3 Demandas do mercado/organizações aos cursos de Administração.

“Seria o mercado o ditador do perfil profissional ou as Instituições de Ensino (IESs) são as que devem definir esse perfil, considerando não apenas o mercado, mas também as necessidades da sociedade de forma mais ampla e, assim, antecipando tendências e provocando mudanças?”

Machado e Casa Nova (2008, p. 4)

Os processos de globalização, a turbulência crescente, a complexidade maior das arquiteturas organizacionais e das relações comerciais e a exigência de maior agregado dos produtos e serviços, são apresentados como fatores responsáveis por levarem as organizações a buscar mais flexibilidade e maior velocidade de resposta da Gestão de Pessoas na estruturação de ocorrências internas e no enfrentamento de situações inusitadas e de complexidade crescente.

Neste cenário, as organizações passam a necessitar de pessoas mais autônomas, com maior iniciativa, perfil diferente do anteriormente exigido (de obediência e submissão). Assim, também, emergiu a tendência de descentralização do processo decisório, tornando mais ampliada a necessidade do comprometimento das pessoas com os objetivos e estratégias organizacionais, devendo estar preparadas (DUTRA, 2008).

De um modo geral, empresas e instituições desejam contratar pessoas diferenciadas, entendendo-se tal diferenciação por “pessoas capazes de resolver e antecipar a ocorrência de problemas, capazes de agregar conhecimento às atividades operacionais e estratégicas e, sobretudo, capazes de se reinventar a cada momento” o que implicaria em estarem sempre dispostas a aprender e nunca pararem de estudar (APPOLINÁRIO, 2006, p. 56).

De acordo com Dutra (2008), quanto maior a flexibilização e a velocidade decisória, mais dependentes as organizações se tornam das pessoas e, por isso, estas devem estar preparadas. Tal preparo inclui a satisfação de necessidades tanto profissionais quanto pessoais, implicando, além da manutenção de competitividade profissional, também o exercício da cidadania organizacional, dentre outras.

Neste sentido, o pensamento de Dutra (2008) converge com o de Santos (2002). Já para Zarifian (2001), em razão das mudanças nas organizações do trabalho, há necessidade de se estar preparado para lidar com possíveis “eventos”. E não basta ter um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA); é preciso entregar essas capacidades de forma a agregar valor, o que é entendido como verdadeira competência (DUTRA, 2008).

Estando a formação superior direcionada ao trabalho (BRASIL, 1996), fica subentendido que essas, dentre outras possíveis demandas, exerçam influência na concepção dos cursos e direcionamento do perfil do administrador em formação (GIMENEZ e GIMENEZ, 2008). Gimenez e Gimenez (2008) apontam algumas

exigências do mercado aos profissionais de modo geral: especialização profunda e competente, amplitude de conhecimentos que facilite adaptação às demandas e mudanças de mercado e demais desafios que surgem ao longo da carreira.

Dentre os trabalhos que apresentam demandas aos profissionais, está o de Lemos e Pinto (2008). Os autores apresentam como principais requisitos da força de trabalho contemporânea, à luz de Paiva (1997), “as virtudes intelectuais”, as quais “definiriam a competência do trabalhador” (p. 6). Essas virtudes são apresentadas por Paiva (1997, p. 123) citada por Lemos e Pinto (2008, p. 6) como

elevada capacidade de abstração, de concentração e de exatidão, ao lado da capacidade de comunicação verbal, oral e visual, somadas ao pensamento conceptual abstrato como fundamento da ampliação das possibilidades de percepção e de raciocínio, de manipulação mental de modelos, de compreensão de tendências e de processos globais.

Do trabalhador, de um modo geral, é exigida versatilidade e capacidade de se “auto-empresariar” e assumir os riscos pertinentes às mudanças em sua trajetória profissional. Igualmente, pelo pressuposto de o assalariado assumir responsabilidade pessoal diante das situações produtivas, exige o enfrentamento e resposta a eventos imprevistos e o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho (LEMOS e PINTO, 2008), convergindo ao pensamento de Zarifian (2008).

Demandas de mercado quanto às capacidades de **tomada de decisão** e de **negociação**, bem como de **trabalhar em equipe** são evidenciadas por Borba, Silveira e Faggion (2005, p. 6), destacando-se ainda a relevância dada ao espírito empreendedor do profissional de administração. Registram-se também demandas, tais como, conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, capacidade crítica, competência técnica, capacidade inovativa, capacidade de lidar com novas informações (NUNES e BARBOSA, 2009).

Segundo trabalho de Lemos e Pinto (2008) o perfil desejado para um profissional de **gerência**, conforme percepção daqueles responsáveis por sua contratação, ao contrário da expectativa, são aspectos comportamentais em detrimento de conhecimentos específicos. Já Sant’Anna (2008a e 2008b) encontrou, com base em uma revisão da literatura, quinze competências mais reiteradamente citadas. O autor as adotou para um estudo aplicado a três públicos (alunos de pós-graduação *lato sensu* em administração, egressos de pós-graduação *lato sensu* e egressos na área de telecomunicações e formandos de graduação em administração, todos de instituições mineiras).

As competências que Sant'Anna (2008a; 2008b) identificou foram: domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função; capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias; criatividade; capacidade de inovação; capacidade de comunicação; capacidade de relacionamento interpessoal; capacidade de trabalho em equipes; autocontrole emocional; visão de mundo ampla e global; capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades; iniciativa de ação e decisão; capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização; capacidade de gerar resultados efetivos; e capacidade empreendedora.

As demandas encontradas no referencial teórico foram organizadas no Quadro 2, com intuito de compilar os diversos apontamentos dos diferentes autores.

Em suma, as demandas aos profissionais em geral, bem como aos da administração, são numerosas. Observa-se, no entanto, com base nos autores apresentados, que as capacidades citadas tendem a delinear um profissional sensível às modificações contextuais, preparado para enfrentá-las e se adaptar a elas, ou seja, um profissional flexível, versátil e atento às mudanças e tendências.

São também requeridas “virtudes intelectuais” (LEMOS e PINTO, 2008), as quais são necessárias em razão dos “eventos” (ZARIFIAN, 2001) a serem enfrentados pelos profissionais, implicando no exercício da reflexividade no trabalho (LEMOS e PINTO, 2008) além, da iniciativa e das capacidades crítica, inovativa e de lidar com novas informações (NUNES e BARBOSA, 2009).

Quadro 2 – Demandas aos profissionais em geral e administradores

Capacidades Demandadas	Capacidade para a autonomia (DUTRA, 2008) e iniciativa (DUTRA, 2008; SANT'ANNA, 2008a, 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009).
	Capacidade de Comprometimento (com os objetivos e estratégias organizacionais) (DUTRA, 2008; SANT'ANNA 2008a; 2008b) e para exercer a cidadania organizacional (SANTOS, 2002; DUTRA, 2008).
	Capacidade para tomada de decisão e negociação (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b).
	Capacidade para lidar com “eventos” e adaptar-se ampliando conhecimentos, assumindo riscos e responsabilidades decorrentes (ZARIFIAN, 2008 e 2001; GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; LEMOS e PINTO, 2008; SANT'ANNA, 2008a; 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009).
	Capacidade para reinventar-se (criar e inovar) e para aprender continua e rapidamente, buscando, dominando e agregando novos conhecimentos e valor às atividades operacionais e estratégicas (APPOLINÁRIO, 2006; DUTRA, 2008; SANT'ANNA 2008a, 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009), mantendo-se competitivo profissionalmente / Autoempresariar-se (SANTOS, 2002; LEMOS e PINTO, 2008; DUTRA, 2008), empreendendo e inovando (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009).
	Capacidade crítica (NUNES e BARBOSA, 2009), reflexiva (LEMOS e PINTO, 2008) e de visão ampla e global de mundo (SANT'ANNA, 2008a; 2008b).
	Capacidade para Antever e Resolver Problemas (APPOLINÁRIO, 2006).
	Capacidade de Autocontrole emocional (SANT'ANNA, 2008a; 2008b).
	Capacidade para comunicar-se (verbal, oral e visualmente) (PAIVA, 1997; LEMOS e PINTO, 2008; SANT'ANNA, 2008a; 2008b).
	Capacidade elevada de abstração , de concentração e de exatidão (ampliação das possibilidades de percepção e de raciocínio, de manipulação mental de modelos, de compreensão de tendências e de processos globais) (PAIVA, 1997; LEMOS e PINTO, 2008).
Capacidade de Relacionamento Interpessoal (SANT'ANNA, 2008a; 2008b) e para trabalhar em equipe (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b).	

Fonte: Elaborado com base nas fontes citadas.

E, como já mencionado anteriormente, demandas de mercado exercem influências, inclusive nos cursos de administração (GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; NASCIMENTO e CÂMARA, 2008). Portanto, conhecer essas demandas e seus propósitos também pode ser importante para compreender a influência que podem exercer nos cursos de graduação em administração, assim como de se visualizar as lacunas existentes que, por sua vez, podem servir de ponto de partida para intervenções voltadas à melhoria para o desenvolvimento de competências.

Como o desenvolvimento de competências é objeto de interesse desse estudo, no tópico seguinte aborda-se sobre a noção de competência e o modelo de competências adotado para norteá-lo.

2.2 COMPETÊNCIAS

“O Amor de Deus programou-nos simples inicialmente para permitir que nos desenvolvêssemos, de forma gradativa, até atingir maiores plenitudes e totalidades.”

Hammed, em “Renovando Atitudes”

Primeiramente, se faz necessário esclarecer sobre as diferenças existentes entre expressões que, em grande maioria das vezes, são empregadas como se fossem equivalentes e sinônimos: qualificação e competência. Esses termos “são conceitos polissêmicos e que variam de acordo com os parâmetros teórico-metodológicos utilizados para investigá-los” (MANFREDI, 1999, p. 1).

Resgatando e discutindo criticamente a construção social dos significados que têm sido atribuídos às noções de qualificação e competência, Manfredi (1999) e Vieira e Luz (2003) buscam mostrar as diferenças dessas expressões.

Os conceitos elaborados no campo da economia da educação, economia política, sociologia do trabalho, psicologia e avaliação educacional, são expressões de matrizes distintas. A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, com raízes na Sociologia e na Economia, enquanto a de competência está historicamente fundamentada nos conceitos de capacidades e

habilidades, constructos herdados das ciências humanas, mais especificamente da psicologia, educação e linguística (MANFREDI, 1999; VIEIRA e LUZ, 2003).

Conforme Manfredi (1999), a noção de competência “é multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual”, não podendo ser confundida como mero desempenho. Este estudo também aponta para a existência de uma disputa histórica no campo da fixação de sentidos que remete à necessidade de sua compreensão para “visualizar limites, possibilidades, demarcar diferenças e peculiaridades entre diferentes projetos sociais e de educação disputados pelas diversas forças sociais”.

Qualificação também é um conceito multidimensional (DULTRA e BASTOS, 2009). Sua abordagem é tratada como uma abordagem tradicional, coerente com o taylorismo e a organização burocrática da produção. Essa abordagem predomina na França, mas apesar disso, como destacam Lemos e Pinto (2008), contrasta com o modelo de competências que, por sua vez, se delinea a partir da crise do taylorismo e fordismo.

Em resumo, qualificação em sua concepção tradicional, privilegia a especialização e o modelo comportamental requerido dos trabalhadores. Por isso, remete-se à necessidade de emergência de um modelo de competências, “a nova qualificação” que, substitui “o silêncio e a fragmentação de tarefas” para dar lugar “à comunicação e à interatividade” aliando o saber-fazer em ambiente subjetivo do sujeito que inclui abstração, criatividade, dinamismo, comunicação, etc., privilegiando “a atuação individual e a vivência socioeconômica e cultural do indivíduo” (SENAC, 2000, p. 1).

A noção de competência “não é uniforme”, não só no âmbito do trabalho como também no da educação, sendo possível observar “sobreposição de muitas concepções, representativas de diferentes contextos e necessidades”. O significado da expressão é controvertido, marcado por falta de unicidade em sua definição. (D’AMÉLIO, 2007, p. 16). Registra-se que o seu uso ocorreu originariamente no meio jurídico no final da Idade Média, significando: “capacidade de uma pessoa para se manifestar sobre uma determinada matéria” (D’AMÉLIO, 2007, p. 29).

Para alguns autores, competências estão relacionadas a qualidades, atributos ou características das pessoas de forma que lhe permitam um desempenho

diferenciado enquanto para outros, tem relação com padrões de desempenho a se alcançar (D'AMÉLIO, 2007).

De acordo com Sant'Anna (2008a, p. 5; 2008b, p. 46), as abordagens acadêmicas, em especial, consideram as competências como “uma característica ou um conjunto de características ou requisitos – saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades – indicados como condição capaz de produzir efeitos de resultados ou solução de problemas”.

Enquanto, Godoy *et al.* (2009, p. 267), ao realizar uma revisão da literatura, observaram que entre os autores utilizados, um ponto comum sobre a noção de competência é a sua derivação baseada no “(...) conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas das pessoas”, o chamado “CHA”, sendo considerado o pressuposto de que algumas competências tenham relevância universal. Também é comentado que há predominância de enfoque no desenvolvimento gerencial.

Diante da variedade de abordagens/enfoques sobre o termo “competência”, necessário se faz indicar o entendimento adotado e a qual abordagem este se refere. Nesse sentido, são três as abordagens que refletem a definição de competência: orientada para o indivíduo, orientada para o cargo/função e multidimensional (SANDBERG, 2000; GARAVAN e McGUIRE, 2001; GODOY *et al.*, 2009). As correntes que tratam do tema são três: Americana, Inglesa e Francesa (GODOY *et al.*, 2009, GUIMARÃES, 2009).

Na Americana, destacam-se os autores McClelland, Boyatzis, e Spencer e Spencer; na Inglesa, tem-se Sparrow e Bognanno e, Cheetham e Chivers; e, na Francesa, Le Boterf, Zarifian (2008) e Perrenoud (1999a). Do Brasil, Fleury, Dutra, Ruas, adotaram a Corrente Francesa, mas com foco voltado ao desenvolvimento gerencial. Na sequência, são apresentados alguns destaques de cada uma destas correntes de pensamento (GODOY *et al.*, 2009; GUIMARÃES, 2009).

O conceito de competência foi proposto estruturadamente, pela primeira vez em 1973, por David McClelland. Sua abordagem se relaciona mais fortemente a testes de inteligência aplicados para escolher pessoas para organizações. Mais tarde, o conceito foi ampliado com a contribuição de outros pensadores, dentre os quais Boyatzis que, a partir de determinadas demandas quanto a características de um dado cargo, procurou fixar ações ou comportamentos esperados. Ele foi

apontado como expoente de sua estruturação por demonstrar preocupação com questões de entrega da pessoa para o meio no qual se insere (DUTRA, 2008).

Por sua vez Spencer e Spencer são autores da corrente americana que associam uma competência a um desempenho superior, preconizando a medição de características individuais. Para isso, partem de uma lista de comportamentos e habilidades-chave (D'AMÉLIO, 2007).

Da corrente Inglesa, Sparrow e Bognanno correlacionam o conceito a um “leque de atitudes que permitam adaptação rápida a um ambiente cada vez menos estável, incitem o uso produtivo do conhecimento, e promovam inovação e aprendizagem permanentes”, configurando-se atitudes relevantes para o alto desempenho de funções ao longo da carreira profissional e dentro do contexto estratégico corporativo (PAIVA e MELO, 2008, p. 346).

Da corrente francesa, destacam-se Le Boterf, Zarifian e Perrenoud (GODOY *et al.*, 2009). Le Boterf aborda que competência é constituída mediante integração entre saber, saber fazer e saber agir, ou seja, que consiste na capacidade para integrar os diversos e heterogêneos saberes. Para este autor, não é possível a transferência de competência, mas há tempos de criar condições que possibilitem a construção pessoal delas (GODOY *et al.*, 2009, p. 267).

A emergência da noção de competência é justificada por Zarifian (2008), em razão das grandes alterações na compreensão do trabalho. Isso, retratado nas concepções de evento, comunicação e serviço. O autor propõe uma definição de competência que integre várias dimensões. De forma resumida, para o referido autor, “competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2008, p. 68).

Já no Brasil, a corrente predominante é a francesa, contudo, adaptada a uma proposta mais voltada para gestão, focada na estratégia organizacional, desempenho, ou seja, competências gerenciais. Os principais representantes são Ruas, Fleury e Fleury, e Dutra. Competência é definida como um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado, as quais são apresentadas em três blocos: Competências de negócio; Competências técnico-profissionais; Competências sociais.

O primeiro bloco refere-se àquelas relacionadas à compreensão do negócio e à compreensão dos objetivos organizacionais, bem como de seus clientes, concorrentes, contexto tanto político quanto social. O segundo bloco diz respeito a características de determinada ocupação, atividade ou operação, enquanto o terceiro bloco está relacionado às necessidades de interagir com outras pessoas (FLEURY e FLEURY, 2001).

Ruas e Becker (2007) por exemplo, realizaram um estudo em que participaram alunos de 4 cursos de pós graduação em formação gerencial, debatendo acerca da relação entre as expectativas de desenvolvimento de competências e percepção das competências efetivamente exploradas e consolidadas no curso. Os resultados dessa pesquisa mostraram que as competências percebidas como mais efetivamente exploradas são as que são mais divulgadas pelas instituições. Verifica-se, nesse sentido, que as expectativas convergem com a formação recebida, na percepção desses alunos, sendo a competência mais lembrada a de análise e associação de ideias e informações, de cunho intelectual, importante para as práticas e decisões e também valorizadas pelas organizações (RUAS e BECKER, 2007).

A base do conceito de competência consiste numa mudança de foco: de estoque ou repertório de conhecimentos e habilidades para a forma como as pessoas mobilizam seu repertório num contexto determinado, de modo que agreguem valor ao meio em que estão inseridas (FLEURY e FLEURY, 2000).

Bitencourt (2004, p. 68), apresenta competência como “um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes”. A autora indica que o responsável por esse processo é o próprio indivíduo, tanto pela construção quanto consolidação das próprias competências, ou seja, pelo autodesenvolvimento. Este, por sua vez, ocorre por meio da “interação com outras pessoas” do trabalho, de casa (família), e/ou outros grupos sociais, o que poderá “adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprios (auto-realização)”.

De todas as abordagens expostas, a que mais chamou a atenção dessa pesquisadora é a francesa. Por considera-la mais adequada ao estudo pretendido, abarcando o tema “formação profissional e desenvolvimento de competências”, vislumbrando aproximações com as ideias da pedagogia contra-hegemônica. Desta

forma, empreendeu-se na busca de modelos de competências que pudessem aproximar-se a esta corrente. Nesta busca identificou-se o modelo dos ingleses Cheetham e Chivers (2005), que será detalhado na próxima seção.

Também justifica-se esta escolha pela busca em se conciliar o atendimento das necessidades ou expectativas profissionais/organizacionais, sem restringir a formação ao mundo do trabalho, possibilitando uma formação mais ampla em que pese competências como a relacionada a valores e agir ético.

Outro fator que contribui para adoção da corrente francesa e do modelo de Cheetham e Chivers (2005) tem a ver com a concordância com o que Bucco (2010, p. 26) diz sobre a educação moderna convencional: “pouco se preocupa com o desenvolvimento da pessoa”, restringindo-se a uma educação que “opta, normalmente e com a cumplicidade dos pais, ansiosos por filhos ‘bem sucedidos na vida’, pelo desenvolvimento funcional ou profissional”. Neste sentido, ao contrário da crítica apresentada, o modelo adotado não se restringe aos aspectos tradicionais (voltados ao mundo do trabalho, em especial, gerenciais), mas amplia horizontes do desenvolvimento humano.

O modelo de competências adotado a que se refere é o apresentado a seguir.

2.2.1 Modelo de Competências – Cheetham e Chivers

Para desenvolver a pesquisa a que se propôs, apesar da adoção da corrente de competências francesa, optou-se pela utilização do Modelo de Competências dos ingleses Cheetham e Chivers (2005), pelo entendimento de que se trata de uma proposta diferenciada, mais holística, ao combinar diferentes tipos de competências, reunindo componentes oriundos de várias abordagens e que inclui competência relacionada a valores e agir ético como uma de suas categorias. Além disso, foi amplamente criticado e testado (CHEETHAM e CHIVERS, 1996; 1998; 2000; 2005), inclusive aplicado no Brasil por Bitencourt e Klein (2007), por Godoy *et al.* (2009), Estrela (2011) e Riccardi (2011), estudos que serão apresentados na sequência desta seção.

Cheetham e Chivers (1998; 2005; 1998), justificaram a elaboração de um novo modelo, visando uma abordagem mais holística, argumentando que todos os modelos existentes até então, apesar de oferecerem *insights* úteis, em sua visão, “não fornecem completamente [ou forneciam] uma representação de competência profissional” (CHEETHAM e CHIVERS, 1998; 2005, p. 78).

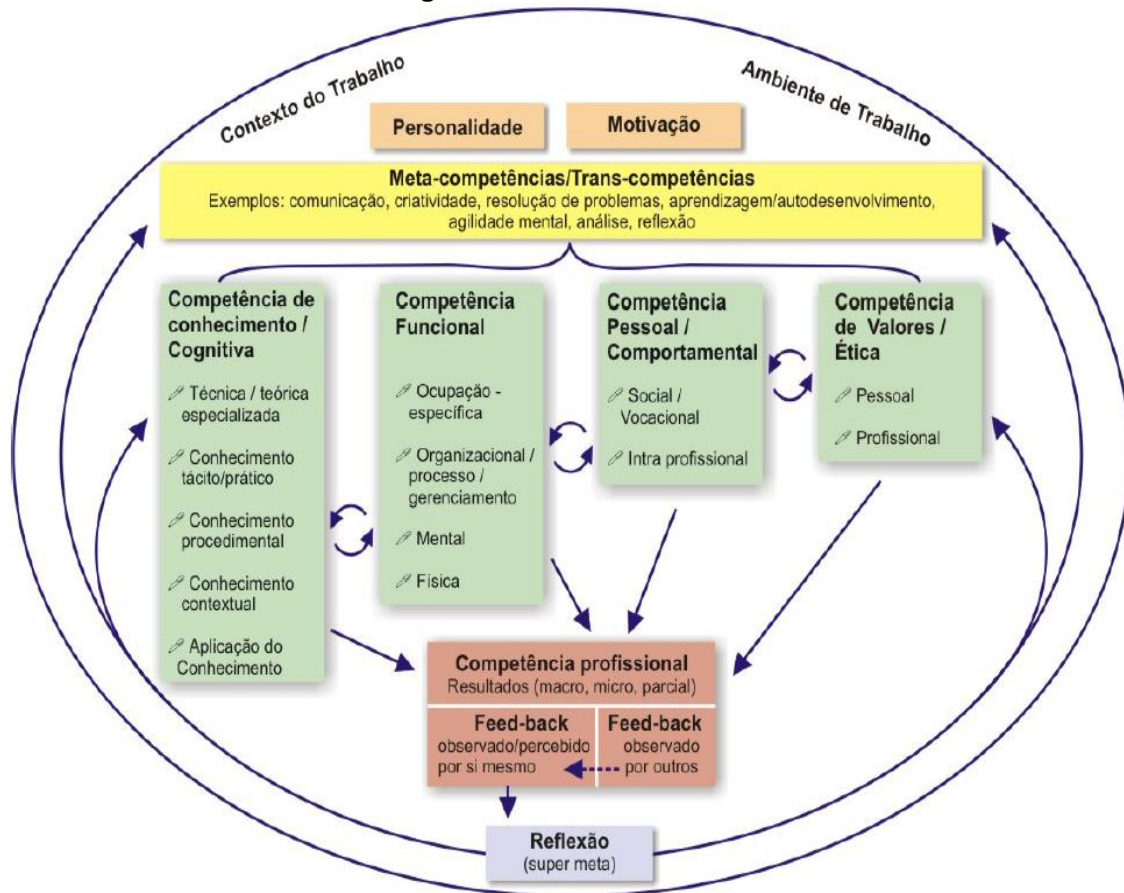
Os autores centralizam em seu modelo de competência, quatro componentes: competências de conhecimento/cognitiva, funcional, comportamental ou pessoal e relacionada a valores/agir ético. Ressalta-se que os autores sofreram várias influências, dentre as quais se destaca trabalho de Schön (1983; 1987), que aponta a reflexão como “competência crucial para todos os profissionais” (GODOY *et al.* 2009, p. 268).

Esse entendimento tem como argumento central que a capacidade de refletir é exigência para qualquer profissional, sendo “a chave para aquisição de todas as outras competências e para manter o ciclo de melhoria contínua no desempenho profissional” (CHEETHAM e CHIVERS, 1996, p. 22).

Lançando um novo olhar sobre a prática profissional competente, Cheetham e Chivers (2000), discutem dentre outros, a reflexão, conhecimentos especializados e repertório de soluções visando determinar como profissionais resolvem problemas. Também consideram que, embora o conhecimento especializado seja crucial para a prática bem sucedida, a improvisação é fator chave. Assim, sugerem a combinação de ambos.

Este modelo, representado na Figura 1, integra várias concepções de educação e desenvolvimento profissional. As principais são as abordagens técnico racional, profissional reflexiva, de competência funcional, de competência pessoal, de ética, metacompetência e transcompetências e os quatro componentes centrais do modelo são listados a seguir com seus respectivos subcomponentes (CHEETHAM e CHIVERS, 2005):

Figura 1 – O Modelo Revisado



Fonte: Adaptado de Cheetham e Chivers (2005, p. 112)

a) competências de conhecimento/cognitiva: consistem na posse de conhecimento apropriado relacionado ao trabalho e à habilidade para o seu uso efetivo. São seus subcomponentes, o conhecimento técnico/teórico especializado (os fundamentais da profissão, incluindo princípios e teorias e sua aplicação, transferência, síntese e extrapolação de conhecimento), conhecimento tácito/prático (as habilidades ou competências profissionais que caracterizam a atuação de uma pessoa, o chamado “conhecimento em ação”), conhecimento procedimental (o que, quando, como, onde), conhecimento contextual (conhecimento da organização, do setor de atuação, entre outros), aplicação do conhecimento;

b) competência funcional: são as habilidades para executar uma gama de tarefas baseada no trabalho com vistas a produzir resultados específicos. Implica em não só ter tais habilidades como usá-las no sentido de alcançar os resultados específicos. São seus subcomponentes a ocupacional específica (as múltiplas tarefas relacionadas a uma profissão particular),

organizacional/processo/gerenciamento (tarefas de natureza genérica como, por exemplo, planejamento, delegação, avaliação), mental (habilidades que envolvem atividades principalmente mentais como escrita/leitura, aritmética), física/psicomotora (habilidades de natureza física como destreza manual, teclado entre outras);

c) competência comportamental ou pessoal: consistem em habilidades para adotar comportamentos apropriados sendo observáveis em situações relacionadas ao trabalho. Os respectivos subcomponentes são social/vocacional (comportamentos que se relacionam ao desempenho do corpo principal de tarefas profissionais, ou seja, centrado em tarefa, autoconfiança, força), intra profissional (comportamentos relacionados principalmente à interação com outros profissionais, aderência às normas profissionais entre outros aspectos); e

d) competências relacionadas a valores/agir ético: consistem na posse de valores pessoais e profissionais apropriados e a habilidade para fazer julgamentos que estão baseados nas situações relacionadas ao trabalho. A união de ética e valores enfatiza o ponto que avalia como o conhecimento é aplicado efetivamente. Neste sentido, a competência ética recorre à aplicação efetiva e apropriada de valores no contexto profissional. Seus subcomponentes são pessoal (por exemplo, aderência a códigos de moral, preceitos religiosos, sensibilidade para as necessidades e valores dos outros) e profissional (por exemplo, aderência aos códigos profissionais, atenção aos direitos dos clientes, meio-ambiente, ética no julgamento, reconhecimento dos limites de suas próprias competências, desenvolvimento de parcerias, etc.). As metacompetências e as transcompetências envolvem os quatro componentes mencionados, sendo que as primeiras exercem influência quanto ao monitoramento e desenvolvimento de outras competências e as últimas, tem a capacidade de incrementar ou mediar competência de qualquer ou de todas as categorias. Como exemplos, é possível citar: comunicação, criatividade, resolução de problemas, aprendizagem/autodesenvolvimento, agilidade mental, análise, reflexão. Esta última também é destacada no modelo como Super Meta, permitindo que as pessoas superem, analisem, modifiquem e desenvolvam outras competências. A reflexão ainda, sobre a ação passada ou em andamento, pode levar a modificações desejáveis no comportamento com vistas na melhoria da competência profissional (CHEETHAM e CHIVERS, 1998, 2005).

Vale mencionar, dois elementos que são considerados no modelo: **Contexto** de Trabalho e **Ambiente** de Trabalho, os quais foram considerados em separado após verificarem a sutil, mas existente diferença entre os mesmos. Nesse sentido, o contexto implica no reconhecimento da importância que diz respeito à uma situação particular em que se opera, constatado-se que este é um elemento importante que, por exemplo, pode exercer influência numa situação de tomada de decisão quando é requerida reflexão, capacidade de responder rapidamente. Já o ambiente, também considerado importante por exercer alguma influência, pode ser exemplificado como condições físicas, culturais ou sociais que envolvem o indivíduo no trabalho.

Também outros dois aspectos são considerados embora não componham internamente o modelo. Esses são **Personalidade** e **Motivação**, os quais são incluídos como fatores que exercem alguma influência (CHEETHAM e CHIVERS, 2005) e dessa forma, caracterizam uma limitação do modelo.

À propósito, cabe ainda informar que a escolha desse modelo também se deu porque ele abrange não somente competências técnico-funcionais e de conhecimentos como competências comportamentais e relacionadas a valores/agir ético, tendo como meta competência a reflexão. Assim, nota-se uma preocupação dos autores com a concepção de um modelo de competência baseado em uma formação mais ampla, tendo ao longo do processo e elaboração do modelo recebido e analisado críticas e contribuições de acadêmicos.

Com o mesmo objetivo do Quadro 1, elaborado para pesquisas com alunos e/ou egressos, o Quadro 3 evidencia e descreve o método utilizado por Cheetham e Chivers (2005) para a construção de seu modelo de competências, enquanto no Quadro 4, apresentam-se as aplicações metodológicas de Godoy *et al.* (2009) na primeira pesquisa realizada no Brasil utilizando-se deste modelo, junto a alunos concluintes de graduação de Administração para validação do referido modelo.

Oportunamente, cabe esclarecer que, com base em Cheetham e Chivers (2005), adotou-se escala *Likert* de 5 pontos para o instrumento de coleta do Apêndice A, enquanto a replicação da validação de seu modelo por Godoy *et al.* (2009), o instrumento de coleta utilizado constituiu-se de escala de 6 pontos (Anexo B), adotado com algumas poucas adaptações para a aplicação na UNIR.

Nesses dois estudos, encontrou-se inspiração para a opção por coletar dados junto aos egressos, ou seja, profissionais de administração (CHEETHAM e

CHIVERS, 2009) e de alunos concluintes de administração (GODOY *et al.*, 2009), utilizando questionário do tipo *survey* de forma impressa e *on line* (CHEETHAM e CHIVERS, 2005; GODOY *et al.*, 2009).

Neste sentido, alguns aspectos do Modelo de Cheetham e Chivers (2005), constantes no Quadro 3 e de Godoy *et al.* (2009), no Quadro 4, foram incorporadas para fins da elaboração da seção destinada à apresentação do Método, como pode ser visto no capítulo 3.

Na aplicação de Godoy *et al.* (2009), os dados foram coletados em 2005, junto aos formandos do curso de graduação em administração de uma universidade particular de São Paulo, tendo por objetivo identificar e analisar as opiniões de alunos sobre as competências adquiridas no curso de graduação em Administração de Empresas, cuja estratégia metodológica utilizada visava avaliar e validar um modelo explicativo gerado a partir de dados coletados em estudo anterior que identificou quatro dimensões ou fatores.

Os resultados encontrados por Godoy *et al.* (2009, p. 265) possibilitaram dizer que “as competências adquiridas estão organizadas em quatro construtos: competência social, competência para solução de problemas, competência técnico-profissional e competências básicas”. Verificaram ainda, que “o construto competências básicas pode ser considerado o fator gerador dos outros três”, ou seja, que as competências básicas contribuem para a aquisição das demais.

Quadro 3 – Aplicações metodológicas para construção do modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005)

Método	Descrição
Caracterização da pesquisa:	Estudo empírico cujas principais influências teóricas oriundas de abordagens da educação e desenvolvimento profissional: técnico racional, profissional reflexiva, competência funcional, competência comportamental, ética, metacompetências e transcompetências (Cheetham e Chivers, 1996).
Objeto de estudo:	Aprendizagem profissional e competências
Recorte temporal:	Desde 1994 a 2005
População:	Na elaboração do modelo provisório: 80 profissionais de 20 diferentes profissões e convite a especialistas das área de desenvolvimento profissional e competência do Reino Unido e outros lugares. Receberam comentários de 60.
Amostra:	51,7%, ou seja, 372 profissionais (de 720 surveys enviados, 120 de cada uma das 6 profissões selecionadas) 4 entrevistados para cada uma das 20 profissões (80 entrevistas) 70 comentários de especialistas (12 na elaboração do modelo revisado, sendo que 2 deles já haviam participado para a elaboração do modelo provisório).

Continua...

Conclusão. **Quadro 3 – Aplicações metodológicas para construção do modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005)**

Método	Descrição
Questão Problema:	Como os profissionais aprendem?
Objetivo geral:	Construir um modelo de competências objetivando unificar as diversas abordagens e visões sobre competências em um só modelo, mais holístico.
Fontes de dados:	- Levantamento bibliográfico; - profissionais de 20 profissões diferentes; - especialistas das áreas de desenvolvimento e competência; - críticas de acadêmicos
Instrumento de coleta:	Entrevistas a 80 profissionais de 20 profissões (4 entrevistado em cada) Questionário do tipo survey postado a 720 profissionais distribuídos entre 6 profissões, sendo 120 de cada profissão das quais a mais próxima da área de Administração era a de contador. Foram obtidos 372 retornos úteis. <i>Surveys</i> de 70 especialistas (sendo 60 na fase de elaboração do modelo provisório e outros 10 na fase de validação). Recebimento de críticas de acadêmicos a partir de uma série de artigos publicados. Utilizaram escala Likert de 5 pontos
Tratamento:	Predominantemente Estatístico
Análise:	À luz das teorias sobre desenvolvimento, desenvolvimento profissional e aprendizagem
Achados:	O modelo proposto constitui-se de quatro componentes centrais , considerados importantes para a obtenção de um desempenho efetivo (Godoy <i>et al.</i> , 2009): competência de conhecimento/cognitiva; competência funcional; competência comportamental ou pessoal; e competência de valores / ética. Tais componentes essenciais, estão no modelo, permeados, conforme propostas dos autores, por metacompetências: comunicação, autodesenvolvimento, agilidade mental, capacidade de análise, criatividade e solução de problemas.

Fonte: Elaborado com base nos autores do modelo de competências, Cheetham e Chivers (1996, 2005) e Godoy *et al.* (2009).

Quadro 4 – Aplicações metodológicas de Godoy *et al.* (2009) para validação do modelo de competências de Cheetham e Chivers no Brasil

Método	Descrição
Caracterização da pesquisa:	Estudo exploratório, descritivo, explicativo.
Objeto de estudo:	Opinião de alunos sobre as competências adquiridas no curso de graduação em Administração de Empresas.
Recorte temporal:	2005
População:	Alunos do último ano do curso de Administração de Empresas de uma universidade privada da grande São Paulo, totalizando 770 alunos matriculados no período em curso.
Amostra:	Não-probabilística , por julgamento: 436 alunos (57%) do último ano do curso de Administração de Empresas de uma universidade privada

Continua...

Conclusão. **Quadro 4 – Aplicações metodológicas de Godoy et al. (2009) para validação do modelo de competências de Cheetham e Chivers no Brasil**

Método	Descrição
Questão Problema:	Quais as competências individuais adquiridas para o exercício da profissão de administrador durante o curso de graduação, sob o ponto de vista do formando?
Objetivo geral:	Identificar e analisar as opiniões de alunos em final de curso sobre as competências adquiridas no curso de graduação em Administração de Empresas da universidade privada Mackenzie de São Paulo. Obs.: foco na validação da escala utilizada na coleta de dados e na organização de um modelo explicativo gerado a partir dos dados coletados em estudo anterior (2005) que identificou quatro dimensões
Fontes de dados:	436 alunos de graduação do último ano de Administração (57% de 770 alunos).
Instrumento de coleta:	Questionário estruturado - organizado em três blocos: 1º solicitando um conjunto de informações sobre a caracterização dos sujeitos; 2º composto por 27 itens que foram respondidos por meio de uma escala Likert com seis pontos quanto ao grau de concordância (discordo totalmente, discordo muito, discordo pouco, concordo pouco, concordo muito, concordo totalmente); e 3º constando 6 (seis) perguntas abertas , submetido a um pré-teste por meio da aplicação junto a 6 (seis) sujeitos. Ressalta-se que nos 27 itens foram incorporadas as competências e as habilidades sugeridas pelo MEC e aquelas estabelecidas para o curso estudado. Roteiro de entrevista – para 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.
Tratamento e Análise:	Elaboração e teste de um modelo integrado por método de Modelagem de Equações Estruturais (MEE/SEM) , método multivariado de segunda geração, compreendendo dois procedimentos básicos: um Modelo de Medidas (por meio de Análise Fatorial Confirmatória – AFC) e avaliação de um modelo de caminhos (PA – <i>path analysis</i>), ou seja, avaliação das relações causais entre os construtos . Uso do <i>software</i> Lisrel 8.51. Cálculo dos coeficientes alfa de Cronbach para análise de tendências.
Achados:	Organização das competências adquiridas em quatro construtos (competência social; para solução de problemas; técnico-profissional e básicas), podendo-se dizer que o construto de competências básicas pode ser considerado o fator gerador dos outros três .

Fonte: Elaborado com base nos autores Godoy et al. (2009)

Também foram identificados outros estudos no Brasil que utilizaram o Modelo de Cheetham e Chivers (2005), sinteticamente comentados a seguir, como é o caso de Riccardi (2011) que, replicando parcialmente a pesquisa de Godoy et al. (2009) junto aos alunos do último ano de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve por objetivo principal, identificar e analisar as percepções dos alunos formandos sobre as competências adquiridas ao longo do curso de graduação em Administração de Empresas, e pôde observar que, na

percepção dos discentes, de maneira geral, a UFRGS “tem conseguido desenvolver as competências sugeridas pela instituição e pelas diretrizes curriculares nacionais” (p. 4) mas, por outro lado, pôde observar “uma lacuna no sistema de ensino” (p. 4) no que diz respeito às competências técnico-profissionais.

Alguns anos antes, Bitencourt e Klein (2007, p. 1), também sob inspiração do trabalho de Godoy *et al.* (2005)⁹, realizaram um estudo de caso único em que propuseram-se a identificar e analisar as percepções dos alunos egressos (formados no primeiro e segundo semestre de 2006), de uma universidade privada localizada no Vale do Rio dos Sinos (RS) acerca das competências desenvolvidas no Curso de Graduação em Administração (habilitações em Administração de Empresas, Recursos Humanos, Administração Hospitalar e Comércio Exterior).

Bitencourt e Klein (2007) por sua vez, após análise fatorial das competências identificadas, argumentam que essas podem ser analisadas por meio das três dimensões de Le Boterf (2003)¹⁰, sendo que na dimensão Pessoal estariam as Competências relacionadas a Ética e Valores e a de Relacionamento Interpessoal e a de Comunicação; na dimensão Formação, estaria a Competência de Autodesenvolvimento e, na dimensão Profissional, as Competências Para Solução de Problemas, Técnico-profissional e de Raciocínio Lógico e Analítico. As autoras salientam que

os fatores identificados sugerem aprendizagens e conhecimentos adquiridos pela perspectiva dos alunos, mas que só se tornarão competências quando gerarem capacidade de mobilização e aplicação em um determinado contexto, fundamentadas na articulação desses saberes e na interação social de acordo com as demandas organizacionais (BITENCOURT e KLEIN, 2007, p. 12).

Cabe ressaltar que as aplicações desse modelo no Brasil se deram em IES privadas e que o enfoque de Bitencourt e Klein (2007) foi em público gerencial onde as competências identificadas, dentre as quais relacionadas a valores/agir ético, são relacionadas a competências organizacionais percebidas como parte da aprendizagem adquirida. Sob outro prisma, na aplicação de Godoy *et al.* (2009), dentre as quatro categorias de competências do modelo de Cheetham e Chivers

⁹ GODOY, A.; SANTOS, N.; FORTE, D.; CARVALHO FILHO, A. GHOBIL, A.; MASMO, P. **Competências Adquiridas durante os anos de Graduação:** um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de Administração de Empresas. Anais do XXIX ENANPAD, Brasília, 2005.

¹⁰ BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais.** Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2003.

(2005), a categoria da competência relacionada a valores/agir ético não foi identificada. Estes resultados levaram esta pesquisadora a estabelecer algumas reflexões: Será que não foram contempladas durante o curso de administração? Ou será que são competências que não foram percebidas ou não foram valorizadas pelos alunos? Nesse, caso, por quê?

Por outro lado, comparando-se os resultados dos trabalhos de Riccardi (2011), Bitencourt e Klein (2007) e de Godoy *et al.* (2009), especificamente acerca da competência relacionada a valores/agir ético, poderia se perguntar: há diferenças de percepção dos pesquisados de acordo com a região em que o curso está instalado? As eventuais diferenças de percepção ou de cursos ofertados são explicadas por demandas de mercado que os influenciam? Esclarece-se que foi devido à esta última indagação que resolveu-se realizar esta pesquisa em mais de um *campus*, onde fosse ofertado o curso de Administração e que houvesse alunos de último ano (concluintes) e egressos.

Considerando que os elementos que compõem a Competência relacionada a Valores/Agir Ético, no modelo, são classificados em Pessoal e Profissional, intermediados pela metacompetência “Reflexão”, para melhor entendimento desses termos (ética, valores e reflexividade), serão abordados no tópico seguinte, principalmente porque acredita-se que, ao se oportunizar tal desenvolvimento, se está contribuindo substancialmente para a formação plena (BRASIL, 1996; FREIRE, 1996; DELORS, 1998;), focada no homem como fim (KANT, 1785; FREIRE, 1996; DELORS, 1998) e visando sua autonomia (KANT, 1785; FREIRE, 1996; DELORS, 1998), oportunizando o exercício do pensamento crítico (BRASIL, 1996; FREIRE, 1996) e reflexivo (BRASIL, 1996; CHEETHAM e CHIVERS, 2005; ZARIFIAN, 2008) para lidar com “eventos” (ZARIFIAN, 2008), contemplando interesses profissionais e também sociais (SANTOS, 2002), para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996; FREIRE, 1996; DELORS, 1998; WEBER, 2001; SANTOS, 2002; BITTAR, 2004; GADOTTI, s/d).

Em suma, entende-se que a Educação não deve se restringir à formação apenas para o mundo do trabalho, onde predomina o “saber” e o “fazer”, mas também que seja para a vida, para a humanização (BUCCO, 2010), completando-se a educação, com o aprender a “ser” e a “viver junto” (DELORS, 1998) e também, porque a ética não se restringe e sim, permeia toda a vida, social e profissional, já

que o homem é um ser social e histórico (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010). De forma complementar, porque a categoria “valores/agir ético” não foi identificada na pesquisa de Godoy *et al.* (2009) que objetivava identificar e analisar as opiniões de alunos sobre as competências adquiridas no curso de graduação em Administração de Empresas.

Além disso, porque estudos anteriores abordam a questão da mercantilização do ensino em Administração (NICOLINI, 2003; PAULA e RODRIGUES, 2006; CALBINO *et al.*, 2009) e, o modelo de competências adotado, diferencia-se dos demais exatamente por ter incluído e validado (assim como na validação brasileira de Godoy *et al.*, 2009) a categoria de competências baseada em valores/agir ético, ressaltando-se que tal inserção se deu por indicação das críticas de especialistas endereçadas aos autores durante a elaboração do modelo (CHEETHAM e CHIVERS, 2005).

2.3 VALORES, ÉTICA, REFLEXIVIDADE

“Só podemos nos transformar até onde conseguimos nos perceber. Ensina-nos como ampliar a consciência para que possamos enxergar as verdadeiras intenções que motivaram nossos atos e atitudes e, por consequência, melhoraram nosso procedimento em relação à vida.”
Hammed

A opção pela abordagem francesa sobre a noção de competência, definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades (técnica) e atitudes (comportamento) (DUTRA, 2008; GODOY *et al.*, 2009) que se evidenciam a partir de sua mobilização e entrega (DUTRA, 2008), no sentido de agregar valor a determinado contexto (ZARIFIAN, 2008; DUTRA, 2008), implica em concordar com o seguinte pensamento: “o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias [no sentido de conhecimentos e habilidades] para um trabalho não assegura que ela irá entregar o que lhe é demandado” (DUTRA, 2008, p. 29-30), e assim, que ela [a competência] é identificada e reconhecida quando colocada em ação/prática. Por outro lado, considerando o âmbito educacional, o fato de não se exteriorizarem por

meio da prática, não significa necessariamente que o indivíduo não as possua ou não as tenha desenvolvido. Mas de que adiantaria simplesmente detê-los sem colocá-los em prática? Este pensamento se assemelha com o de Aristóteles em relação às virtudes, já que seu desenvolvimento apenas, não basta, é preciso que sejam colocadas em prática e que é também na prática das virtudes que estas são aprimoradas (MACINTERY, 2001).

Outra questão que aumenta a complexidade do conceito de competência relaciona-se ao acréscimo de Zarifian (2008), em especial, do conceito de evento, implicando em “saber como se reposicionar no confronto com eventos”, os quais consistem em “alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva”. Neste sentido, o indivíduo, além de se reposicionar, “deve resolver os problemas que revela ou que gera” (ZARIFIAN, 2008, p. 41). Isso remete ao entendimento de que exista orientação para o estar preparado para lidar com incertezas, ambiguidades, com situações novas e inusitadas. Essas demandas foram constatadas por Sant’Anna (2008a; 2008b).

Zarifian (2008) apresenta três procedimentos para lidar com eventos que consistem em três momentos: antes, durante e depois do evento. O primeiro implica em expectativa atenta, antecipação parcial, saber perceber indícios da iminência de um evento ou saber empregar meios de prevê-los. O segundo implica na “intervenção ativa e pertinente em situação de evento, muitas vezes sob forte pressão de prazo”. O terceiro implica em refletir friamente sobre o evento ocorrido para compreendê-lo e analisá-lo profundamente sobre suas causas e motivos para evitar repetição futura. O autor diz que tais procedimentos colocados em prática podem permitir uma forma de aprendizagem dinâmica (ZARIFIAN, 2008, p. 41).

Como é possível perceber, a reflexão se faz necessária na aplicação dos procedimentos expostos por Zarifian (2008) para lidar com eventos, assim como o pensamento reflexivo é elencado no artigo 43 da LDB como uma das finalidades da Educação Superior (BRASIL, 1996), sendo valorizada em Cheetham e Chivers (2005) com *status* de metacompetência de seu modelo, exercendo influência quanto ao monitoramento e desenvolvimento de outras competências, dentre as quais as competências relacionadas a valores/agir ético e, como super meta, é capaz de

permitir que as pessoas superem, analisem, modifiquem e desenvolvam outras competências (CHEETHAM e CHIVERS, 1998, 2005).

Conforme apresentado, a categoria de competências relacionada a valores/agir ético que compõe o modelo de competência de Cheetham e Chivers (2005) adotado, é definida, segundo Godoy *et al.* (2009, p. 275), como “a posse de valores pessoais e profissionais apropriados e a capacidade de fazer julgamentos que estão baseados nas situações relacionadas ao trabalho”. Acredita-se que essa definição se aproxima da definição de competência dada por Zarifian (2008, p. 68): “competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. Com base nesses argumentos e considerações, espera-se ter apresentado o que moveu esta pesquisadora às escolhas e argumentos que seguem no próximo tópico que destinou-se a tratar acerca de Valores e Ética.

2.3.1 Valores e Ética

“Todas as virtudes têm seu mérito, porque todas são sinais de progresso no caminho do bem”

Allan Kardec (2009, 278)¹¹

Tratar sobre ética não é uma tarefa fácil. Mas em razão de sua importância central neste estudo, é preciso. Se for considerado o direcionamento dado à ética e enfatizar o aspecto moral de cada indivíduo, “torna-se totalmente relevante o estudo do ensino de ética nos cursos de administração” (PAULINO, 2003, p. 18-19). No entanto, esse argumento faz referência à ética nos negócios e a dados estatísticos significativos de empresas que não possuem código de ética (PAULINO, 2003).

Para iniciar a aproximação entre a Educação e a Ética, pensa-se que o trecho a seguir, de Bittar (2004, p. 78) pode contribuir:

Se educação é, entre outras coisas, o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, físicas e morais, (...), portanto, com a questão ética, uma vez

¹¹ KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos**. 182 ed. Tradução de Salvador Gentile. Revisão de Elias Barbosa. Araras, SP: IDE, 2009.

que ela lida com habilidades individuais de agir para si e para os outros. Enfim, se a educação visa à formação do espírito, formar significa dar a esse mesmo as condições para (trabalhar, pensar, criticar, ensinar, aprender, comportar-se, avaliar). A carência de formação significa, ao revés, a falta de capacitação.

De fato, a educação é o implemento da formação não só intelectual, mas ética dos indivíduos.

Além disso, Bittar (2004, p. 75) explica que “não há educação eticamente isenta, assim como não há educação ideologicamente neutra” (p. 75) dadas às várias decisões que são tomadas quanto aos “conteúdos programáticos, métodos de ensino/aprendizagem, dinâmicas pedagógicas, políticas públicas educacionais, sistemáticas de avaliação, critérios de elevação da qualidade de ensino, diretrizes curriculares nacionais, exigências mínimas de habilidades e competências por áreas do conhecimento etc.”.

O que então é Ética? Ética, vem do termo grego *éthos*, que para os gregos, é saber prático inseparável da política (CHAUÍ, 2005); traduzindo-se como hábito, “a reflexão ética se propõe exatamente a colocar-se atenta aos entrelaçamentos profundamente humanos das ações intersubjetivas e das intenções intra-subjetivas” (BITTAR, 2004, p. 2). O termo também é traduzido analogamente por Sánchez Vázquez (2005, p. 24) como “modo de ser” ou “caráter” como forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem enquanto, a palavra Moral, do latim *mos* ou *mores*, no sentido de “costume” ou “costumes” como “conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito” (modo de ser conquistado pelo homem).

Ética não é sinônimo de moral, mas pode servir para fundamentá-la e influenciá-la. Então, ética e moral se relacionam, sendo a segunda, objeto de estudo da primeira, o que constitui “vários tipos de atos humanos” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 24) conscientes e voluntários que afetam outros indivíduos, grupos sociais ou a toda a sociedade. Assim, a ética como ciência da moral é uma esfera do comportamento humano e estuda uma forma desse comportamento “que os homens julgam valioso e, além disso, obrigatório e inescapável” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 22).

Enquanto a ética está no campo da ação e relacionada à conduta, a ação moral tem caráter social e, sendo assim, não se aplica aos outros. A ética é o estudo da moral em prática; ela “tem a função de explicar a moral vigente” (PAULINO, 2003, p. 24, 29).

Ética, para Leonardo Boff, é “viver humanamente” e consiste em “um conjunto de valores e princípios, de inspirações que valem para todos, pois estão ancorados na nossa própria humanidade” (GUIMARÃES, 2009, p. 50-51). Isso quer dizer que não se pode pensar em seres humanos distantes da ética tampouco fora dela, uma vez que, estar longe ou fora dela, o que é pior, como dito por Freire (1996), é uma transgressão.

E quando é sobre o ensino da ética que se aborda, em especial na formação do administrador, incluem-se tópicos como “valores, cultura e questões pessoais” (PAULINO, 2003, p. 21). No trabalho de Paulino (2003, p. 109), que investiga valores individuais, evidencia-se que “a maioria dos valores, como honestidade, justiça, confiança, bondade e respeito ao próximo, faz parte da formação de cada pessoa”.

Em outras palavras, ética é expressão consciente, livre e responsável que pode ser moral quando se orienta pelos valores interiorizados, considerando-se que o ato humano pode ser, por exemplo, legal sem ser moral, quando se orienta por uma norma que obriga o agir de uma determinada forma, sem que se concorde ou acredite nela. Outra possibilidade, seria a do ato humano que, além de ser moral, pode também ser legal, quando se cumpre a lei por acreditar-se nela e respeitá-la.

Todos os dias, as pessoas tomam decisões e essas decisões podem envolver dilemas. Nesse caso, para fazer a melhor escolha é preciso refletir sob pena de se arcar com as consequências em relação a eventuais prejuízos. Assim, a ética “deve ser uma **atitude reflexiva** de vida, algo impregnado à dimensão da razão deliberativa, em constante confronto com as inquições, dificuldades, os desafios e problemas inerentes à existência em si” e “não existe ética fora da prática, e nem maturidade ética fora de uma atenciosa atitude de pensar e repensar o mundo das ocorrências intersubjetivas, sempre prevista na dimensão da ação a possibilidade/admissibilidade do erro/engano” (**g.n.**) (BITTAR, 2004, p. 4-5).

A ética pode ser pensada sob dois campos: um dos problemas gerais e fundamentais (liberdade, consciência, bem, valor, lei e outros) e outro dos problemas específicos de aplicação concreta (ética profissional, política, sexual, matrimonial, bioética, etc.) e, nesse sentido, questões éticas podem surgir a cada dia e exigir um posicionamento das pessoas envolvidas.

Outro aspecto é que os valores éticos também podem se transformar, assim como se transforma a sociedade, porém, “deve haver um princípio ético supremo, que perpassa a pré-história e a história da humanidade” (VALLS, 2008, p. 14). Valls (2004, p. 14-15) diz que pesquisando a fundo sobre costumes, será possível observar que valores mais altos estão por trás das normas explícitas.

Como é possível perceber, a atitude reflexiva e a prática ética são pressupostos de uma sociedade humana que precisa ser mantida viva e presente em todas as atividades exercidas e, no trabalho, no desempenho das funções profissionais não deveria ser diferente. No entanto, apesar de a ética ter como lema máximo o bem comum, ela está relacionada à liberdade e, sendo assim, implica na consciência entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, entre o aceito e o não aceito para então se decidir por ser ou não ético, agir ou não eticamente, conforme princípios ou valores morais (VALLS, 2008).

Freire (1996) fala sobre educar para a libertação considerando que, ensinar, ao contrário do pensamento de transmissão de conhecimento, exige comprometimento e tomada de consciência da realidade e ação sobre ela. E aproximando ao ensino profissionalizante, apresenta-se ideia de Bittar (2004, p. 75-76):

a opção por ensino profissionalizante, sem dúvida, traduz uma ideologia voltada para os pressupostos de ação do/no mercado, enquanto uma opção por ensino formativo e crítico-reflexivo traduz-se em **educação libertadora**, na medida em que suas preocupações colocam o educando em sintonia com o processo de desobsessão de sua condição de oprimido, na leitura de Paulo Freire. (g.n.)

Bittar (2004, p. 76) completa que a questão ética e a questão educacional caminham lado a lado, sendo que a primeira refere-se a “valor, comportamento, intenção, consciência, ação humana e inter-relação social” enquanto a segunda, refere-se à “formação, aquisição de instrução, burilamento, preparo social”.

No entanto, diferentemente da ética idealizada por Freire (1996. p. 16, 17, 18), aquela “universal do ser humano”, “inseparável da prática educativa” e “indispensável à convivência humana”, predomina a ética do mercado (BUCCO, 2010), que é aquela, que conforme Harvey (2008, p. 13) citado por (BUCCO, 2010, p. 11), “capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas”. Isso remete a reflexões sobre o rumo da humanidade, especialmente ao sentido de ética e sobre quais valores estariam

sendo considerados ou valorizados pelas pessoas em todas as atividades de suas vidas. Também, leva a preocupações sobre como tem sido conduzida a formação dos profissionais da administração neste sentido. O que se pode dizer sobre ética nos cursos de administração são amostras de preocupações de alguns pesquisadores exemplificadas aqui com a apresentação de alguns trabalhos a seguir.

Pode-se dizer que há trabalho que aborde a percepção de egressos sobre a importância da ética nos negócios e a adesão do relativismo moral (COSTA, LEMOS e LÔBO, 2009), sobre a tomada de decisão ética em negociação, envolvendo julgamento moral de dilemas éticos (SOBRAL, 2009) enquanto também existe quem discuta sobre a real possibilidade de ensiná-la (MAIA e MAZZOTTI, 2006), alguns abordando Teoria dos Valores (GODOY JR., 2005; GOUVEIA *et al.*, 2009), outro que trata sobre o ensino da ética em cursos de administração focando valores individuais (PAULINO, 2003).

Enfim, com base nesses exemplos, percebe-se que, embora haja alguma preocupação quanto ao tema da ética na formação e atuação do administrador, ainda há campo em aberto a ser explorado, em especial, em razão dos resultados da pesquisa de Godoy *et al.* (2009) realizada com formandos de uma IES particular de São Paulo, oportunidade em que, resultados obtidos segundo a percepção dos formandos, não evidenciaram o desenvolvimento da categoria de competências relacionadas a valores/agir ético.

Como já visto anteriormente, uma das quatro categorias de competência que integra o modelo de Cheatham e Chivers (2005) é a relacionada a valores/agir ético, a qual é apresentada como a posse de valores pessoais e profissionais apropriados e a habilidade de fazer julgamentos que estão baseados nas situações de trabalho (CHEETHAM e CHIVERS, 1998; 2005).

Desta forma é importante apresentar as influências que o modelo recebeu especificamente para a elaboração dessa categoria de competências e, na sequência, o aprofundamento conceitual com fins de subsidiar a escolha da corrente de pensamento que iluminou o desenvolvimento da pesquisa e elaboração da tese.

Ética profissional e, em especial a conduta de profissionais individuais tem sido uma preocupação, mas que a maioria dos modelos de competência dá pouca atenção explícita, talvez por entendimento de que sejam competências não

mensuráveis ou porque estejam fora do domínio do desenvolvimento formal (CHEETHAM e CHIVERS, 2005).

Concordando com o argumento de que “qualquer modelo de competência profissional deve incluir uma dimensão ética explícita” (CHEETHAM e CHIVERS, 2005, p, 82), Cheetham e Chivers, incorporam ao seu modelo uma categoria de competência relacionada a valores/agir ético sob influência de Steadman *et al.* (1994)¹², Ozar (1993)¹³ e Johns (1995)¹⁴ (CHEETHAM e CHIVERS, 2005).

Os primeiros concluíram que a dimensão ética deve ser incorporada dentro de um padrão ocupacional [eles foram contratados pelo governo britânico para responder sobre incorporação ou não desta dimensão às Qualificações Vocacionais Nacionais do Governo daquele país] e identificaram quatro conjuntos sobrepostos de valores, que acreditam apoiar questões éticas em todos os níveis do ambiente de trabalho, não apenas em papéis profissionais: valores legais (operação dentro da lei e outros sistemas mandatórios), valores ocupacionais (relacionamentos com consumidor/clientes/colegas), valores organizacionais (relacionamentos com colegas, consumidores *staff* e público em geral) e valores pessoais (crenças e comportamentos individuais).

Cheetham e Chivers (2005) apresentam que, Ozar, pede a inclusão de ética e valores tanto para o desenvolvimento profissional inicial quanto para o desenvolvimento contínuo e argumenta sobre a necessidade de examinar a ética profissional e a maneira como ela poderia ser desenvolvida; considera que a maioria dos profissionais são desarticulados quanto aos padrões éticos de sua profissão e não detecta em grande parte o que chama de “reflexão ética” na maioria das profissões. Ozar (*apud* Cheetham e Chivers, 2005) ainda argumenta sobre o comportamento que se baseia a partir do que uma profissão considera ser correto e assevera que todos os profissionais são obrigados a adquirir e manter a *expertise* necessária para dar conta de suas tarefas e tomar apenas as tarefas que estão dentro de suas competências, numa atitude que ressalta a importância do “raciocínio ético” (CHEETHAM e CHIVERS, 2005).

¹² STEADMAN, S.; ERAUT, M.; COLE, G.; MARQUAND, J. **Ethics in Occupational Standards, NVQ and SVQ**, Brighton: University of Sussex, 1994.

¹³ OZAR, D.T. Building awareness of Ethical Standards. In: CURRY, L.; WERGIN, J.F. (eds). **Educating Professionals**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993, p.p. 148-177.

¹⁴ JOHNS, T. L. **Professions and Power**. London: Macmillan, 1972.

Cabe esclarecer que os autores do modelo de competências adotado, decidiram unir competência ética com a intenção de “ênfatar o ponto que os valores, como o conhecimento, são de pouca utilidade se não forem aplicados”, convergindo, neste sentido, com a corrente filosófica aristotélica que trata sobre a ética das virtudes vista mais adiante. Além disso, “a inclusão na definição de valores pessoais reconhece a natureza de sobreposição potencialmente de valores pessoais e profissionais” (CHEETHAM e CHIVERS, 2005, p. 88).

O estudo do ensino da ética, especificamente em cursos de administração é apontado como relevante, mas evidenciado principalmente quanto à ética nos negócios (PAULINO, 2003; SOBRAL, 2009) e se a Educação for pensada como uma das formas de desenvolvimento humano (BRANDÃO, 2007), o que vai além dos interesses mercadológicos, o que se busca é o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, físicas e morais, numa formação não só intelectual, mas também ética dos indivíduos (BITTAR, 2004).

Considerando uma Educação voltada ao “pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996) e, entendendo-a como um processo de humanização (BUCCO, 2010), acredita-se que o desenvolvimento de competências relacionadas a valores/agir ético seja um caminho que se prescinde trilhar [inclusive na Educação Superior e em cursos de graduação em administração]. Diante disso, são expostos conceitos e abordagens que tratam do tema.

A ética geralmente é confundida com moral e estas expressões podem até ser usadas como sinônimos (ALVES, 2002; VALLS, 2004), porém, segundo Valls (s/d), quando se enfatiza mais o lado da reflexão pessoal consciente, está se falando de moral, mas se a ênfase é para os costumes concretos, das tradições das formas de agir de um povo ou de uma civilização, está se falando de ética.

A palavra “moral” vem do latim (“*mos*” no singular e “*mores*” no plural), “significando *costumes, modos*”. Ética, por sua vez, vem do grego (“*ethos*” com “*ethoi*” como plural) significando “*caráter, modo de ser*”. Portanto, são palavras com significados diferentes. Por outro lado, ambas coincidem em alguns aspectos: ambas “só se referem a ações humanas”, “do ponto de vista do Bem e do Mal”, pertencendo “ao campo da moral e da ética apenas as ações humanas livres, conscientes”, ou seja, “que resultam da liberdade de definir o que é certo ou errado, de aceitar agir de uma ou outra maneira, de decidir mudar as regras porque não as considera

coerentes com seus valores de certo ou errado (...)", ambas "se referem ao campo das ações, e não ao dos conhecimentos". Enfim, a moral pertence ao domínio da prática e a ética ao domínio da teoria, sendo a ética a *reflexão* sobre a moral" (ALVES, 2002, p. 22-23, 27).

Alves (2002, p. 27) exemplifica esse entendimento dizendo: "quando nós refletimos sobre nossos atos, avaliando-os ou julgando-os, passamos do plano da prática – da moral efetiva, vivida – para o domínio da teoria moral, ou moral reflexa". Além disso, argumenta que "a ética nos conduz à reflexão sobre a responsabilidade do ato moral, que é um ato de livre escolha" em que pesa a avaliação em relação às consequências possíveis e do que se entende mais adequado e coerente, respectivamente, em relação aos objetivos e valores do indivíduo (ALVES, 2002).

No campo da reflexão sobre o agir humano, destacam-se três grandes tradições filosóficas da Ética (VALLS, s/d): a **Aristotélica**, a **Utilitarista** e a **Kantiana**. Em razão da preocupação especial, neste estudo, com a categoria de competências relacionadas a valores/agir ético, tais tradições são compiladas no Quadro 5 a seguir.

Dentre os pensadores sobre o tema, Valls (2004, p. 16) destaca Sócrates e Kant como "estrelas de primeira grandeza". Sócrates, séculos depois, foi considerado o "fundador da moral", pois sua ética, sinônimo da palavra moral, ("acentuando talvez apenas o aspecto da interiorização das normas"), consiste não simplesmente nos costumes (exteriores), mas sim "na convicção pessoal" (VALLS, 2004, p. 17).

Kant, por sua vez, foi o que buscou "uma ética de validade universal, que se apoiasse apenas na igualdade entre os homens". Neste sentido, coloca o homem em primeiro lugar (filosofia transcendental), buscando nele "as condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro e do agir livre" (KANT, 1785; VALLS, 2004, p. 18).

Quadro 5 – As três grandes tradições filosóficas

Corrente Filosófica Aristotélica

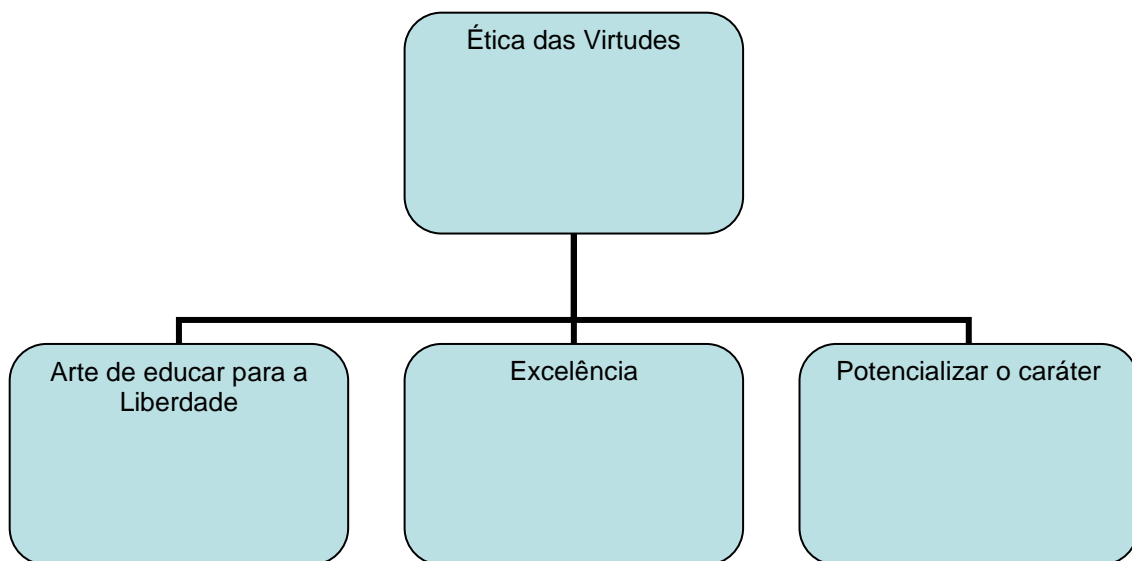
A primeira refere-se aos escritos de Aristóteles, que foi um grande mestre grego que viveu há uns 2.300 anos, e que situou a sua “ciência das virtudes” entre a Física e a Política. Nessa corrente, as ciências filosóficas da práxis deveriam ser três: a Ética, centrada no agir individual, a Economia, que deveria estar voltada para a práxis doméstica ou familiar, e a Política, idealizando as relações humanas dentro do universo da cidade/estado e das cidades entre si.

A ética aristotélica [e dos seus seguidores] caracteriza-se pelo estudo do agir humano, sendo o homem considerado um animal político, que tem linguagem e, muitas vezes, age de forma lógica (ou deveria assim agir) e que precisa desenvolver-se dentro de uma sociedade concreta, num período de tempo, dentro de formas concretas de governo de uma cidade, se quiser ser feliz.

O ideal aristotélico é o do homem virtuoso, cuja virtude significa “uma força, um vigor, uma excelência relacionada aos valores práticos e intelectuais da existência”. Assim, o homem mais virtuoso é aquele capaz de realizar-se como homem, atingindo a felicidade (eudaimonía). Esta felicidade supõe um certo equilíbrio de bens, que compreendem o que é necessário para viver nos termos mais essenciais como respirar, comer, beber, os relacionados à saúde e ao sentir-se bem (algum dinheiro, alguns amigos, algum reconhecimento público e respeito por parte da sociedade ou do estado). Inclui também ter algum tempo para poder dedicar-se às reflexões filosóficas, metafísicas, assistir a algumas representações teatrais, para, participando das tragédias, e crescer moralmente (VALLS, s/d). Ou seja, para essa corrente, “sem um certo conjunto de bens não há felicidade humana” e “a verdadeira felicidade é conquistada pela *virtude*.” (VALLS, 2004, p. 30, 32).

Em síntese, o comportamento ético, estudado pela filosofia da práxis dos aristotélicos, além de incluir reflexões especificamente “morais”, supõe uma certa sabedoria ou prudência para o trato com o mundo. Outra característica: uma certa noção de natureza humana, considerando o homem dual, composto de corpo e alma em que um é sujeito às paixões e a outra deve desenvolver *hábitos* bons, “uma vez que a virtude é sempre uma força adquirida, um hábito, que não brota espontaneamente da natureza” (VALLS, 2004, p. 33).

Numa perspectiva contemporânea, buscou-se aprofundamento dessa corrente por meio da obra “Depois da Virtude” do neoaristotélico Alasdair MacIntyre (2001) em que a “**abertura ao outro**” é “**condição de esclarecimento de si mesmo**” e a possibilidade de aplicação da ética das virtudes no contexto empresarial segundo Dentz Jr. (s/d) consiste na “arte de educar para a liberdade”, para a “excelência” e “potencializar o caráter” o que está esquematizado conforme a figura seguinte:



Fonte: Dentz Jr (s/d.)

Continua...

Continuação. Quadro 5 – As três grandes tradições filosóficas

Corrente do Utilitarismo
<p>A segunda grande tradição ética é a corrente do utilitarismo cuja fundação costuma ser atribuída a Jeremy Bentham (GALVÃO, 2005), com estilo mais anglo-saxônico e cujos seguidores pensam em geral de forma mais pragmática e, de certo modo imediatista (contentando-se com uma moral provisória). São também menos especulativos. Pode-se exemplificar sua forma de raciocínio praticamente da seguinte forma: “o maior valor ético deve consistir em procurar o maior bem possível para o maior número possível de homens”. E assim, como é percebido, trata-se de uma formulação útil e prática, que pode ser utilizada muitas vezes com a vantagem de não perder a sua validade com o passar do tempo.</p> <p>Valls (s/d) ilustra essa forma de pensamento com dois exemplos: a parábola dos dois filhos (do Evangelho) e das filhas do Rei Lear (da obra de Shakespeare). No primeiro exemplo, um dos filhos diz “não”, mas se arrepende, fazendo a vontade do pai, enquanto o outro diz “sim”, mas não faz a vontade do pai. No segundo exemplo, duas das filhas juram amor ao pai, mas, suas palavras de amor (“<i>words of love</i>”) não são seguidas por trabalho de amor (“<i>works of love</i>”), ou seja, as ações são divergentes das palavras, assim como das intenções.</p> <p>O utilitarismo é questionado na medida em que não define o que seria este bem maior. Além disso, à luz de Aristóteles, ser útil é um valor relativo. Enfim, esta corrente geralmente não pensa muito sobre o que seria o bem final para os homens.</p> <p>“Um dos clássicos mais lidos e discutidos” sobre essa corrente é “Utilitarismo” de John Stuart Mill, cuja última publicação em vida foi a 4ª edição em 1871 (GALVÃO, 2005, p. 10). Nesta obra, Mill concebe um utilitarismo tido como mais avançado em relação ao de seu antecessor Bentham, ao incluir um atributo qualitativo. A ética utilitarista implica no cálculo do resultado do ato, ou seja, quanto maior a apazibilidade resultante, melhor ou mais correto eticamente. Mill distingue 2 tipos de prazer: o superior (resultante de capacidades racionais do ser humano) e o inferior (físico ou corporal) (MILL, 1871; GALVÃO, 2005).</p>
Corrente Filosófica Kantiana
<p>A terceira grande tradição filosófica da ética é da linha kantiana que, atua e vigora até hoje. Está centrada sobre a noção de dever, partindo das ideias da vontade (uma pura e boa vontade, ou seja, livre de inclinações e expectativas, para ter valor moral. E ainda, guiada pela razão, a qual “determina a vontade por motivos <i>a priori</i>” e voltada para o bem) e do dever (que já contém em si o conceito de boa vontade, pois constitui-se da necessidade de que as ações sejam por “puro respeito à lei prática” e é condição de uma vontade boa), consistindo na liberdade do homem (KANT, 1785). Sob outro aspecto, o homem “deve ser considerado sempre em todas as suas ações como fim em si mesmo” (KANT, 1785, p. 60).</p> <p>Kant esclarece que “todos os conceitos morais têm sua sede e origem completamente <i>a priori</i> na razão” e que “nessa pureza da sua origem reside a sua dignidade para nos servir de princípios práticos supremos” (KANT, 1785, p. 42).</p> <p>Kant também reflete sobre a felicidade e sobre a virtude, mas sempre em função do conceito de dever, consistindo na consciência do dever cumprido. Ser feliz, para Kant é um dever do homem, “uma vez que um homem frustrado faz mal a si e aos outros”. Em sua obra, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i> (KANT, 1785), traz o famoso “imperativo categórico”: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal” (VALLS, 2004, p. 20-21) e na forma de dever, assim se expressa: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (VALLS, s/d). Esse imperativo “seria o que representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com outro fim” (KANT, 1785, p. 45).</p> <p>Kant não tinha a intenção de criar uma nova moral; preocupou-se em fornecer uma forma segura de agir. Por isso, sua ética é formal e o segredo da ética kantiana é o critério da universalização das máximas. Ao aceitar que todas as ações pautem-se pelo crivo do imperativo categórico, ao mesmo tempo conta-se com a reciprocidade dos demais tomando esse mesmo critério para com suas ações em relação aos demais.</p>

Continua...

Conclusão. Quadro 5 – As três grandes tradições filosóficas

Quanto à moral kantiana, “de certo modo, também pressupõe um conceito de homem, como um ser racional que não é simplesmente racional”, mas um ser livre que, tem, ao mesmo tempo, “inclinações sensíveis, que ocasionam que o agir bom se apresente a ele como uma obrigação”.

E esse sentido de dever obriga, força os indivíduos a fazer, inclusive “o que talvez não quiséssemos ou que pelo menos não nos agradaria”. Esse dever, “quando nos força, obriga a fazer aquilo que favorece a liberdade do homem” e

sua liberdade, no sentido positivo, consiste em poder realizar o que ele vê que é o melhor, o mais racional”. Por sua vez, o poder de realizar significa: “causar por vontade própria um efeito no mundo, ao lado das causas naturais que pertencem, como diz Kant, (à maneira newtoniana,) ao mecanismo da natureza.

Neste sentido, o homem é legislador (porque é ele que vê o que deve ser feito) e membro ou súdito (porque obedece aos deveres que a sua própria razão lhe formula) de uma sociedade ética. Assim, ele não tem preço e sim dignidade. A corrente filosófica kantiana é extremamente moderna, pois sua ética do dever confia no homem, na sua razão e na sua liberdade (VALLS, s/d).

Fonte: Elaborado com base nas obras citadas.

Comte-Sponville (2009), diz que a maior virtude do ser humano é agir humanamente e as virtudes são nossos valores morais. Esse autor levanta um questionamento interessante: “Mas o que há de mais importante na moral do que a aplicação e a vida?” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 10). Neste pensamento, o autor se alinha à corrente filosófica aristotélica que não concebe a posse da virtude dissociada da práxis.

Esse raciocínio aplica-se também à questão das competências conforme abordagem adotada para esta pesquisa, em que não basta a posse de conhecimentos e habilidades; é preciso haver a entrega, momento em que, só aí se consegue identificá-la, ou seja, na prática. Por outro ângulo, como acredita Comte-Sponville (2009, p. 7), “se a virtude pode ser ensinada (...) é mais pelo exemplo do que pelos livros”; ele diz também que essas são adquiridas ou desenvolvidas pelo hábito e acrescenta que virtude é uma força que age ou que pode agir e isso significa essencialmente que virtude é poder, mas um poder específico [poder humano ou de humanidade] que se constitui no valor de um ser, sua excelência própria. Essas duas ideias, em relação à moral e à virtude, indicam a expectativa da sua exteriorização, ou seja, de sua aplicação.

E excelência própria do homem é a vida racional que, segundo Aristóteles, é o que o distingue dos animais (COMTE-SPONVILLE, 2009). No entanto, não basta a razão, é preciso o desejo, a educação, o hábito, a memória. Assim, a virtude é uma maneira de ser que faz do homem, humano. Virtudes são independentes do uso que se faz delas e esse pensamento se repete desde Aristóteles, sendo “uma disposição

adquirida de fazer o bem” e mais, “ela é o próprio bem” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 8-9).

A Filosofia pode ser estudada a partir das características de períodos de tempo diferentes. Os principais períodos da Filosofia, segundo Chauí (2004) são: Filosofia antiga (do século VI a.C. ao século VI d.C), Filosofia patrística (do século I ao século VII), Filosofia medieval (do século VIII ao século XIV), Filosofia da Renascença (do século XIV ao século XVI), Filosofia Moderna (do século XVII a meados do século XVIII), Filosofia da Ilustração ou Iluminismo (meados do século XVIII ao começo do século XIX) e Filosofia Contemporânea (de meados do século XIX aos dias atuais).

Para fins da pesquisa que se pretendia, entende-se que o que mais interessa são as características do último período e, em especial, as respectivas correntes de pensamento que tratam sobre o tema de valores e agir ético. Sobre o período contemporâneo, Chauí (2004, p. 50) salienta que, justamente pela proximidade de nós, “parece ser o mais complexo e o mais difícil de definir”. No entanto, aqui, apresentam-se as principais questões discutidas nesse período (século XIX), que dizem respeito à história e progresso (Hegel e Comte), as ciências e as técnicas (Escola de Frankfurt), os ideais políticos revolucionários, a cultura, o fim da Filosofia (Husserl, Bertrand Russell e Quine), a maioria da razão (Marx e Freud), o infinito e o finito, nossos dias, a pós-modernidade. Nesse período, a Filosofia se tornou “uma **teoria do conhecimento**, ou uma teoria sobre a capacidade e a possibilidade humanas de conhecer, e uma **ética**, ou estudo das condições de possibilidade da ação moral enquanto realizada por liberdade e por dever” (CHAUÍ, 2004, p. 57).

A Filosofia também, nesse período, reduziu-se a uma teoria das ciências ou Epistemologia (em razão da separação entre ciências positivas e Filosofia, sendo que, à luz de Comte, as ciências são as que estudam a realidade, sendo propriamente o conhecimento e, a Filosofia “seria apenas uma reflexão sobre o significado do trabalho científico”, à uma ética e à teoria do conhecimento ou Fenomenologia (corrente originada a partir do interesse pela consciência reflexiva ou pelo sujeito do conhecimento, iniciada pelo alemão Edmund Husserl).

No Quadro 6, a seguir, são apresentadas as Correntes Filosóficas e Campos próprios (conforme Período da Filosofia Contemporânea – século XX).

Dentre as correntes filosóficas apresentadas, a que mais parece adequar-se à necessidade do estudo realizado é a da Fenomenologia, cujo precursor é Bertrand Russel, uma vez que essa corrente tem interesse na consciência reflexiva e, o modelo de competências reserva à reflexão um papel importante em relação ao desenvolvimento das demais competências.

Quadro 6 – Correntes Filosóficas e Campos Próprios

Correntes	Campos
<p>Fenomenologia: corrente que tem interesse na consciência reflexiva ou pelo sujeito do conhecimento.</p> <p>Iniciada pelo filósofo alemão Edmund Husserl</p>	<p>Ontologia ou metafísica: campo com interesse no conhecimento dos princípios e fundamentos últimos de toda a realidade, de todos os seres.</p> <p>Chauí (2004) traz que “como conhecimento da realidade última dos seres” contestada, cedeu lugar ao “papel da linguagem na invenção dos próprios seres e dos objetos de conhecimento” (p. 57).</p>
<p>Filosofia Analítica: corrente com interesse pelas formas e pelos modos de funcionamento da linguagem.</p> <p>Início atribuído ao filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein</p>	<p>Filosofia da Linguagem: campo que se interessa pela linguagem como “manifestação da humanidade do homem; signos, significações; a comunicação; passagem de linguagem oral à escrita, da linguagem cotidiana à filosofia, à literária, à científica; diferentes modalidades de linguagem como diferentes formas de expressão e de comunicação” (CHAUÍ, 2004, p. 58).</p>
<p>Filosofia Política: corrente com interesse em política, nas críticas de ideologias e sobre uma nova discussão sobre as relações entre ética e política, “além de discussões em torno da Filosofia da história” (CHAUÍ, 2004, p. 57).</p> <p>Filósofos relacionados: Wittgenstein e Heidegger</p>	<p>Filosofia Política: interesse voltado ao “estudo sobre a natureza do poder e da autoridade; idéia de direito, lei, justiça, dominação, violência; formas dos regimes políticos e suas funções; nascimento e formas do Estado; idéias autoritárias, conservadoras, revolucionárias e libertárias; teorias da revolução e da reforma; análise e crítica das ideologias” (CHAUÍ, 2004, p. 58).</p>
<p>Epistemologia: “análise crítica das ciências (...); avaliação dos métodos e dos resultados das ciências; compatibilidade e incompatibilidade entre as ciências; formas de relações entre as ciências, etc.” (CHAUÍ, 2004, p. 57).</p>	<p>Lógica: campo cujo interesse está voltado ao “conhecimento das formas e regras gerais do pensamento correto ou verdadeiro, independentemente dos conteúdos pensados; regras e critérios que determinam a forma de discursos ou dos argumentos tanto para a demonstração científica verdadeira como para os discursos não-científicos; regras para a verificação da verdade ou falsidade de um pensamento ou de um discurso, etc.” (CHAUÍ, 2004, p. 57).</p>

Continua...

Conclusão. Quadro 6 – Correntes Filosóficas e Campos Próprios

<p>Existencialismo: caracteriza-se por se contrapor ao racionalismo absoluto hegeliano</p> <p>Filósofo: Kierkegaard (precursor), distingue três estágios da existência individual: estético, ético e religioso (estágio superior) e Sartre, renova para os dias atuais a orientação individualista e irracionalista do primeiro, distinguindo-se dele por seu ateísmo. Segundo este, “o homem é liberdade” e a liberdade é a única fonte de valor (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 287).</p>	<p>Filosofia da história: “estudo sobre a dimensão temporal da existência humana como existência sociopolítica e cultural; teorias do progresso, da evolução e teorias da descontinuidade histórica; significado das diferenças culturais e históricas, suas razões e consequências” (CHAUÍ, 2004, p. 58).</p>
	<p>Filosofia da arte ou estética: “estudo das formas de arte, do trabalho artístico; idéia de obra de arte e de criação; relação entre matéria e forma das artes; relação entre arte e sociedade, arte e política, arte e ética” (CHAUÍ, 2004, p. 58).</p>
	<p>Ética: “estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; finalidades e valores da ação moral; idéias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação, etc.” (CHAUÍ, 2004, p. 58).</p>
Outras ideias	
<p>Ideia de insuficiência da concepção moderna de razão “para dar conta de todo o pensamento humano, das experiências e vivências corporais, das linguagens e das artes” (CHAUÍ, 2004, p. 57)</p> <p>Filósofos relacionados: Husserl e Merleau-Ponty</p>	
<p>Afirmção sobre “os limites da filosofia e das ciências para conhecer as próprias coisas” e a consideração de que a ciência seja “apenas ‘uma linguagem bem-feita’” (CHAUÍ, 2004, p. 57)</p> <p>Filósofos relacionados: Filósofos do Círculo de Viena</p>	
<p>Expressão de todas as críticas do século XX ao racionalismo moderno, à sua concepção de metafísica, história, ciência e cultura.</p> <p>Filósofo relacionado: Michel Foucault</p>	

Fonte: Elaborado com base nos autores citados.

Outras concepções e autores que tratam sobre o tema Ética e Moral que podem ser citados são Ética da Libertação de Enrique Dussel (2007) que aponta a ética como “o último recurso de uma humanidade em perigo de extinção” (DUSSEL, 2007, p. 574) e Ética e Moral de Leonardo Boff (2010, p. 28) que aponta a religião e a razão como as “(...) duas fontes que orientaram e orientam ética e moralmente as sociedades até os dias de hoje (...)” e o afeto como fonte originária, “base última da existência humana” (BOFF, 2010, p. 30) e à razão reserva a função “insubstituível” de “ver claro e ordenar, disciplinar e definir a direção da paixão [afeto, emoção]” que equilibrada em sua “justa medida [nem prevalecendo a razão nem a paixão]”, emergem as forças que sustentam “uma ética promissora: a ternura e o vigor” (BOFF, 2010, p. 31).

Com base no que foi apresentado sobre a concepção da categoria de competência relacionada a valores/agir ético do modelo adotado e os conceitos e correntes filosóficas de ética, pode-se dizer que o modelo de Cheetham e Chivers (2005) é voltado para as competências que o profissional desenvolve para o exercício de suas tarefas, mas reconhece [conforme as influências já apresentadas] que valores pessoais também exercem influência, caso contrário, não faria jus ser considerado. Além disso, ao incorporá-los, está se considerando que podem não só exercer influência no desempenho profissional como também são passíveis de desenvolvimento.

Neste sentido, considerando que os valores são passíveis de evidenciação quando aplicados [ética] e, portanto são observáveis por meio dos atos, eles se justificam e enquadram como competência, cuja definição leva em conta, não só o deter capacidades, mas também a sua mobilização, entrega e agregação de valor. Assim, o enfoque dado à pesquisa é mais voltado para o campo de aplicação concreta, especialmente na busca de evidências sobre como tais competências têm sido desenvolvidas e/ou como deveriam ser com base na percepção dos alunos concluintes (formandos) e profissionais egressos.

Quanto ao papel e aplicação da reflexão, pensa-se que também seja possível verificar de que forma e em que situações ela é mobilizada (antes, durante e após uma ação/decisão) e quais suas influências em relação, especialmente quanto à competência relacionada a valores/agir ético.

Considerando que a Reflexão ocupa papel fundamental no modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005) e por concordar sobre sua importância para melhorar o aprendizado e também para minimizar riscos e erros em tomadas de decisão, reservou-se a seção seguinte à este tema.

2.3.2 Reflexividade

“Em oposição aqueles que ensinam leitura dinâmica, Schopenhauer afirma que a leitura só é boa quando é bovina, quando leva à ruminância.”

Rubem Alves (2008, p. 121)¹⁵

Traduzindo: a leitura é boa quando leva à reflexão.

Dentre os grandes pensadores da Antiguidade, Platão, proponente do idealismo, defendia que “o mundo das idéias, do intelecto e da razão constituía-se na verdadeira realidade” e seu seguidor, Aristóteles, por sua vez, “desenvolveu a ‘lógica’, defendendo o intelecto e a reflexão como as fontes principais do conhecimento” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 17).

Quando se fala de origem etimológica de uma palavra, se fala de sua história na busca de compreender seu significado. A história da palavra reflexão traz não só o sentido mas também “sua relação necessária com a ação”. De origem latina, deriva da conjunção do prefixo “re”, que indica repetição, com o radical formado pelo verbo “*fletere*”, cujo significado é “inclinarse sobre alguma coisa”. Desse modo, implica “não apenas empreender uma ação, a de curvar-se para contemplar, inquirir ou buscar o sentido de algo, mas a repetição dessa mesma ação *refletere*”. Disso resulta entender que ambos os termos são complementares, mas também postulam-se mutuamente, de tal forma que “a ação sem reflexão se tornaria um ativismo vazio de conteúdos e a reflexão sem ação seria impossível”. E a universidade, como espaço propício à prática da reflexão, não poderia alcançar seus objetivos específicos sem colocá-la em ação (CCPG-PUC/RJ, 2011).

Do latim *reflexione*, reflexão é o “ato de perceber, reconsiderar, reformular, imaginar ou repensar uma ideia ou ponto de vista” (WIKCIONÁRIO, 2012). E, reflexividade, “é uma característica intrínseca do ser humano” que consiste na transformação do pensamento sobre si mesmo (ANTONACOPOULOU e TSOUKAS, 2002, p. 857) ou num “exercício de desconstrução para localizar as interseções” (MACBETH, 2001, p. 35).

Para melhor entendimento acerca do modelo de competências adotado, a seguir, são apresentadas as influências que o mesmo recebeu especificamente quanto à incorporação da reflexão como metacompetência e super meta. Depois, apresentam-se abordagens de reflexividade com vistas à melhor compreensão conceitual e sobre sua importância, papel e possibilidades.

¹⁵ ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

O modelo de Cheetham e Chivers (2005) recebeu influência, especialmente do trabalho de Schön (1983¹⁶; 1987¹⁷) no qual a reflexão é tida como “competência crucial para todos os profissionais” (GODOY *et al.*, 2009, p. 268), sendo que a capacidade de refletir é uma exigência chave tanto para a “aquisição de todas as outras competências” quanto para “manter o ciclo de melhoria contínua no desempenho profissional”, (CHEETHAM e CHIVERS, 1996, p. 22). À luz dessa influência, a reflexão sobre a ação é um meio para aquisição de conhecimento (tácito) cujo objetivo é melhorar a competência profissional e, desse modo, “os profissionais aprendem essencialmente pela reflexão” durante e após a ação (RICCARDI, 2011, p. 17).

Assim, nesta abordagem que o modelo incorpora, a do profissional reflexivo (conhecimento em ação), são identificados dois tipos de reflexão, o que pode se dar sobre ação em andamento ou ação passada, podendo levar a modificações desejáveis no comportamento com vistas à melhoria da competência profissional e, nessa prática, o profissional vai construindo seu “repertório” para resolver problemas (CHEETHAM e CHIVERS, 1998; 2005; D’AMÉLIO, 2007; RICCARDI, 2011).

Algumas limitações são identificadas nessa abordagem pelos autores do modelo (CHEETHAM e CHIVERS, 2005), como o fato de ser baseada sobre um tipo particular de prática profissional, tais como as que envolvem amplo elemento de solução de problemas em “zonas indeterminadas”. Também é apresentado que nem todos os tipos de competência (habilidades associadas) requerem necessariamente reflexão. Por outro lado, a reflexão pode ser mais ou menos necessária ou requerida conforme o tipo específico de profissão. Isto foi constatado com base nos resultados da pesquisa de Cheetham e Chivers (2005) quando da validação de seu Modelo Revisado. Ressalta-se ainda, que ao comparar os resultados em relação ao gênero não se observou diferenças significativas, mas quanto a faixas etárias, observou-se que os profissionais mais velhos declaram refletir em menor escala do que os mais jovens (iniciantes).

Sob outro ângulo, possíveis aspectos negativos da reflexão apresentados, dizem respeito ao perigo de o profissional tornar-se autoconsciente em demasia, perder a confiança e, como resultado, “tornar-se menos, ao invés de mais

¹⁶ SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** London: Maurice temple Smith, 1983.

¹⁷ SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

competente”, praticando o que Schön denomina de “dupla visão” que significa dividir a atenção entre o que está executando e ao mesmo tempo, observar-se conscientemente fazendo (CHEETHAM e CHIVERS, 2005, p. 58).

Após identificar os aspectos positivos e negativos da abordagem profissional reflexivo, Cheetham e Chivers (2005) reconhecem a importância da reflexão na prática profissional, mas não acreditam que ela seja tudo ou o final de tudo. Quanto ao modelo de Schön, argumentam que na “literatura, não há falta de compromisso” em relação a suas ideias e também “uma vontade de adotá-las”, por outro lado concordam que existem questões que esta abordagem não responde quanto e como competência profissional é adquirida e de que ou o que o docente precisa para habilitá-los ou mesmo quais seriam as melhores formas de aprendizagem. Assim, reconhecem que o modelo de profissional reflexivo de Schön não seja suficiente para o desenvolvimento profissional.

Dentre as características humanas, a consciência, no sentido de desenvolvimento de atividade mental que permite estar no mundo com saber, ou seja, “com-ciência”, é apontada como uma das características que, talvez, melhor caracterize o homem (COTRIM, 1999).

Cotrim (1999), ao tratar sobre o desenvolvimento da consciência, diz que o processo contínuo de conscientização do homem o faz um sistema aberto e, por estar aberto ao ser e ao saber, a conscientização o faz dinâmico, em eterna busca da realidade. Ademais, a conscientização apresenta duas dimensões: a de si mesmo e a do outro. A primeira exige reflexão e a segunda, exige atenção. No entanto, a consciência crítica (ou senso crítico) depende do crescimento harmonioso de ambas, sob pena de perda da identidade, caso o desenvolvimento seja unilateral e se dê em relação à consciência do mundo em detrimento da consciência de si; caso contrário, os resultados podem levar ao isolamento e/ou ao narcisismo (COTRIM, 1999).

Quanto às abordagens de reflexividade, além daquela de “profissional reflexivo” (de Schön) incorporado ao modelo de Cheetham e Chivers (2005), pode-se citar: a de “prática reflexiva” de Perrenoud (1999b), as apresentadas a partir da revisão de Alvenson; Hardy e Harley (2004) e as apresentadas na revisão e proposta de “crítica reflexiva” de Antonacopoulou (2004).

Perrenoud (1999b) apresenta a prática reflexiva e a participação crítica sob o entendimento de orientações prioritárias da formação dos professores. Por sua vez,

Alvesson; Hardy e Harley (2004) exploram conceitos de reflexividade relacionada ao pesquisador reflexivo e à pesquisa reflexiva, identificando quatro construções de reflexividade. Assim, a reflexividade, é tida como “algo bom” e que “deve ser interrogada” (ALVESSON, HARDY e HARLEY, 2004, p. 6), apresentando-se como Subversão, como Holografia, como Polifonia e, como Ceticismo. A primeira forma, sob influência de Derrida e Foucault, os quais encorajam a exploração de deficiências e limitações das reivindicações ao conhecimento, em especial “a versão positivista que tenta estabilizar ‘a verdade’”. Isso porque relacionam com os efeitos do poder associados a ele. A desconstrução é utilizada para “mostrar que a produção de conhecimento é sempre associada com o exercício do poder” (ALVESSON, HARDY e HARLEY, 2004, p. 7).

A forma de Reflexividade como Holografia, consiste no uso de vocabulários múltiplos. Enquanto essa modalidade enfoca o vocabulário e se orienta pela instrução a partir das lacunas da pesquisa, busca por meio do uso de vocabulários alternativos, conhecimentos declarados como os melhores. A Reflexividade como Subversão enfoca a Teoria/Epistemologia e, numa orientação de oposição, detém-se sobre os perigos, utilizando-se de posicionamentos epistemológicos opostos e desconstrução.

O foco da Reflexividade como Polifonia, está na autoria, utilizando-se da autoetnografia e escrita experimental, orientando-se para a divulgação/emancipação. E a Reflexividade como Ceticismo, enfoca forças políticas e sociais, utilizando-se da teoria ator-rede e estudos de laboratório, orientando-se para a revelação/exposição: reconhece as forças políticas e sociais na pesquisa.

Antonacopoulou (2004), busca por meio da exposição de sua experiência em introdução de crítica reflexiva em currículo de negócios (cursos/programas de MBA), explanar sobre o que significa ou consiste “**ser crítico**” [referindo-se a programa de MBA]. Neste sentido, trata de questões como o papel da crítica e enfatiza que a inclusão da crítica reflexiva em currículos de negócios é ainda, relativamente inexplorado. Dentre as possibilidades para o entendimento do que seja “crítico”, cita a teoria crítica (com base em Habermans, 1978¹⁸, 1984¹⁹; Foucault, 1980²⁰), estudos

¹⁸ HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. London: Heinemann, 1978.

¹⁹ _____. **The theory of communicative action**, v. 1: Reason and the rationalization of society. London: Heinemann, 1984.

de gestão críticos (de Alvesson e Willmott, 1992²¹; 1996²²), sistemas críticos (Flood e Jackson, 1991²³), pedagogia crítica (representada por Giroux, 1997²⁴; Barnett, 1997²⁵; Dehler *et al.*, 2001²⁶), pensamento crítico (de Kurfiss, 1988²⁷; Paul, 1990²⁸).

Antonacopoulou (2004) identifica na literatura as principais formas de crítica, oferecidas no trabalho de Mingers (1999²⁹): crítica da retórica, crítica da tradição, crítica da autoridade e crítica da objetividade. Por sua vez, buscando o avanço da ideia de crítica reflexiva, acrescenta duas formas de crítica que entende necessárias para qualquer processo de ser crítico: a crítica da simplificação e a crítica da identidade.

Tendo apresentado o referencial teórico que permeia a construção dos instrumentos e abarcados para fundamentar a relevância da pesquisa bem como para argumentar, discutir e interpretar os dados da mesma, passa-se ao próximo capítulo, destinado a apresentar o Método, ou seja, os passos dados ou caminhos percorridos para a sua realização.

²⁰ FOUCAULT, M. **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings 1972-1977. Brighton: Harvester Press, 1980.

²¹ ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. (Eds.). **Critical management studies**. London: Sage, 1992.

²² _____; _____. **Making sense of management: a critical introduction**. London: Sage, 1996.

²³ FLOOD, R.; JACKSON, M. **Creative problem solving**. London: Wiley, 1991.

²⁴ GIROUX, H. A. **Pedagogy and the politics of hope**: theory, culture and schooling. Boulder. CO: Westview Press, 1997.

²⁵ BARNETT, R. **Higher education**: a critical business. Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1997.

²⁶ DEHLER, G.E.; WELSH, M.A.; LEWIS, M.W. *Critical pedagogy in the 'New Paradigm'*. **Management Learning**, v. 32, n. 4, p. 523-541, 2001.

²⁷ Kurfiss, J. 1988. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington DC: Association for the Study of Higher Education.

²⁸ Paul, R. . **Critical Thinking**. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1990.

²⁹ MINGERS, J. *What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates*. **Management Learning**, v. 31, n. 2, p. 219-237, 1999.

3 MÉTODO

“Cada escolha, uma renúncia; isso é a vida...”

Charlie Brown Jr.

A palavra método, de origem grega, “*méthodos*”, deriva das palavras *metá* e *hodós*, respectivamente “através de” e “caminho”, significa “através de um caminho” ou melhor, “é um procedimento ou um conjunto de passos que se deve realizar para atingir determinado objetivo” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 6-7). Sendo assim, nas próximas subseções serão apresentados esses passos, adiantando que a inspiração metodológica inicial para a realização desta pesquisa resulta de uma mescla entre o que realizaram Cheetham e Chivers (2005) e Godoy *et al.* (2009) em suas pesquisas, uma vez que, optou-se pela adoção do modelo de competência dos primeiros autores, o qual foi replicado e validado no Brasil pelos segundos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta subseção apresenta-se o tipo de pesquisa e abordagem partindo do entendimento de que a Administração pertence ao campo das Ciências Sociais e que, estas “dedicam-se à investigação dos fenômenos humanos e sociais” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 13) e que o objeto de estudo da pesquisa realizada se enquadra no campo das ditas “ciências idiográficas” cujos fenômenos são de difícil mensuração, como é o caso dos comportamentos, significados, valores, escolhas morais etc. (APPOLINÁRIO, 2006, p. 40).

Dentre os tipos de pesquisa, Exploratória, Descritiva e Explicativa, esta caracteriza-se como do tipo **Exploratória** e **Descritiva**, considerando-se que a pesquisa exploratória “tem caráter preliminar”. Pesquisas do primeiro tipo (Exploratória) “se encaixam melhor nos tipos descritivos (APPOLINÁRIO, 2006, p. 69) e a pesquisa descritiva “busca descrever uma realidade, sem nela interferir” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 62), constando que a predominância da descrição é uma

das principais características da pesquisa qualitativa (MARTINS e THEÓPHILO, 2007; MARTINS, 2008).

As pesquisas explicativas, tentam “explicar *por que* algo acontece”. Desta forma, não faz parte do objetivo desta tese por ser um tipo de pesquisa mais adequada à pesquisa experimental em Ciências Naturais (APPOLINÁRIO, 2006).

Quanto à natureza ou abordagem, considera-se ser muito difícil que uma pesquisa seja totalmente *qualitativa* ou completamente *quantitativa* (APPOLINÁRIO, 2006, p. 60), contudo o presente estudo é predominantemente quantitativo embora apresente uma etapa final de aprofundamento de resultados caracterizada como de natureza qualitativa, uma vez que foram realizadas entrevistas em profundidade. Justifica-se a predominância quantitativa também pelas escolhas metodológicas realizadas, ou seja, maioria de instrumentos de coleta aplicados (*survey*) e respectivo tratamento estatístico de dados (estatística descritiva, modelagem) (APPOLINÁRIO, 2006).

Como há uma parte qualitativa, há que asseverar que a alta dependência da subjetividade do pesquisador (viés) é apontada como principal desvantagem tanto na fase de observação como na de análise do objeto de estudo (APPOLINÁRIO, 2006), alerta que levou esta pesquisadora à constante autoavaliação quanto sua própria conduta no intuito de eliminar ao máximo tal ocorrência. Entretanto, se aceitou como pressuposição básica, assim como a de que o homem é um ser construído socialmente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010), a de que “a realidade é constituída de fenômenos socialmente construídos” tendo como objetivo “compreender melhor os fenômenos” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 61).

Em pesquisas do tipo Estudo de Caso, o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). Por isso, o estudo de caso deve ser escolhido quando se quer estudar “algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17), o que acredita-se ser o caso desta pesquisa, já que, mesmo existindo padrões normativos que orientam a construção dos currículos dos cursos de administração em todo o território brasileiro, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, diferenças de expectativas e culturais podem levar à também divergentes resultados na formação e avaliação da mesma, como no desenvolvimento de competências e respectiva

percepção à respeito num campo em particular, uma universidade pública sediada na região norte do país, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Contudo, mesmo seguindo procedimentos característicos de uma pesquisa tipicamente entendida como “estudo de caso”, não se tem a pretensão de caracterizar esta pesquisa como tal, face ao entendimento de necessidade de maior aprofundamento e detalhamento que poderia ou deveria se fazer. Mas buscou-se seguir passos definidos característicos dos estudos de caso.

Assim, segundo Lüdke e André (1986, p. 18-20), identificou-se características fundamentais do estudo de caso: a) visar à descoberta; b) enfatizar a interpretação considerando o contexto; c) buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; d) usar uma variedade de fontes de informação; e) revelar experiência vicária (de outras pessoas) e permitir generalizações naturalísticas; f) procurar representar os diferentes e às vezes os conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; g) utilizar, nos relatos, uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros tipos de relatórios de pesquisa.

Diante de tais características, dedicou-se a estudar uma **unidade social** (o curso de Administração da UNIR na percepção de seus alunos concluintes e egressos) na qual foi realizada análise de forma profunda e intensa e cujo fenômeno (o desenvolvimento de competências na formação do administrador) foi investigado empiricamente em seu contexto real (MARTINS e THEÓPHILO, 2007; MARTINS, 2008) aos moldes de um Estudo de Caso.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS PESQUISADOS

Para realizar a pesquisa, optou-se pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), criada em 1982 pela Lei nº 7.011, de 08 de julho, após a criação do Estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981, que se trata da única instituição de ensino superior (IES) pública de Rondônia (UNIR, 2011), justificando-se tal escolha, primeiramente pelo vínculo que esta pesquisadora tem com a mesma na qualidade de servidora.

Também porque em 2008, a UNIR foi considerada pelo Ministério da Educação (MEC) como a melhor universidade da região Norte, graças ao seu desempenho no Índice Geral de Cursos (IGC) (UNIR, 2011).

Tendo sua sede administrativa situada em Porto Velho, a UNIR, oferece 52 (cinquenta e dois) cursos de graduação, 7 (sete) cursos de mestrado e 1 (um) de doutorado, contando atualmente com sete *Campi* em Rondônia localizados nos municípios de Ariquemes, Cacoal, Guajará Mirim, Ji Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena (UNIR, 2011).

Quanto ao curso da área específica de Administração, encontram-se em andamento em 4 (quatro) *campi*, Cacoal, Guajará Mirim, Porto Velho e Vilhena, sendo que em Vilhena o curso teve início em 2010/2 e, portanto, atualmente encontram-se 3 (três) turmas iniciantes, enquanto os demais *campi* já contam com 4 (quatro) turmas de egressos (turmas que concluíram em 2009/2, 2010/2, 2011/2 e 2012/2), considerando as turmas que ingressaram após vigência das diretrizes curriculares atuais.

Figura 2 – Localização dos *Campi* da UNIR – Mapa de Rondônia



Fonte: GOOGLE MAPS (2012).

Os *campi* que constituem o campo de pesquisa estão localizados conforme demonstrado no mapa da Figura 2, sendo o de Cacoal localizado à aproximadamente 226 km da divisa com o Estado do Mato Grosso, o de Porto Velho fica à aproximadamente 479 km de Cacoal e o de Guajará Mirim faz fronteira com a Bolívia a aproximados 340 km de Porto Velho (GOOGLE MAPS, 2012).

O quantitativo de discentes matriculados nos cursos de Administração por período letivo e *campus* em 2011 e 2012 eram os constantes na Tabela 5 a seguir.

No primeiro semestre letivo de 2011 haviam 258 matriculados no curso de Administração em Cacoal, 195 em Guajará Mirim, 200 em Porto Velho e 50 em Vilhena. No segundo semestre letivo daquele mesmo ano, eram 276 em Cacoal, 182 em Guajará Mirim, 185 em Porto Velho e 103 em Vilhena. No primeiro semestre letivo de 2012, 341 matriculados em Cacoal, 191 em Guajará Mirim e 217 em Porto Velho. Não foi solicitada a informação para o *campus* de Vilhena uma vez que o mesmo foi descartado para esta pesquisa por não ter turmas cursando o último ano.

Tabela 5 – Discentes matriculados por semestre letivo e *campus*

PERÍODO	CACOAL	GUAJARÁ MIRIM	PORTO VELHO	VILHENA
OUTROS PERÍODOS	160	171	154	50
ÚLTIMO ANO	88	24	46	-
TOTAL EM 2011/1	258	195	200	50
OUTROS PERÍODOS	214	161	142	103
ÚLTIMO ANO	62	21	43	-
TOTAL EM 2011/2	276	182	185	103
OUTROS PERÍODOS	257	150	179	*
ÚLTIMO ANO	84	41	38	*
TOTAL EM 2012/1	341	191	217	*

Fonte: SERCA³⁰ CACOAL (2011, 2013); DIRCA (2012); SERCA VILHENA (2012); DEPARTAMENTO DE GUAJARÁ MIRIM (2013); DEPARTAMENTO PORTO VELHO (2013)

* Informações não solicitadas.

Em relação aos egressos, com base nas informações constantes nas respectivas Atas de Colação de Grau dos anos de 2009 a início de 2012, tem-se 106 egressos em Cacoal, 39 em Guajará Mirim, 58 em Porto Velho, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Egressos do Curso de Administração da UNIR (com base no ano de colação)

<i>Campus</i>	Anos				Totais
	2009	2010	2011	2012	
Cacoal	0	35	50	21	106
Guajará Mirim	0	15	24	0	39
Porto Velho	29	12	17	0	58
Totais	29	62	91	21	203

Fonte: DIRCA (2012); SERCA CACOAL (2011 e 2012); DEPARTAMENTO DE GUAJARÁ MIRIM (2013); (SERCA VILHENA (2012).

Diante dessas informações e optando-se pela aplicação aos alunos em formação do último ano (7^o e 8^o períodos), conforme aplicação especialmente de Godoy *et al.* (2009), e egressos (CHEETHAM e CHIVERS, 2005; LIMA, SCHOUTEN

³⁰ SERCA é a sigla de Secretaria de Registro e Controle Acadêmico.

e MARTINELLI, 2006; BITTENCOURT e KLEIN, 2007; CARRÃO e MONTEBELO, 2009), o *campus* de Vilhena foi desconsiderado uma vez que, até a última aplicação dos instrumentos em 2012/1, não possuía alunos matriculados nos últimos períodos do curso, tampouco possuía egressos.

Assim, a pesquisa foi baseada na população pertencente aos *campi* de Cacoal, Guajará Mirim e Porto Velho, considerando-se a possibilidade de existência de diferenças em razão de influências culturais no modo de perceber a sua formação e demandas, considerando ainda a possibilidade de influências face ao que cada indivíduo espera e/ou valoriza. Também foram consideradas as turmas com ingresso a partir de 2006, dada a vigência das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Administração.

Os alunos e egressos levados em conta, intencionalmente (SAURIN, 2006; LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006; BITENCOURT e KLEIN, 2007; COSTA, 2008), foram aqueles que ingressaram por meio de vestibular e, para os egressos, abordou-se aqueles que foram sendo localizados a partir das Atas de Colação de Grau, fichas cadastrais fornecidas pelos Departamentos, Secretarias e Diretoria de Registro Acadêmico, outros contatos fornecidos pelos alunos e egressos já localizados (utilizando-se da técnica *Snow Ball*) e Redes de Relacionamento na *Internet*, cujos questionários foram enviados por meio de *link* nos respectivos endereços de *e-mail* e Redes Sociais com suporte do *software* de administração da *Survey on-line*.

Para ambos os casos (alunos e egressos) foi considerada a disponibilidade de acesso. A aplicação do instrumento impresso se deu numa única tentativa por período letivo, durante aula de disciplina com maior número de matriculados sob consulta, autorização e agendamento dos respectivos chefes de departamento e professores e, para os envios de *link*, se deu por meio de até 2 tentativas (BITENCOURT e KLEIN, 2007; GODOY *et al.*, 2009).

O Quadro 7 sintetiza o esforço quanto às tentativas de abordagem e retornos alcançados, bem como as observações validadas após exclusão dos *missings*, ou seja, os instrumentos não respondidos completamente (HAIR *et al.*, 2005), esclarecendo que os cálculos percentuais aplicados aos alunos concluintes se deram com base na soma dos matriculados no último ano em 2011/1 e 2012/1 por terem sido esses os períodos em que os instrumentos foram aplicados.

Quadro 7 – Informações sobre abordagens aos sujeitos e respectivos retornos obtidos.

Campus	Matriculados / Concluintes / Egressos	Abordados (%)**	Retornos obtidos (%)**	Retornos Válidos (%)**
Cacoal	2011/1: 258/ 88 2011/2: 276/62 2012/1: 341/ 84 Total: 875/234	58 (33,72%)	65* (37,79%)	57 (33,14%)
	106 Egressos	26 (24,53%)	13 (12,26%)	09 (8,49%)
Guajará Mirim	2011/1: 195/ 24 2011/2: 182/21 2012/1: 191/ 41 Total: 568/86	42 (64,62%)	42 (64,62%)	30 (46,15%)
	39 Egressos	13 (33,33%)	-	-
Porto Velho	2011/1: 200/ 46 2011/2: 185/43 2012/1: 217/ 38 Total: 602/127	64 (76,19%)	60 (71,43%)	43 (51,19%)
	58 Egressos	29 (50,00%)	8 (13,79%)	6 (10,34%)
Totais	447 Concluintes	164 (51,09%)	167* (52,02%)	130 (40,50%)
	321 Considerados			
	203 Egressos	68 (33,50%)	21 (10,35%)	15 (7,39%)
	524 (100%)	232 (44,27%/100%)	188 (35,88%/81,03%)	145 (27,67%/62,50%/77,13%)

Fonte: DIRCA (2012); SERCA CACOAL (2011 e 2012); DEPARTAMENTO DE GUAJARÁ MIRIM (2012 e 2013)

* A quantidade de retornos é maior do que a quantidade de abordagens devido a possibilidade de compartilhamento de *link* feitos pelos próprios sujeitos e que não puderam ser controlados pela pesquisadora. ** Calculado sobre a quantidade de Concluintes 2011/1 e 2012/1 e Egressos.

Entre os três *campi*, somaram-se 232 abordagens que resultaram em 188 retornos, dentre os quais foram validados 145 observações, sendo 130 de alunos concluintes (89,66%) e 15 de egressos (10,34%).

Apresentadas as características da pesquisa, campo, população e amostra, a seguir apresentam-se características e particularidades do Projeto Político

Pedagógico (PPP) do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

3.2.1 O PPP do curso de Administração da UNIR.

O Curso de Graduação na linha de formação específica Administração da UNIR foi reconhecido pela portaria/MEC nº 412/84 de 26/09/84, publicada no Diário Oficial da união (DOU) de 28/09/84 como já mencionado, é oferecido em 4 (quatro) *campi*, Cacoal, Guajará Mirim, Porto Velho e Vilhena, visando “formar Bacharel em Administração, capacitando ao exercício profissional, com uma **visão crítica** das esferas profissional e social e elevados graus de embasamento teórico e prático” (g.n.) (UNIR, 2012).

O respectivo PPP do curso de Administração da UNIR (Currículo em ANEXO A) tem por missão a (UNIR, 2006, p. 39):

formação de bacharéis em administração com uma nova visão sistêmica do conhecimento, raciocínio crítico, filosófico e com visão empreendedora de transformação social dentro dos padrões éticos pertinentes as necessidades morais, sociais e econômicas.

Quanto ao perfil do profissional, definido com base na opinião de empregadores, administradores formados, coordenadores de cursos de administração e com outros profissionais considerados relevantes à formação (UNIR, 2006, p. 44), no PPP consta que este “deve estar em sintonia com as necessidades do mundo moderno, sabendo não apenas reagir em conformidade, mas também transformá-lo” (UNIR, 2006, p. 43) e ainda

deve propiciar uma visão generalista, com amplos conhecimentos em diferentes áreas da administração, contabilidade, economia, direito, gestão ambiental e de conhecimentos afins e correlatos, permitindo, assim, ao administrador, adaptar-se com maior facilidade àquela especialidade a que pretende dedicar-se (UNIR, 2006, P. 43).

Com este intuito são listadas no PPP as características “essenciais e imprescindíveis” para a formação do administrador (UNIR, 2006, p. 44):

- Ter capacidade de Liderança e trabalhar em equipe;
- Ser Versátil e dinâmico na condução de processos e na tomada de decisão;
- Ser Empreendedor;

- Ser flexível, Inovador e ousadia para quebrar paradigmas;
- Apresentar Conhecimento Prático das funções empresariais;
- Pensar Estrategicamente e ter visão holística;
- Ter Responsabilidade Social e primar pela Ética Profissional;
- Ser Comunicativo e ter controle emocional.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Índice Geral de Cursos (IGC), indicador que mede a qualidade das IES, em sua última apuração referente ao ano de 2010 e 2011, a UNIR recebeu a nota 3.

O IGC que é divulgado anualmente pelo INEP/MEC após a divulgação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) constitui-se numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós graduação de cada instituição, resultando num único indicador de qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino (INEP, 2012).

Como indicador de avaliação de curso específico de graduação é utilizado o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é “uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso” (RICCARDI, 2011, p. 23), dentre os quais

as mais utilizadas são: o Conceito Enade (mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no Enade, o Conceito Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e as variáveis de insumo que compreendem corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico, formando assim por informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade (RICCARDI, 2011, p. 23).

Tabela 7 – Conceito Preliminar do Curso (CPC) de Administração dos campi da UNIR

#	IES	Sigla	UF	Dep. Administrativa	Curso	Município	CPC contínuo	CPC faixa
1º	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RO	PÚBLICA	ADMINISTRAÇÃO	PORTO VELHO	2,65	3
5º	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RO	PÚBLICA	ADMINISTRAÇÃO	CACOAL	2,21	3
8º	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RO	PÚBLICA	ADMINISTRAÇÃO	GUAJARA-MIRIM	1,70	2

Fonte: Adaptado de FUCAPE (2012)

O CPC do curso de graduação em Administração da UNIR não foi localizado no *site* do INEP, onde constam apenas outros 3 cursos. Mas no *site* da FUCAPE *Business School*, buscando a classificação das IES em nível de estado, consta conforme Tabela 7, o 1º lugar para o curso de Administração oferecido em Porto Velho (com CPC contínuo de 2,65 e CPC faixa igual a 3); o 5º lugar para o curso de Administração oferecido em Cacoal (com CPC contínuo de 2, 21 e CPC faixa igual a

3); e o 8º lugar para o curso de Administração oferecido em Guajará Mirim (com CPC contínuo de 1,70 e CPC faixa igual a 2).

Outra informação encontrada sobre a qualificação do curso de Administração oferecido pela UNIR foi no Guia do Estudante, onde constam 3 estrelas para o curso de Administração do *campus* de Cacoal (ABRIL, 2012).

3.3 FASES DA PESQUISA: DA COLETA À ANÁLISE DE DADOS.

Coletar dados significa “obter as informações necessárias à pesquisa” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 64). Nas subseções a seguir serão apresentadas as estratégias e instrumentos de coleta de dados, bem como a forma como os resultados decorrentes foram tratados e analisados em cada uma das etapas: Exploratória e Avançada.

3.3.1 Etapa exploratória (Preliminar): pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica consistiu numa revisão da literatura acerca dos temas de interesse para a tese, compreendendo livros e artigos publicados em anais de eventos científicos como os vinculados à Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e localizados no Portal de Periódicos da Capes e outros Portais Científicos como o *Web of Science*, bem como teses e dissertações disponíveis em meio impresso e digital, especialmente após busca em portais acadêmicos como *Google Acadêmico*.

Esta etapa compreendeu a pesquisa de modo abrangente, ou seja, do início ao fim, uma vez que consultas dessa natureza durante o desenvolvimento de toda a pesquisa podem contribuir para sustentar análises, interpretações e resultados preliminares ao longo da etapa em campo, possibilitando reorientações e ampliações eventualmente necessárias (MARTINS e THEÓPHILO, 2007).

A pesquisa documental consistiu na busca, leitura e análise de normas, diretrizes, leis e documentos internos (PPP, Lista de Ingressantes via vestibular,

Atas de Colação, Fichas Cadastrais de matrícula e estágio, Lista de *e-mails*) e externos (LDB, DCN) à instituição pesquisada, realizando-se confronto entre as diretrizes curriculares para o curso de Administração no decorrer do tempo e análise dos respectivos conteúdos na busca de convergências e ou divergências, tendo como parâmetro de comparação, as categorias de competências do modelo de Cheetham e Chivers (2005) validado em contexto brasileiro por Godoy *et al.* (2009).

Além de buscar conhecimento acerca dos **contatos** dos sujeitos que potencialmente seriam pesquisados, tais procedimentos visaram conhecer a proposta de formação oferecida, no que diz respeito ao **perfil do egresso** e **competências** a serem desenvolvidas durante o curso, bem como o **contexto** e **influências** consideradas para sua elaboração.

Esta etapa também consistiu em parte da análise para identificação de como se dá o **alinhamento** entre a formação (desenvolvimento de competências), em relação às orientações e direcionamentos da LDB, DCN e demandas.

3.3.2 Etapa Avançada (Estudo de Caso): desenvolvimento do campo e saída.

A etapa avançada compreendeu quatro momentos: a de Coleta, a de Descrição, a de Análise e a de Interpretação de dados, as quais são aqui detalhadamente apresentadas, na ordem cronológica de aplicação (RIBEIRO e NODARI, 2009).

3.3.2.1 Coleta de dados preliminar e avançada.

Segundo Appolinário (2006) existem dois grandes grupos principais quanto às estratégias de pesquisa: em relação ao **local** de coleta de dados e em relação à fonte de informação utilizada. Para a primeira, as alternativas são **Pesquisa de Laboratório**, quando os dados são coletados numa situação controlada como nos casos de Experimentos e **Pesquisa de Campo**, quando não há controle rígido.

Quanto à segunda alternativa (**fontes** de informação), tem-se os dados colhidos junto aos sujeitos (pessoas ou animais ou **unidade funcional**), fenômenos ou objetos, chamados **unidade observacional**, ou de forma mais genérica, de **sujeitos**. Assim, quando tal unidade trata-se de um documento o que se tem é uma **Pesquisa Documental** e quando a unidade trata-se de um sujeito, fenômeno ou objeto que não seja um documento, tem-se uma **Pesquisa de Campo** (APPOLINÁRIO, 2006, p. 64-65). Nesta pesquisa, os sujeitos são os respondentes, as fontes primárias de informação na busca de alcançar aos objetivos da pesquisa que, nesse caso, são os alunos de final de curso (concluintes) e egressos do curso de Administração de uma Universidade Pública Federal, a UNIR.

Com base nisso, este estudo compreendeu pesquisa de campo (quanto ao local e fonte de informação) e pesquisa documental (quanto à fonte de informação).

Assim, planejou-se coletar dados com apoio de 4 (quatro) instrumentos, com intuito de aprofundar o tema em estudo. Os instrumentos referidos são os dispostos nos Anexo B (para identificar o grau de concordância sobre competências desenvolvidas), no Anexo C (para identificar a competência mais e a menos desenvolvida), no Apêndice A (para identificar o grau de concordância sobre a formação orientada pelas DCNs) e no Apêndice D (para aprofundamento quanto ao desenvolvimento das competência relacionadas ao ser/agir ético e reflexividade).

Diligentemente, cuidou-se para que as capacidades previstas no respectivo Projeto do curso fossem contempladas no instrumento de pesquisa replicado (ANEXO B), bem como as listadas no referencial teórico apresentado anteriormente, LDB e DCN's, cabendo esclarecer que, partiu-se do pressuposto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estão, de um modo geral, contempladas no PPP, procedendo-se daí a verificação de convergência, sendo possível dizer que as capacidades propostas no PPP, DCN e LDB estão presentes no instrumento de coleta replicado (ANEXO B), por meio das 27 questões Estruturadas Fechadas (EF01 a EF27).

Quanto à coleta de dados, esta foi iniciada em março de 2011/1 e concluída em maio de 2012/1 por meio de aplicação de questionário estruturado (ANEXOS B e C – adaptados de Godoy *et al.*, 2009; e APÊNDICE A) aos alunos de último ano (7º período de Administração do *campus* Cacoal em março e novembro de 2011 e maio de 2012 e, 7º períodos de Administração dos *campi* de Guajará Mirim e Porto Velho em junho de 2011 e maio de 2012) com o objetivo de identificar competências e habilidades que os

alunos percebem ter desenvolvido durante o curso. Esta aplicação ocorreu de forma presencial em sala de aula, conforme consulta, agendamento e autorização dos departamentos e professores das disciplinas (FERRAZ *et al.*, 2005).

Na sequência e, após análise das respostas obtidas por meio da aplicação dos instrumentos mencionados anteriormente, e após elaboração de Modelo de Competências para o caso da UNIR decorrente desses dados, que será apresentado adiante (vide FIGURA 4 e APÊNDICES B e C), entendeu-se oportuno e necessário buscar aprofundamento da pesquisa em relação ao desenvolvimento das competências relacionadas à ética e reflexividade. Então, em setembro/2013, foram realizadas 6 (seis) entrevistas em profundidade com apoio de roteiro semiestruturado (APÊNDICE D).

Destaca-se que a entrevista, segundo estudo de Godoi e Balsini (2010), é a técnica de pesquisa mais utilizada em estudos qualitativos no período de 1997 a 2004 publicados em 5 importantes revistas científicas da área (GODOI e BALSINI, 2010, p. 107), tendo por objetivo básico “entender e compreender o significado que entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p. 86; MARTINS, 2008). Tanto em pesquisa que se utilizem de entrevistas quanto na pesquisa documental pode-se utilizar de forma combinada a Análise de Conteúdo (MARTINS e THEÓPHILO, 2007; MARTINS, 2008).

Buscando a conciliação da opção por entrevistas em profundidade, com a utilização de roteiro estruturado previamente, aplicou-se o roteiro de entrevista (APÊNDICE D), combinado com a técnica “*laddering*” ou “encadeamento” (MALHOTRA, 2006, p. 164), por sua adequação à avaliação qualitativa no auxílio do investigador que busca a compreensão de significados, atitudes e comportamentos dos entrevistados, orientando-se pela interpretação cognitiva dos comentários e posicionamentos do mesmo “a partir de suas abstrações e significações sobre atributos, consequências e valores do conteúdo de cada resposta” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p. 87; MARTINS, 2008), motivos psicológicos e emocionais profundos (MALHOTRA, 2006).

Essa técnica, que tem ganhado popularidade (MALHOTRA, 2006), consiste na realização da entrevista inserindo-se “uma série de perguntas do tipo: ‘por que isto é importante para você?’” o que foi feito, conforme esta pesquisadora foi sentindo a necessidade de estimular/provocar o aprofundamento sobre “as razões que o levaram a reconhecer determinado atributo [categoria de competência por exemplo], conseqüências advindas de cada opção e valores pessoais envolvidos” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007,

p. 87; MARTINS, 2008). Alguns exemplos de questões complementares formuladas durante a realização das entrevistas nesta pesquisa são apresentados no Quadro 8:

Quadro 8 – Exemplificação da aplicação da técnica de *laddering* nas entrevistas.

Questão do Roteiro	Resposta Obtida	Questão Complementar (<i>laddering</i>)
O que você esperava desenvolver no curso quando nele ingressou? (Questão 1 – APÊNDICE D)	“Desenvolver métodos para aprimorar no meu trabalho mesmo, né? Apesar de eu trabalhar em empresa pública, eu consigo absorver bastante no meu trabalho, através da administração” (S149)	“...Então a expectativa sua está sendo atendida?”
	“Eu esperava ter um curso superior e mais aprendizado” (S154).	“Alguma assim...uma habilidade, alguma competência específica?”
Como um profissional (de administração) deve ser ou agir para ser considerado ético? (Questão 6 – APÊNDICE D)	“Ele tem que ter um posicionamento correto, né? Do que ele tá fazendo” (S149)	“E esse posicionamento correto, baseado em quê?”
Em que disciplinas do curso foi oportunizado o exercício do ser/agir ético ? Qual frequência? Quais atividades? (Questão 7 – APÊNDICE D)	“Gestão de Pessoas...a gente fazia algumas dinâmicas é ... dinâmicas na sala, em grupo” (S149).	“As atividades dentro da disciplina de Gestão de Pessoas?” “Num tipo de dinâmica?” “Você consegue lembrar algum fato em especial?”
Qual a importância que você atribui ao ato de refletir para a profissão de administrador? Exemplifique. (Questão 8 – APÊNDICE D)	“É bem importante” (S149).	“Você pode citar um exemplo? De momentos em que é importante refletir?”

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa técnica, a sequência de perguntas emana das características do objeto de estudo para as dos sujeitos entrevistados (MALHOTRA, 2006). Etimologicamente, o termo vem do antigo inglês *hlædder*, relacionado ao alto alemão antigo *leitara* (WORDREFERENCE, 2013), que significa passos, etapas de escada, procedimento muito utilizado em pesquisas de Marketing para verificar justificativas, desejos, significados armazenados no subconsciente.

Buscando-se maior retenção de dados, foi solicitada a autorização dos sujeitos para gravar as entrevistas para posterior audição e transcrição (LIMA, 2006; CRESWELL, 2010, p. 215), tratamento e análise, mantendo também o registro manual para as entrevistas com alunos e egressos e, registro automático para questionários enviados por *link* nos endereços eletrônicos ou *e-mails* (SAURIN, 2006; RICCARDI, 2011).

Na realização das entrevistas foram consideradas as orientações propostas por Lodi (1991), já que se trata de um procedimento que “exige habilidade do entrevistador” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p. 86). As entrevistas foram distribuídas 2 (duas) em

cada *campi*, sendo 4 alunos concluintes e 2 egressos, selecionados segundo os critérios explicados a seguir.

Quanto aos procedimentos metodológicos, teve-se a preocupação de deixar claro como foram aplicados em cada uma das duas etapas da pesquisa (Exploratória e Avançada). Neste sentido, elaborou-se o Quadro 9, onde são apresentados juntamente com as respectivas formas de abordagem (local, período, técnica para coleta, instrumento de coleta e técnica empregada para organização, tratamento e análise de dados).

Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.

Etapas do Estudo	Fontes/Sujeitos pesquisados	Técnica para Coleta E Objetivo	Instrumento	Técnica para Análise	Observações
Etapa Exploratória (Preliminar)	<p>Fontes secundárias: livros, artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos, dissertações e teses etc.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, à partir de leitura atenta, anotações em fichas organizadas por autoria e tema (fichamento).</p> <p>Objetivo: Aprofundar teoricamente sobre Educação Superior em Administração e demandas, conceitos e abordagens sobre Competência, Ética, Valores e Reflexividade, sobre como se poderia desenvolver competência de valores/agir ético em contexto de mercantilização do ensino.</p>	Fichas	Busca, à partir da identificação de conceitos, definições, características, requisitos, aplicações, finalidades, objetivos, utilidades, compreender “o que é”, “como é ou funciona” e “para quê serve”, numa atitude filosófica (CHAUÍ, 2005).	Esta etapa compreende a pesquisa de modo abrangente, ou seja, do início ao fim, uma vez que consultas dessa natureza durante o desenvolvimento de toda a pesquisa podem contribuir para sustentar análises, interpretações e resultados preliminares ao longo da etapa em campo possibilitando reorientações e ampliações eventualmente necessárias (MARTINS e THEÓPHILO, 2007).
	<p>Documento interno (PPP);</p> <p>Documentos externos (LDB, DCN).</p>	<p>Pesquisa Documental, envolvendo acesso, leitura e comparação de conteúdos.</p> <p>Objetivo: identificar possíveis convergências e divergências entre competências expressas em seu conteúdo, comparando-as à luz das categorias do modelo de Cheetham e Chivers (2005) e fundamentação teórica.</p>	Elaboração de Quadros comparativos e esquema de direcionamento das análises.	<p>Análise de conteúdo categórica e interpretativa dos textos.</p> <p>Organização dos dados extraídos em quadros, tabelas e planilhas Excel.</p>	Esta etapa consistiu em parte inicial da análise para identificação de como se dá o alinhamento entre a formação (desenvolvimento de competências), percebidas pelos sujeitos em relação às orientações e direcionamentos das normas (LDB, DCN, PPP) e demandas de mercado/organizações.

Continua ...

Continuação. Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.

Etapas do Estudo	Fontes/Sujeitos pesquisados	Técnica para Coleta E Objetivo	Instrumento	Técnica para Análise	Observações
Etapa Exploratória (Preliminar)	<p>Documentos Internos:</p> <p>- Atas de Colação de Grau, Ficha Cadastral de Matrícula e Estágio, Lista de Ingressantes via vestibular, Lista de contatos (<i>e-mails</i>, telefones, <i>etc.</i>), Informações estatísticas de matrículas.</p> <p>- PPP.</p>	<p>Pesquisa Documental, à partir do acesso e leitura dos documentos.</p> <p>Objetivo: identificar a população e contatos de potenciais participantes da pesquisa e, quanto ao PPP, identificar influências (demandas) incorporadas ao mesmo, seguida de comparação (se há convergência ou divergência) à luz das categorias de competências do modelo de Cheetham e Chivers (2005) e fundamentação teórica.</p>	Elaboração de Quadros comparativos e esquema de direcionamento das análises.	<p>Análise de conteúdo categórica e interpretativa dos textos.</p> <p>Organização dos dados extraídos em quadros, tabelas e planilhas Excel.</p>	Buscou-se conhecimento acerca dos contatos dos potenciais sujeitos a serem pesquisados e conhecer a proposta de formação oferecida, no que diz respeito ao perfil do egresso e competências a serem desenvolvidas durante o curso, bem como o contexto e influências consideradas para sua elaboração [PPP].
	<p>Alunos (concluintes) e Egressos dos <i>campi</i> de Cacoal, Guajará Mirim e Porto Velho da UNIR em 2 oportunidades presenciais: 2011/1 (março, junho e novembro) e 2012/1 (maio) aos alunos que cursavam o último ano (7º e 8º períodos).</p>	<p>Reaplicação de Questionário (ANEXO B), adaptado de Godoy <i>et al.</i> (2009), de forma impressa presencialmente nas salas de aula, sob agendamento e autorização dos respectivos Chefes de Departamento e Professores; e por meio de envio de <i>link</i> (<i>Survey Monkey</i>) aos endereços de <i>e-mail</i> (...)</p>	<p>Questionário estruturado organizado em 3 blocos: identificação de perfil ou dados pessoais: 10 questões estruturadas e 27 questões relacionadas à concordância em escala <i>Likert</i> de 6 pontos acerca das competências e habilidades que os sujeitos percebem ter aprendido durante o (...)</p>	<p>Estatística Descritiva (análise de distribuição de frequência, média e moda e correlações – vide tabelas geradas conforme ANEXO D) para dados quantitativos (questões fechadas) (APPOLINÁRIO, 2006, p. 146-152), seguida de Análise (...)</p>	Nesta etapa, após 232 abordagens, obteve-se 188 retornos que, após ajustes, resultaram em 145 observações válidas. À partir deles e à luz das 4 dimensões originárias de Godoy <i>et al.</i> (2009), validou-se um modelo de medidas que, por sua vez, resultou em 5 dimensões de competências. Depois, seguiu-se na elaboração de MEE, realizando avaliação das relações causais entre os constructos, (...)

Continua ...

Continuação. Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.

Etapas do Estudo	Fontes/Sujeitos pesquisados	Técnica para Coleta E Objetivo	Instrumento	Técnica para Análise	Observações
Etapa Avançada (Estudo de Caso)	<p>Aos egressos (de 2009 a 2012), em 2 tentativas <i>on line</i>. Para fins estatísticos, foram considerados 321 concluintes (2011/1 e 2012/1) e 203 egressos (2009 a 2012). Assim, foram abordados 232 sujeitos (51,09% dos concluintes, representados por 164 sujeitos e 33,50% dos egressos, representados por 68 sujeitos). Os retornos somaram 188 sujeitos (167 concluintes e 21 egressos), dos quais 145 foram considerados válidos (amostra de 40,5% dos concluintes, representados por 130 sujeitos e 7,39% dos egressos, (...) representados por 15 sujeitos).</p>	<p>(...) e <i>facebook</i>, encontrados à partir da técnica <i>Snow Ball</i>. Objetivo: identificar, na percepção dos sujeitos, as categorias de competência desenvolvidas no transcorrer de seu curso (formação) mudanças pessoais decorrentes, opiniões sobre fragilidades apontadas como oportunidades de melhoria ao processo de aprendizagem, bem como disciplinas que mais e menos contribuíram nesse sentido e avaliação do preparo oferecido pelo curso.</p>	<p>(...) curso, variando de discordância total a concordância total (27 questões) e questões abertas (6 questões) para expressão das mudanças pessoais percebidas, o que poderia ser modificado para melhorar o processo de aprendizagem, sobre a utilização dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante estágio, contribuições das disciplinas, disciplinas dispensáveis e opinião geral sobre a preparação que o curso ofereceu.</p>	<p>(...) Fatorial Confirmatória (AFC) para validar um modelo de medidas e Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Também foi realizada análise de conteúdo interpretativa para dados qualitativos (questões abertas) – com foco na identificação de categorias de competências desenvolvidas.</p>	<p>(...) por meio do uso do <i>software</i> AMOS IBM 20.0. Esclarece-se que a abordagem complementar de 2012 se deu por se entender que um número maior de sujeitos permitiria mais alternativas de tratamento estatístico e enriquecimento das informações qualitativas.</p>

Continua ...

Continuação. Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.

Etapas do Estudo	Fontes/Sujeitos pesquisados	Técnica para Coleta E Objetivo	Instrumento	Técnica para Análise	Observações
Etapa Avançada (Estudo de Caso)	Os mesmos sujeitos já identificados nas mesmas oportunidades e formas. No entanto, para esta análise 87 observações foram consideradas válidas dentre os 188 retornos obtidos (amostra de 16,6%, considerada a soma de 321 concluintes e 203 egressos).	Formulário (ANEXO C) , adaptado de Godoy <i>et al.</i> (2009), foi aplicado apenas a primeira parte que trata das competências percebidas como mais e menos desenvolvidas, o que ocorreu da mesma forma feita para o instrumento anterior. Objetivo: identificar a categoria de competência mais e a menos desenvolvida no curso segundo os sujeitos.	Aplicação em formato de questionário apenas da parte que trata dos 4 (quatro) fatores (categorias de competências), onde os sujeitos apenas assinalavam um alternativa para cada uma das 2 situações (maior e menor desenvolvimento).	Estatística Descritiva (análise de distribuição de frequência, média e moda e correlações entre os itens de perfil).	Originalmente este instrumento foi aplicado por Godoy <i>et al.</i> (2009) em entrevista, mas aqui, foi aplicado no formato de questionário impresso entregue aos alunos concluintes e enviado aos egressos via <i>link Survey Monkey</i> , nos contatos de <i>e-mail</i> e <i>rede social</i> .
	Os mesmos sujeitos já identificados nas mesmas oportunidades e formas, considerando os 321 concluintes e 203 egressos existentes no período selecionado para o estudo. Dos 180 retornos obtidos, foram validadas 118 observações, o que significa uma amostra de 22,52%.	Aplicação do instrumento constante no Apêndice A , Objetivo: identificar grau de concordância quanto à formação orientada pelas DCN's do curso de Administração, visando comparar os resultados com as respostas obtidas com o instrumento do Anexo B (categorias de competências desenvolvidas) e Anexo C (competências mais ou menos desenvolvidas).	Formulário estruturado elaborado em escala <i>Likert</i> de 5 pontos (CHEETHAM e CHIVERS, 2005) cujas alternativas tem base afirmativa, variando de “Discordo totalmente” (1) a “Concordo totalmente” (5) (MARTINS, 2008; MARTINS e THEÓPHILO, 2007), acerca de 2 questões relacionadas ao Perfil que deve ser formado e 8 questões relacionadas às habilidades que a formação deve permitir.	Estatística Descritiva incluindo análise de distribuição de frequência, média e moda – e correlações entre dimensões de competências obtidas à partir do instrumento do Anexo B.	Este instrumento foi submetido a pré-teste (MARTINS, 2008; MARTINS e THEÓPHILO, 2007; LIMA, 2006) junto a 4 (quatro) alunos concluintes de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o semestre letivo de 2010/2 tendo sido considerado adequado.

Continua ...

Continuação. Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.

Etapas do Estudo	Fontes/Sujeitos pesquisados	Técnica para Coleta E Objetivo	Instrumento	Técnica para Análise	Observações
Etapa Avançada (Estudo de Caso)	<p>Aplicado em 11 e 16 de setembro de 2013 à 6 (seis) sujeitos, sendo 4 alunos e 2 egressos, selecionados conforme delimitação anterior e ainda, dentre aqueles das Faixas etárias (20-25 anos e 25 a 30 anos) e Motivos de escolha de curso (Relação com o Trabalho, Aptidão, Oportunidade), os quais mostraram divergência nas percepções após tratamento estatístico. Esses foram selecionados a partir de um conjunto de sujeitos que já haviam participado anteriormente na aplicação dos instrumentos dos Anexos B, C e Apêndice A. Aplicou-se junto aos alunos concluintes e egressos que trabalham.</p>	<p>Aplicação do roteiro de entrevista (APÊNDICE D), via telefone, segundo acesso, disponibilidade dos sujeitos e agendamento e autorização da gravação para fins de posterior transcrição.</p> <p>Para possibilitar maior profundidade da entrevista, aplicou-se a técnica laddering (MARTINS, 2008; MARTINS E THEÓPHILO, 2007).</p>	<p>Roteiro de entrevista elaborado sob inspiração de Godoy <i>et al.</i> (2009) (ANEXO B): consiste em 6 (seis) partes compostas por perguntas abertas, sendo a primeira, chamada preliminar para apresentação da pesquisadora e objetivos da pesquisa, confirmar o interesse na participação e pedir/confirmar autorização para gravar a entrevista; a segunda com 7 questões sobre perfil do (a – g) entrevistado ; a terceira, composta 11 questões centrais envolvendo expectativa, percepção quanto à demandas, aspectos do curso/formação que dificultam e facilitam a inserção no mercado, como os sujeitos conceituam “ser ético” e o “ato de refletir” , como entendem que o administrador deve (...)</p>	<p>Análise de conteúdo categórica interpretativa à luz da do modelo de competências adotado (CHEETHAM e CHIVERS, 2005), fundamentação teórica e demais fontes de dados (de campo e documental).</p>	<p>Este instrumento também foi submetido à pré-teste (MARTINS, 2008; MARTINS e THEÓPHILO, 2007; LIMA, 2006) junto aos mesmos 4 (quatro) alunos concluintes de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o semestre letivo de 2010/2, sendo ajustado e, novamente submetido à pré-teste junto a 2 egressos do curso de Administração de IES particulares (Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR - em Cacoal e Faculdade São Lucas em Porto Velho), quando daí foi considerado adequado, com a adição das questões centrais, face ao interesse de aprofundamento nesses temas (agir ético e reflexividade oportunizados no transcorrer do curso).</p> <p>Para a elaboração deste instrumento, foram seguidas as orientações de Ribeiro e Milan (2004-2007).</p>

Continua ...

Conclusão. Quadro 9 – Procedimentos metodológicos aplicados em cada etapa da pesquisa.

Etapas do Estudo	Fontes/Sujeitos pesquisados	Técnica para Coleta E Objetivo	Instrumento	Técnica para Análise	Observações
Etapa Avançada (Estudo de Caso)			<p>(...) ser e agir para ser considerado ético, qual a importância e influências face da reflexão para a profissão, momentos do curso que oportunizaram (disciplinas, com que frequência e atividades) o ser/agir ético e a reflexão. A quarta parte consiste numa pergunta resumo para verificar se houve entendimento das respostas por parte do entrevistador; a quinta parte é a pergunta final quando se dá a oportunidade de o entrevistado acrescentar alguma informação que entenda útil ou importante; e ao final o agradecimento pela participação.</p>		

Fonte: Elaborado conforme autores citados.

A abordagem junto aos sujeitos participantes da pesquisa que se deu em maio de 2012 em todos os três *campi* teve a finalidade de ampliar a quantidade de observações. Desse período em diante até agosto de 2012, também foi enviado *link* dos questionários aos egressos por *e-mail*, cujos nomes foram localizados à partir das atas de colação de grau (turmas que se formaram de acordo com DCN vigentes, ou seja, ingressantes a partir de 2006 e, portanto que concluíram seus cursos em 2009, 2010 e 2011) (BITENCOURT e KLEIN, 2007; CARRÃO e MONTEBELO, 2009), *sites* (SAURIN, 2006) de relacionamento e conhecimento entre alunos e egressos (SAURIN, 2006), ou seja, pela indicação de contatos de outros por parte dos próprios alunos e egressos pesquisados, a chamada técnica *Snow Ball*, ou Bola de Neve (APPOLINÁRIO, 2006; SAURIN, 2006).

Como já dito, foi utilizado como ponto de partida, o instrumento de coleta do Anexo B e primeira parte do Anexo C, aplicados por Godoy *et. al.* (2009) os quais foram aplicados em 2 momentos (2011 e 2012) juntamente com o instrumento do Apêndice A relacionado à Grade de Diretrizes do Curso de Administração apresentado em escala *Likert* de 5 pontos de concordância/discordância, cujo objetivo foi o de identificar o grau de concordância acerca das orientações das DCN's. Neste sentido, aplicou-se o instrumento do Apêndice A, cujos dados decorrentes foram submetidos a tratamento estatístico descritivo, análise de correlação estatística e análise de coerência de conteúdo face aos dados relacionados à concordância de desenvolvimento das competências.

3.3.2.2 Descrição dos dados.

Nesta seção, são apresentados os procedimentos aplicados na Fase Descritiva que referem-se ao tratamento e descrição dos dados quantitativos, seguido do tratamento e descrição dos dados qualitativos provenientes das seis questões abertas da etapa exploratória (ANEXO B), cujas respostas foram analisadas quanto ao teor de conteúdo de forma a identificar categorias à luz do referencial teórico.

Nesta seção também se apresenta a descrição dos procedimentos realizados para os dados obtidos com a aplicação do instrumento em Apêndice A que

questionava os sujeitos sobre as orientações das DCN's no que diz respeito ao Perfil desejado na formação do administrador e o que a formação deve permitir.

E por fim, apresentam-se os passos dados em relação à realização da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e para elaboração do Modelo de Competências ajustado aos dados obtidos na UNIR.

Os dados coletados na fase inicial (etapa exploratória), via questionário replicado, organizado em escala *Likert* de seis pontos, visava identificar o grau de concordância dos sujeitos acerca das categorias de competências desenvolvidas (ANEXO B) e as questões acrescidas relacionadas à concordância sobre o disposto nas DCN's na formação do administrador, organizado em escala *Likert* de cinco pontos (APÊNDICE A), receberam tratamento da estatística descritiva (distribuição de frequência, média, correlação, face aos dados colhidos preliminarmente em 2011/1 e 2011/2 e dados complementares colhidos em 2012/1), os quais foram organizados em Planilha *Excel*, com os sujeitos dispostos em linhas e os itens investigados em colunas. Para esse procedimento, lançou-se mão do apoio do Pacote Estatístico para Ciências Sociais versão 17 (*Statistical Package for the Social Science – SPSS*).

Para verificar possíveis diferenças de percepção em relação às competências desenvolvidas dadas as características de perfil dos sujeitos, aplicou-se o teste *t* de *student*, respeitado o parâmetro recomendado por Hair *et al.* (2005), ou seja, a significância $<0,05$ para a constatação de diferenças de avaliação das competências, de acordo com a característica analisada (perfil).

Para trabalhar com os dados obtidos quanto à concordância do que deve ser o perfil do administrador e o que a formação em administração deve permitir à luz das DCN's, foram validadas 118 observações completas. Quanto à competência com maior e menor desenvolvimento, foram validadas 87 observações completas.

Após organização e tratamento dos dados em planilhas nos mesmos moldes mencionados anteriormente, submeteu-se os dados à estatística descritiva, incluindo análise de correlação entre as 4 categorias de competência encontradas por Godoy *et al.* (2009) e os 10 itens ou dispositivos referentes às DCN's (artigos 3º e 4º), identificando-se, para a Categoria de Competências Básicas, as correlações com o Perfil que Deve Ser Formado 2 (PDSF2: Capacitação para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade

contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador) com índice de 0,040 e, para os itens que a Formação Deve Permitir (FDP) houve correlação para FDP2 (-0,043), FDP5 (-0,019), FDP6 (0,007), FDP7 (-0,028). Observa-se que valores negativos significam que, conforme aumenta o índice da Categoria de Competências (por meio das EF que as compõem), reduz-se, neste caso, FDP2, FDP5 e FDP7.

Para Categoria de Competência Social, observou-se correlação com o item FDP8 (-0,027). A Categoria de Competência Técnico Profissional apresentou correlações em relação aos itens FDP1 (0,030), FDP2 (0,003), FDP3 (0,030) e FDP7 (0,047). Enquanto para a Categoria de Competência para Solução de Problemas foram identificadas correlações em relação aos itens FDP1 (-0,044), FDP2 (-0,024), FDP6 (0,014) e FDP7 (0,023). Nota-se também, no caso dessa Categoria de Competências que as 2 primeiras DCN's são inversamente proporcionais.

Após identificadas as correlações estatísticas listadas, realizou-se leitura e comparação cuidadosa dos respectivos conteúdos, buscando-se verificar a existência de coerência entre os mesmos como pode ser visualizado em quadro específico adiante (QUADRO 20, subseção 4.1.2).

Esclarece-se que seguiram-se alguns passos de Godoy *et al.* (2009) para validar um modelo de competências para o caso da UNIR. Para tanto, aplicaram-se procedimentos de Modelagem de Equações Estruturais (MEE), o que incluiu avaliação de um modelo de medidas (APÊNDICE B), ou seja, “como as variáveis latentes (constructos) são mensuradas, por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC)” e avaliação das relações causais entre os constructos (modelo estrutural – APÊNDICE C), por meio do uso do *software* AMOS IBM 20.0.

Isso levou à elaboração de um modelo ajustado aos dados obtidos nesta pesquisa, ou seja, para o caso da UNIR, por meio dos ajustes orientados pelos índices de modificação gerados pelo *software*, preservando indicadores com carga fatorial acima de 0,50. Posteriormente, para melhor ajuste do modelo aos dados, foram excluídas cargas abaixo de 0,60, desde que permanecessem pelo menos três itens em cada um dos constructos, respeitando-se a carga mínima aceitável, ou seja, igual ou maior que 0,50 (HAIR *et al.*, 2005). Além da carga fatorial, foram considerados os índices de ajustes do modelo (conforme indicação da literatura), a confiabilidade composta de cada constructo (>0,70) e indicadores idôneos de validade discriminante e convergente.

Para as seis questões Estruturadas Abertas (EA28 a EA33) que compunham o instrumento replicado (ANEXO B), de caráter qualitativo, realizou-se primeiramente a transcrição em Planilha *Excel*, seguida de cuidadosa leitura em análise de conteúdo, buscando identificar aproximações, de forma que fossem estabelecidas categorias para nova análise e interpretação, em confronto com resultados obtidos nos outros instrumentos de coleta e à luz do referencial teórico.

Para a primeira questão (EA28), buscou-se estabelecer relações entre categorias identificadas nas respostas e as dimensões e respectivas capacidades integrantes do modelo de competências adotado (27 itens) (GODOY *et al.*, 2009) e achados em pesquisas similares (BITENCOURT e KLEIN, 2007; ESTRELA, 2011; RICCARDI, 2011).

Para a segunda questão (EA29), com a categorização pretendia-se identificar oportunidades de melhoria ou mudanças relacionadas ao comprometimento, dedicação e preparo docente, atualidade, contextualização, integração e aplicação dos conteúdos, método de ensino, intraestrutura, aproximação com as organizações (LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006; CARRÃO e MONTEBELO, 2009; MEDEIROS, BORGES e LEAL, 2009; ESTRELA, 2011; RICCARDI, 2011).

A questão que trata sobre o uso dos conhecimentos adquiridos durante o período de estágio (EA30) foi trabalhada dicotomicamente entre “sim” e “não”, partindo-se então para as ramificações no sentido de intensidade: “nada”, “pouco”, e agrupando-se as menções como “maioria”, “bastante”, “muito” e, da mesma forma, para “plenamente”, “totalmente” e “100%”.

O tratamento dado às duas questões seguintes sobre as disciplinas que mais contribuíram (EA31) e as que seriam dispensáveis (EA32), se deu primeiramente com a transcrição em planilha *Excel* e contadas as frequências, considerando-se a primeira disciplina citada (BARCELLOS, 2007). Após, procedeu-se análise segundo as respectivas ementas e relações com o modelo de competências face às capacidades intrínsecas.

Na questão sobre opinião geral sobre a preparação obtida no curso (EA33), o tratamento de dados também se deu primeiramente organizando-os em planilha *Excel*, seguido de análise de conteúdo categórica para posterior interpretação, buscando-se identificar nos textos de resposta, termos relativos à avaliação (Quadro 10).

Neste sentido, ao realizar tais agrupamentos, conforme demonstrado no Quadro 10, acredita-se ter tornado mais homogênea a classificação das categorias, dada a similaridade interpretada.

Quadro 10 – Padronização das categorias de análise para tratamento dados questão EA33.

Nota 1-5	Nota 0-10	Nota / (%) 0-100	Conceito
1	0-2	0-20	Péssimo/Decepcionante
2	3-4	21-40	Ruim/Fraca/Vaga/Muito a melhorar
3	5-6	41-60	Regular/Insuficiente/Deficiente/Esperava mais/Deixa a desejar
4	7-8	61-80	Boa/Suficiente/Satisfatória/Razoável Pode melhorar/Aprendi bastante mas...
5	9-10	81-100	Ótima/Excelente/Muito importante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já as entrevistas foram organizadas de 2 maneiras: por sujeito e por questão, possibilitando a visão específica de cada pesquisado e a visão do conjunto de pesquisados por questão conforme organização dos Quadros 22 a 32 apresentados adiante, elaborados a partir das repostas selecionadas para representar as percepções mais frequentes.

3.3.2.3 Análise de dados.

“Os mestres zen se esforçavam sempre por introduzir desafinações nas afinações dos seus discípulos. Ouvidos que ouvem tudo afinado devem estar estragados. É preciso ouvir as desafinações do mundo!”

Rubem Alves (2008, p. 130)

Na etapa qualitativa do estudo, os dados coletados por meio das questões abertas e análise de documentos para verificação da questão do alinhamento das normas e demandas em relação às competências percebidas na formação, foram trabalhados a partir da técnica de análise de conteúdo de forma categórica e frequencial, mas também de forma interpretativa (APPOLINÁRIO, 2006; MARTINS e THEÓPHILO, 2007; MARTINS, 2008; BARDIN, 2009). Enquanto os dados coletados

em entrevista em profundidade, também trabalhados a partir da técnica de análise de conteúdo foram analisados de forma preponderantemente interpretativa (APPOLINÁRIO, 2006; MARTINS e THEÓPHILO, 2007; MARTINS, 2008; BARDIN, 2009).

Segundo Ribeiro (2009, p. 9-10), “o maior desafio para pesquisadores qualitativos não é coletar os dados, mas compreender o que pode ser feito com os dados”. Assim, o autor apresenta 3 (três) alternativas para se tratar os dados: a) a **primeira** consiste em “manter-se próximo daquilo que foi registrado na origem” deixando que os próprios informantes contem sua história de forma descritiva, entendendo que os dados falam por si; b) a **segunda**, em “estende-los além de uma apresentação puramente descritiva, realizando uma análise” criteriosa e sistemática buscando “identificar fatores chaves e as relações entre eles” e, a **terceira**, chamada interpretação que pode surgir da segunda ou diretamente da primeira. Essas alternativas são as “três grandes categorias do uso dos dados: **descrição, análise e interpretação**” (RIBEIRO, 2009, p. 10).

A **descrição** busca o “o que” está acontecendo, contando com a observação do próprio pesquisador ou passadas por terceiros. A **análise** busca identificar padrões, fazer comparações buscando “entender as características essenciais do sistema em estudo, como ele está funcionando ou como pode funcionar melhor”, enquanto a **interpretação** busca o que significa, o que pode ser feito e como se relaciona com o resto, ou seja, busca “o significado das coisas e o entendimento do contexto” (RIBEIRO, 2009, p. 10).

A análise de conteúdo pode ser aplicada tanto a discursos escritos ou orais de atores e/ou autores em relação a determinado contexto, pode também ser aplicado virtualmente acerca de qualquer forma de comunicação e geralmente ocorre em conjunto com uma pesquisa documental ou após realização de entrevistas, buscando “a essência de um texto nos detalhes das informações, dados e evidências disponíveis” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p. 96; MARTINS, 2008) que “é uma hermenêutica³¹ controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforços de interpretação (...) oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p. 96; MARTINS, 2008; BARDIN, 2009).

³¹ “Entendida como a arte de interpretar textos sagrados, interpretações de sonhos, exegese religiosa, retórica e lógica” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p. 96).

Também, a análise de conteúdo preocupa-se com o contexto em que a unidade de análise é usada (MARTINS e THEÓPHILO, 2007). O produto final desse tipo de análise “consiste na interpretação teórica das categorias que emergem do material pesquisado” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 161) que tanto podem ser definidas durante a realização da pesquisa (grade aberta) como podem ser definidas *a priori* a partir da teoria (grade fechada) ou ainda, incorporar ambas características (grade mista) (VERGARA, 2010). Nesta pesquisa, as categorias partem da teoria, mais especificamente, do modelo de competências adotado.

Martins (2008, p. 35) e Martins e Theóphilo (2007, p. 97) apresentam três etapas fundamentais da análise de conteúdo:

- Pré-análise: coleta e organização do material a ser analisado.
- Descrição analítica: estudo aprofundado do material orientado pelas hipóteses e referencial teórico. Escolha das unidades de análise (a palavra, o tema, a frase, os símbolos etc.) Essas unidades são juntadas segundo algum critério e definem as categorias. Por exemplo, um discurso poderia ser classificado como otimista ou pessimista, como liberal ou conservador. As categorias devem ser exaustivas e mutuamente excludentes. Das análises de frequências das categorias surgem quadros de referência.
- Interpretação inferencial: com os quadros de referência, os conteúdos (manifesto e latente) são revelados em função dos propósitos do estudo.

A abordagem de análise de conteúdo que foi utilizada é a interpretativa e se voltou a comparações dos achados em campo entre os alunos concluintes e egressos, turmas, gênero, sexo, expectativas, *campus/cidade etc.*, (RIBEIRO e MILAN, 2007; SILVA, GODOI e BANDEIRA-de-MELLO, 2010), à luz do modelo de competências e diretrizes curriculares bem como relação dos eventuais argumentos que expressam fundamentar o agir e sua relação com as correntes da ética, aplicação da reflexão e momentos que a oportunizam.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que “visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”, abarcando atualmente, dentre outros, transcrições de entrevistas e documentos institucionais.

Esta técnica foi utilizada conforme definido por Vergara (2010, p. 7-10), considerando-se como unidade de análise as 4 (quatro) categorias de competência de Godoy *et al.* (2009) e referencial teórico para as análises de competências mais e menos desenvolvidas (obtidas por meio da aplicação do instrumento do ANEXO C) e depois, as 5 (cinco) Dimensões do MEE elaborado para UNIR em relação ao alinhamento às normas e demandas apresentadas adiante.

Antes de tudo, os dados foram registrados e organizados com apoio de planilha *Excel* (sujeitos nas linhas e variáveis nas colunas), para depois serem submetidos ao tratamento da Estatística Descritiva (para dados quantitativos), seguida de Análise e Interpretação (RIBEIRO, 2009; APPOLINÁRIO, 2006; SAURIN, 2006).

Tal tratamento foi possível de ser realizado com o apoio de *Software* específico utilizado em outras pesquisas (MARTINS e THEÓPHILO, 2007; OLIVEIRA, ROSSONI e FELICIANO, 2011) para esse tipo de análise, no caso o *SPSS*, buscando-se a identificação de categorias ou a análise direta dos conteúdos das respostas em análise interpretativa com apoio de planilha *Excel* (OLIVEIRA, ROSSONI e FELICIANO, 2011; RICCARDI, 2011).

3.3.2.4 Interpretação dos dados.

Nesta seção, apresentam-se como os dados são confrontados com a teoria na busca dos significados implícitos das respostas obtidas.

Considerando a possibilidade de se cometer excessos e, considerando como em uma gangorra, a descrição sendo a base e a análise e a interpretação os extremos, também sujeitas a excessos, cabe ao pesquisador optar por “jogar o peso em um desses extremos ou “tentar uma distribuição equilibrada”, ressaltando-se que “a interpretação tem o seu próprio tempo para surgir” (RIBEIRO, 2009, p. 15).

Neste sentido, a interpretação dos dados obtidos com as questões Estruturadas Fechadas (EF01 a EF27) do Anexo B (grau de concordância sobre o desenvolvimento das quatro categorias de competências de Godoy *et al.*, 2009) se deu por meio de comparações com os resultados do modelo adotado e correlações estatísticas e análise de conteúdo entre os resultados obtidos na UNIR com as disposições das DCN's, e confronto com as disposições da LDB, do PPP do curso e demandas encontradas na literatura.

Para as questões Estruturadas Abertas (EA28 a EA33) desse mesmo instrumento replicado (ANEXO B), a interpretação se deu a partir do confronto das respostas válidas (completas) que, após lidas, foram categorizadas conforme os

resultados obtidos com os demais instrumentos de coleta (ANEXO C e APÊNDICE A) e o referencial teórico.

O modelo de competências elaborado para o caso da UNIR, igualmente, foi interpretado à luz do referencial teórico e por meio de comparações com o modelo de competências validado por Godoy *et al.* (2009).

3.3.3 Entrevistas para Aprofundamento da Análise dos Resultados

Entendendo oportuno e relevante buscar o aprofundamento da pesquisa para identificar a percepção dos alunos concluintes e egressos sobre o desenvolvimento, em especial de competências relacionadas ao ser/agir ético e reflexividade, realizou-se ainda 6 (seis) entrevistas, cujos sujeitos foram selecionados aleatoriamente, porém, com base em alguns critérios.

Inicialmente foi considerada a ordem em que os instrumentos de coleta aplicados anteriormente foram digitados, ou seja, seguindo apenas a ordem de entrega dos mesmos, conforme cada uma das entradas no campo e, em cada um dos *campi*.

Partindo dessa listagem comum e iniciando a contagem à partir do sujeito S001, calculou-se como intervalo para a seleção dos sujeitos entrevistáveis, o valor obtido pela divisão por 10 (%) dos totais de cada atributo que ensejou divergência de percepção e, por isso, necessidade de aprofundamento que foram: faixa etária 2 (de 20 a 25 anos), faixa etária 3 (de 25 a 30 anos), Motivo de escolha relacionado ao Trabalho, por Aptidão e Oportunidade de Mercado.

Como os resultados das operações, em maioria, foram iguais a “10” (aplicando-se arredondamento), optou-se por padronizar esse intervalo para tal finalidade, contados a partir do primeiro sujeito da coluna. À medida que iam surgindo respondentes que não haviam respondido à primeira etapa da pesquisa completamente, especialmente quanto aos atributos de interesse, esses foram substituídos pelo próximo. Igualmente foram substituídos os que não ingressaram no curso via vestibular e os que não identificaram meios para contato futuro. Assim, foram selecionadas 2 amostras como primeira e segunda possibilidades (QUADROS

11, 12 e 13), priorizando-se intencionalmente a faixa etária, pelo entendimento da possibilidade de divergência face à experiência, seguida do motivo de escolha.

Sempre que possível, priorizou-se aqueles que atendessem simultaneamente, ambos os critérios (faixa etária e motivo de escolha que apresentaram-se divergentes estatisticamente). Procedendo dessa maneira e, considerando os totais de cada um dos atributos utilizados como critério (Faixas etárias 2 e 3 e Motivos de Escolha 1, 2, 4), dentre os 83 respondentes que compõem a Faixa Etária 2 (entre 20 e 25 anos), foram entrevistados 4 sujeitos (S014, S082, S149, S154), dos 36 respondentes da Faixa Etária 3 (entre 25 e 30 anos), 2 foram entrevistados (S116, S120), da Faixa Etária 4 (acima de 30 anos), não foi possível acessar nenhum dos 26 respondentes.

Por outro lado, dentre os 23 respondentes que compõem o Motivo de Escolha 1 (Relação com o Trabalho), 1 foi entrevistado (S149), dos 41 que escolheram cursar Administração pelo Motivo 2 (Aptidão Pessoal), participaram da entrevista 2 sujeitos (S014, S120) e, dos que se enquadraram no Motivo de Escolha 4 (Oportunidade de Mercado), 3 participaram (S082, S116, S154). O Quadro 11 sintetiza essas informações, constando em **negrito** os sujeitos efetivamente entrevistados.

Observa-se que, dentre as possibilidades, foram realizadas até 2 tentativas (ou 1 no caso de telefone inexistente) antes de passar ao próximo sujeito da lista comum que se enquadrasse aos critérios mencionados.

Ressalta-se também, que os sujeitos em **negrito** (S014, S082, S116, S120, S149, S154) são os que foram entrevistados, evidenciando os atributos que respectivamente representam, sendo 2 sujeitos de cada *campi* (Cacoal: S014, S082; Guajará Mirim: S149, S154; Porto Velho: S116, S120).

Quadro 11 – Selecionados potencialmente entrevistáveis e respectivos critérios.

Faixas Etárias	1a Possibilidade	2a Possibilidade
2- 20-25: 8 sujeitos de 83	S014 , S040, S063, S082 , S101, S127, S149 , S171	S015, S065, S083, S084, S128, S154 , S172
3- 26-30: 4 sujeitos de 36	S034, S079, S093, S116	S051, S114, S120
4- 30->: 3 sujeitos de 26	S049, S113, S153	S037, S042, S094, S102, S150
Motivos	1a Possibilidade	2a Possibilidade
1-Rel. Trab.: 2 sujeitos de 23	S034, S113, S149	S037, S042, S094
2-Aptidão: 4 sujeitos de 41	S014 , S040, S063, S093	S015, S065, S083, S120 , S128
4- Oportunidade: 5 sujeitos de 53	S049, S079, S082 , S101, S116	S084, S150, S154
Campus	1a Possibilidade	2a Possibilidade
1- Cacoal: 6 de 66 (57+9)	S014 , S079, S082 , S093, S101	S015, S083, S084, S094, S102, S172
2- Guajará Mirim: 5 de 30 (30+0)	S034, S040, S049, S149 , S153	S035, S042, S051, S150, S154
3- Porto Velho: 4 de 49 (43+6)	S063, S113, S116 , S127	S065, S114, S120 , S128

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 12 – Perfil dos sujeitos selecionados para entrevista (1ª Possibilidade).

Campus		Idade		Vínculo		2011	2012	Formulário	
CL	6	20-25	8	Aluno Concluinte	14	5	9	Impresso	14
GM	5	26-30	4	Egresso 2009/1	1			Survey	1
PVH	4	30-...	3						
Sexo		Ingresso		Motivo		Trabalha		Estado Civil	
M	4	2006/1	1	Rel. Trabalho	3	Sim	14	Solteiro	10
F	11	2007/1	1	Aptidão	5	Não	1	Casado	4
		2008/1	5	Oportun. Mercado	6			NR	1
		2009/1	8	Outro	1				

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – Perfil dos sujeitos selecionados para entrevista (2ª Possibilidade).

Campus		Idade		Vínculo		2011	2012	Formulário	
CL	6	20-25	7	Aluno Concluinte	14	5	10	Impresso	14
GM	5	26-30	3	Egresso 2009/1	1			Survey	1
PVH	4	30-...	5						
Sexo		Ingresso		Motivo		Trabalha		Estado Civil	
M	8	2006/1	0	Rel. Trabalho	3	Sim	14	Solteiro	7
F	7	2007/1	2	Aptidão	5	Não	1	Casado	6
		2008/1	5	Oportun. Mercado	2			NR	2
		2009/1	8	Outro	1				
				NR	1				

Fonte: Elaborado pela autora.

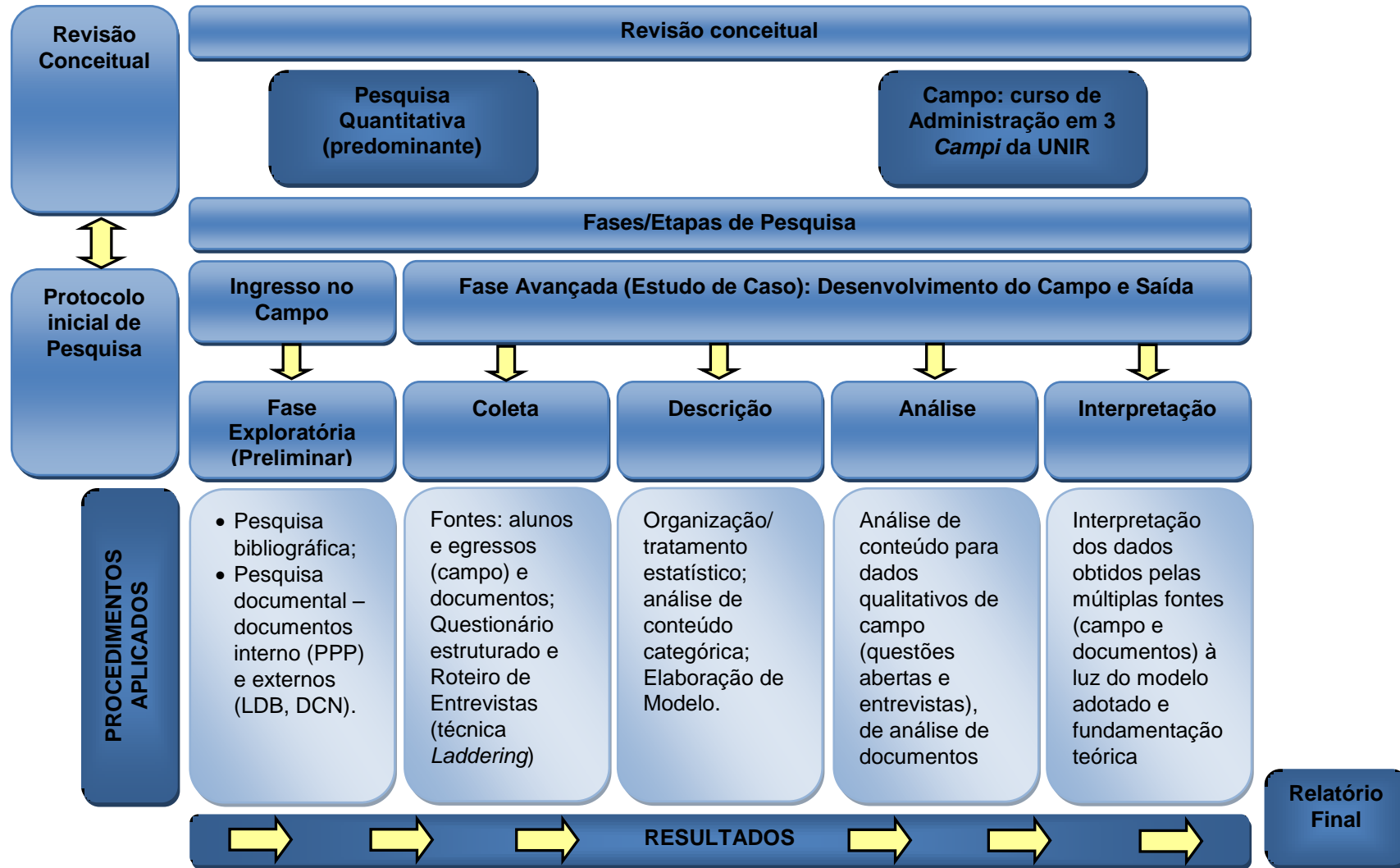
As entrevistas foram realizadas nos dias 11 (S014, S082, S116, S149) e 16 de setembro de 2013 (S120, S154 e conclusão de S014, S116) com duração média aproximada de 15 (quinze) minutos cada. Para visualizar, de forma geral, os caminhos percorridos para realização desta pesquisa, na subseção seguinte apresenta-se o desenho elaborado para representá-lo.

3.3.4 Desenho de Pesquisa

A Figura 3 foi elaborada com a intenção de ilustrar as fases/etapas de desenvolvimento desta pesquisa, que fora iniciada com revisão de conceitos e planejamento do protocolo inicial, sendo que a primeira, seguindo continuamente todo o percurso, implicou em uma Etapa Exploratória (Preliminar – Ingresso no Campo), envolvendo pesquisa bibliográfica e documental. Seguiu-se depois, a Etapa Avançada (Estudo de Caso), que diz respeito ao Desenvolvimento e Saída do Campo, compreendendo Coleta, Descrição, Análise e Interpretação, cujos dados obtidos ou resultados, subsidiaram a elaboração do Relatório Final, no caso, esta Tese.

Os resultados alcançados, após trilhar por todas as etapas visualizadas na Figura 3, são apresentados no capítulo seguinte.

Figura 3 – O Desenho de Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos com a realização desta pesquisa possibilitam responder aos objetivos propostos o que é apresentado nesta seção de forma pontual, iniciando com a descrição do perfil dos sujeitos participantes, seguido da apresentação das competências desenvolvidas na percepção dos alunos concluintes à luz do modelo inglês validado por Godoy *et al.* (2009). A segunda subseção trata especialmente acerca do desenvolvimento da Competência de Valor/Agir Ético. A terceira refere-se ao ato de refletir e, na quarta seção, apresentam-se os resultados em relação às competências cujo desenvolvimento é percebido e seu alinhamento com as normas e demandas de mercado/organizações.

4.1 PERCEPÇÃO SOBRE COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

Tendo em mente que o objetivo geral da pesquisa foi o de **“verificar a percepção dos alunos concluintes e egressos do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia acerca das competências desenvolvidas durante o mesmo, em especial, as relacionadas a valores e agir ético, e como tal formação se alinha às orientações da LDB, DCN’s, PPP do curso”**, antes de apresentar as percepções sobre as competências desenvolvidas, são apresentadas, a seguir, informações acerca do perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa.

4.1.1 Descrição do perfil dos sujeitos

Após 232 abordagens entre alunos concluintes e egressos localizados entre os 3 *campi* da UNIR, resultaram 188 respostas (156 impressos e 32 *on line*) aos questionários estruturados aplicados (replicação dos ANEXOS B e C elaborados por Godoy *et al.*, 2009 e formulário de escala para DCN conforme APÊNDICE A elaborado pela autora) e, após eliminação das duplicidades (alguns sujeitos

participaram mais do que uma vez, sendo sempre considerada a primeira resposta à luz de BARCELLOS, 2007), restaram 180 participações (156 impressos e 24 *on line*), dentre as quais, 159 foram de alunos concluintes (3 participações *on line*) e 21 de egressos do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia, vinculados aos *campi* de Cacoal (78), Guajará Mirim (42) e Porto Velho (60).

No entanto, para fins da identificação das competências desenvolvidas, foram validadas 145 observações com base no critério de eliminação dos *missings* (respostas incompletas), consideradas suficientes uma vez que está acima do mínimo aceitável que é de 5 observações por item investigado (HAIR *et al.*, 2005).

A maior concentração de participantes desta pesquisa vincula-se ao *campus* de Cacoal com 66 (45,5%) participações dentre os questionários considerados válidos (145), seguido de Porto Velho, com 49 (33,8%) e Guajará Mirim, com 30 (20,7%).

Tabela 8 – Perfil dos sujeitos pesquisados por *campus* (dados válidos).

	Frequência	Percentual
Cacoal	66	45,5%
Guajará Mirim	30	20,7%
Porto Velho	49	33,8%
Total	145	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao vínculo, a maior concentração de respondentes (dentre os 145 instrumentos válidos) estão alunos do 7º período (121, 93,1%) e egressos formados em 2010/1 (9, 60%). Dentre os alunos concluintes, a maioria ingressou no curso no período de 2009/1 (61, 50,4%).

As mulheres são maioria e representam 57,9% (84) das participações consideradas válidas contra 42,1% (61) participantes do sexo masculino.

A faixa etária predominante é a faixa 2, ou seja, entre 20 e 25 anos (83 sujeitos representando 57,2% das participações válidas). Na sequência estão as faixas 4 (acima de 30 anos) com 36 sujeitos (24,8%) e depois a faixa 3 (entre 26 e 30 anos) com 26 sujeitos (17,9%).

Quanto ao estado civil, dos 128 sujeitos que responderam à questão, 88 são solteiros (68,8%) e 40 são casados ou enquadrados como união estável (31,2%)

Tratando-se das seis questões Estruturadas Abertas (ANEXO B), para a realização de análise de conteúdo interpretativa, retomou-se os 180 questionários impressos (156) e *on line* (24), e à partir deles verificou-se se haviam sido respondidas as questões de perfil (*campus*, sexo, idade, motivo de escolha do curso, estado civil). Com base nesse critério, foram validadas para a fase de análise de conteúdo 127 observações para a primeira questão Estruturada Aberta (EA28: mudanças pessoais percebidas decorrentes da passagem pelo curso), 133 observações válidas para a segunda (EA29: o que mudaria para melhorar o processo de aprendizagem), 131 observações válidas para a terceira (EA30: CHA adquirido no curso e utilizado no estágio), 129 observações válidas para a quarta (EA31: Disciplina que mais contribuiu para a aquisição do CHA desejável para a formação de administrador), 120 observações válidas para a quinta (EA32: Disciplina que dispensaria do currículo), 132 observações válidas para a sexta (EA33: opinião sobre preparação obtida pelo curso).

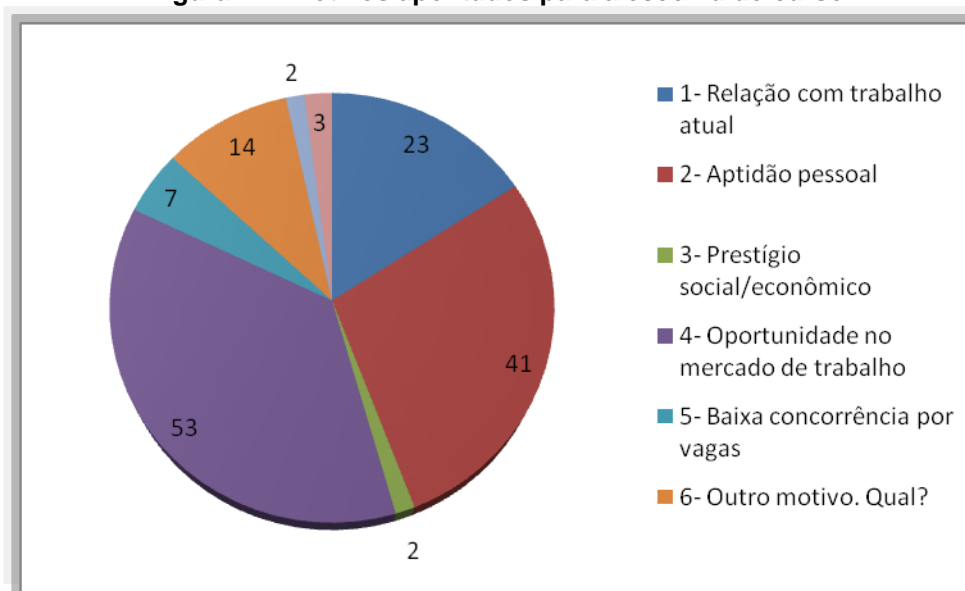
Quanto aos motivos de escolha do curso, em ordem decrescente de frequência, os três mais citados foram Oportunidade de Mercado (53 sujeitos ou 36,6%), Aptidão Pessoal (41 ou 28,3%) e Relação com trabalho atual (23 ou 15,9%). Houve divergências nas percepções quando confrontadas as respostas dos sujeitos que declararam como motivo de escolha de curso, Oportunidade de Mercado e Aptidão Pessoal e também ao comparar Oportunidade de Mercado e Relação com Trabalho Atual (conforme apresentado na Tabela 9 e Figura 4).

Comparando as respostas daqueles que escolheram cursar Administração face à Oportunidade de Mercado com os que fizeram a opção por Aptidão Pessoal, verifica-se que os primeiros percebem o desenvolvimento de competência de forma diferente e os primeiros percebem maior desenvolvimento em certa categoria do que os segundos. O mesmo ocorre ao comparar respostas entre Oportunidade de Mercado e Relação com o trabalho atual, tanto quanto à Competência percebida como mais desenvolvida (Social) quanto à menos desenvolvida (Técnico Profissional). Isso evidencia a influência da expectativa no modo de perceber a formação recebida no que diz respeito às Competências desenvolvidas.

Tabela 9 – Motivos apontados para a escolha do curso em ordem decrescente (dados válidos).

Motivos de Escolha do Curso	Qtd.	%	Ordem
4- Oportunidade no mercado de trabalho	53	36,6	1º
2- Aptidão pessoal	41	28,3	2º
1- Relação com trabalho atual	23	15,9	3º
6- Outro motivo. Qual?	14	9,7	4º
5- Baixa concorrência por vagas	7	4,8	5º
3- Prestígio social/econômico	2	1,4	6º
9- Não respondeu	3	2,1	-
7- Anulou	2	1,4	-
Total	145	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4 – Motivos apontados para a escolha do curso.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados levam ao raciocínio de que aqueles que entraram no curso buscando “Oportunidade do Mercado”, ou seja, em busca de inserção no mercado ou desenvolvimento que atenda o que acreditam ser o desejável para a profissão do administrador, percebem maior desenvolvimento de Competência Social e menor para as Técnico Profissionais. Isso fica ainda mais evidente quando verifica-se também os resultados obtidos com o instrumento do Apêndice A (grau de concordância em relação ao perfil desejável e o que a formação deve permitir), sobre dispositivos das DCN’s, que por sua vez, são mais técnicas.

Os resultados de elevada concordância em relação ao desenvolvimento desses dispositivos, pode estar indicando o que os sujeitos valorizam ou acreditam

exemplificar demandas que os aproximam ou distanciam da inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, independentemente do que os sujeitos valorizam ou acreditam ser necessário aos olhos do mercado, a formação da UNIR revela atendimento das principais demandas, e de aspectos importantes orientados pela LDB, DCN e PPP. Além disso, parece correto dizer que, se esses resultados puderem mesmo ser relacionados ao que os sujeitos valorizam ou acreditam ser as demandas, estariam de alguma forma e intensidade, equivocadas, uma vez que as demandas encontradas no referencial teórico dessa pesquisa estão mais voltadas para aspectos comportamentais e sociais (ser) do que para aspectos técnicos (fazer).

4.1.2 Competências desenvolvidas

O primeiro objetivo específico era “Identificar e descrever a **percepção dos pesquisados** com base no modelo adotado de Cheetham e Chivers (2005) acerca das competências desenvolvidas no transcorrer do curso”.

Como já apresentado anteriormente, partindo-se da replicação do instrumento constante no Anexo B, elaborado por Godoy *et al.* (2009), foram abordados 232 sujeitos entre alunos concluintes e egressos dos três *campi* da UNIR onde é ofertado o curso de Administração, retornando 188 respostas entre questionários impressos (156) e *on line* (32), das quais, eliminou-se as duplicidades, restando 180 observações. Deste total, ainda foram eliminados os instrumentos incompletos (*missings*), validando-se 145 observações.

À partir daí iniciou-se o tratamento estatístico descritivo sendo possível observar que todas as categorias do modelo validado por Godoy *et al.* (2009) foram identificadas, notando-se algumas diferenças de percepção quando feitas comparações entre as faixas etárias e motivos de escolha do curso. O que permitiu identificar essas diferenças de significância foi a aplicação do teste *t* de *student* ($<0,05$) (HAIR *et al.*, 2005).

Divergências nas percepções foram observadas quando comparou-se as respostas dadas pelos sujeitos de faixa etária 2 e 3 e de faixa etária 3 e 4. No primeiro caso, a faixa etária 2 (entre 20 e 25 anos) percebe de forma diferente o

maior desenvolvimento da Competência Básica do que a faixa etária 3 (entre 26 e 30 anos). No segundo caso, a faixa etária 4 (acima de 30 anos) percebe de forma diferente o desenvolvimento das Competências Básica e Social, as quais foram mais desenvolvidas para a faixa 4 do que para a faixa 3 (entre 26 e 30 anos). Tanto a faixa 2 quanto a faixa 4 percebem terem desenvolvido mais a Competência Básica do que a faixa 3.

O maior desenvolvimento da Competência Básica implica na posse de Capacidades para Estabelecer Raciocínio Lógico e Análise e para Reflexão que são consideradas no modelo de Godoy *et al.* (2009) Metacompetências ou Transcompetências, as quais, como visto no referencial teórico, podem ser consideradas fatores geradores dos demais constructos e a Análise faz parte das competências que podem ampliar e reforçar as demais competências, enquanto a Reflexão, é considerada competência crucial, podendo levar a mudanças de comportamento e melhoria da competência profissional (GODOY *et al.*, 2009).

Neste sentido, é possível dizer que a formação vai além do desenvolvimento da técnica para o desempenho das funções específicas do administrador; abarca um campo mais amplo, permitindo uma certa autonomia para o autodesenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. E mesmo que tenha havido uma percepção de menor desenvolvimento quanto às Competências Técnico Profissionais, como mostram os dados para os três *campi* e ambos os sexos, isso não quer dizer, necessariamente que a formação não possa ser considerada boa ou que a mesma não esteja atendendo às normas e demandas.

Para verificar o grau de concordância acerca das categorias de competências desenvolvidas na percepção dos sujeitos, foi utilizado o mesmo critério de exclusão de *missings* (HAIR *et al.*, 2005), restando 145 observações válidas, consideradas suficientes para a elaboração do MEE (vide Modelo de Medida no APÊNDICE B e o Modelo Estrutural de 2ª Ordem no APÊNDICE C), sabendo-se que o limite mínimo necessário seria de 135 observações, ou seja, de no mínimo cinco observações para cada um dos 27 itens investigados.

Considerando as médias obtidas (numa escala de 1 a 6) nas respostas em relação ao grau de concordância acerca do desenvolvimento de competências, chegou-se aos resultados na Tabela 10 a seguir, cujas maiores médias (4,14, numa escala de 1-6) foram atribuídas para as Capacidades de Raciocínio Lógico e Análise (embasamento matemático), Buscar conhecimento, Buscar aperfeiçoamento

contínuo, Agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais e Considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão.

Tabela 10 – Médias e Modas dos 27 itens de Capacidades e respectiva integração ao Modelo

Capacidades	Média	Ordem	Moda	Dimensão
EF07 – Comunicação (interpessoal)	4,14	1º	5	-
EF08 – Comunicação (escrita e verbal)	4,14	1º	5	-
EF09 – Raciocínio Lógico e Análise (embasamento matemático)	4,14	1º	4	Básicas
EF15 – Buscar conhecimentos	4,14	1º	5	Sociais
EF16 – Buscar Aperfeiçoamento Contínuo	4,14	1º	5	Sociais
EF23 – Agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais	4,14	1º	6	Ética e Valores
EF24 – Considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão	4,14	1º	5	Ética e Valores
EF01 – Resolução de Problemas	3,45	8º	5	Solução de Problemas
EF02 – Pensar Estrategicamente	3,45	8º	5	Solução de Problemas
EF03 – Realizar Melhoria de Processos	3,45	8º	5	Solução de Problemas
EF06 - Relacionamento	3,45	8º	5	-
EF10 – Raciocínio Lógico e Análise (relações formais e causais)	3,45	8º	5	Básicas
EF11 – Reflexão (postura crítica e reflexiva)	3,45	8º	5	Básicas
EF13 – Buscar Soluções Criativas e Inovadoras	3,45	8º	5	-
EF14 – Manter-se produtivo (sob pressão)	3,45	8º	5	-
EF17 – Agir com Responsabilidade	3,45	8º	5	Sociais
EF18 – Transferir Conhecimentos Pessoais	3,45	8º	5	-
EF21 – Realizar Consultoria	3,45	8º	4	Técnico Profissional
EF25 - Julgamento	3,45	8º	5	-
EF26 – Respeitar o próximo	3,45	8º	6	Ética e Valores
EF04 – Transferir e Aplicar Conhecimentos	2,76	21º	5	Solução de Problemas
EF12 - Antever	2,76	21º	5	-
EF19 – Adaptação (eventos)	2,76	21º	5	-
EF20 – Desenvolver Projetos	2,76	21º	4	Técnico Profissional
EF22 – Diagnosticar e Emitir Pareceres	2,76	21º	4	Técnico Profissional
EF27 - Autocrítica	2,76	21º	5	-
EF05 – Tomada de Decisão	2,07	27º	5	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Após realizar análise descritiva dos dados, realizou-se a análise de conteúdo categórica face às respostas dadas às questões Estruturadas Abertas (EA28 a EA33), lembrando que sempre se considerou para efeitos de análise nessa pesquisa, as primeiras respostas dadas pelos sujeitos por entender que a primeira lembrança é mais importante (BARCELLOS, 2007).

Quadro 14 – Ilustrações acerca das Mudanças Pessoais percebidas com o curso.

Mudanças Pessoais	Respostas Literais
1º Senso crítico	<p>“Um maior conhecimento, outra forma de ver a vida, me tornei mais analítica e mais crítica” (S065)</p> <p>“Remodelagem no perfil profissional e pessoal; Um melhoramento no olhar crítico” (S006)</p> <p>“Desenvolvi um pensamento mais crítico sobre os diversos assuntos” (S011)</p> <p>“Desenvolvi um pensamento mais crítico sobre os diversos assuntos” (S163).</p>
2º Visão / Modo de ver:	<p>“Pude ver o mundo de forma diferente, analisar as críticas elaboradas, ser um ser humano melhor” (S142).</p> <p>“O aprendizado me possibilitou enxergar o mundo diferente com visão ampla e mente aberta aos negócios” (S127).</p> <p>“Mudei a forma como enxergo uma empresa, sua administração, estratégias de marketing, e etc.” (S119).</p> <p>“Com certeza o conhecimento adquirido nesta universidade foi de grande importância na minha vida profissionalmente, passei a ver a própria organização em que trabalho com outros olhos e em vários ângulos, de forma mais crítica influenciando profissionalmente. Tomada de decisão. Espírito liderança” (S012).</p>
3º Amadurecimento/ Maturidade:	<p>“Visão mais ‘madura’. Maior facilidade em identificar problemas de ordem administrativa” (S004).</p> <p>“Desenvolvi uma maturidade e calma para tomada de decisão” (S134).</p>
4º Responsabilidade	<p>“Me tornei uma pessoa mais consciente de minhas responsabilidades com os outros e com as organizações” (S125).</p> <p>“percebi que a sociedade só vai melhorar se cada um de nos fizermos um pouco para contribuir com o ambiente em que vivemos” (S161).</p>
5º Relacionamento	<p>“Aprendi a me relacionar melhor com as pessoas, a ter maior controle das emoções e agir com mais proatividade e a ter uma visão de mundo mais ampla” (S123).</p> <p>“Aprendi a relacionar-me com pessoas mais velhas, pois, o grupo de amigos eram [sic] da mesma faixa etária que a minha” (S145).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a primeira questão Estruturada Aberta (EA28), que solicitava ao respondente citar **mudanças pessoais** que decorreram no transcorrer do curso,

após leitura e categorização de 127 observações, conforme natureza dos respectivos conteúdos, foi possível verificar que as principais mudanças citadas foram: (a) senso crítico (19 citações; 14,96%), (b) visão/modo de ver (11 entre visão empresarial, de mundo, sistêmica e de mercado), seguidas de (c) amadurecimento/maturidade (8), (d) responsabilidade (7) e (e) relacionamento (7). Esses resultados são ilustrados por meio de algumas das respostas literais dispostas no Quadro 14.

Na questão EA29, indagava-se sobre o que o respondente mudaria para melhorar o processo de aprendizagem, obtendo-se 133 respostas.

Os dados apontam, principalmente para aspectos relacionados aos Docentes (49 observações entre Didática, Qualificação, Comprometimento e Motivação Docente), seguido de Infraestrutura física (32 observações entre menções não específicas e relacionadas a Acervo e Laboratórios) e aumento de aulas/disciplinas/atividades práticas (25 observações).

Esses apontamentos convergem de certo modo com os achados em Lima, Schoüten e Martinelli (2006), cujos indicadores positivos encontrados foram relacionados à excelência docente, base teórica, atualização de conteúdo e aplicação prática e os aspectos negativos ou oportunidades de melhoria citados foram falta de aplicação prática, repetição de conteúdos, falta de integração, infraestrutura inadequada, falta de integração com as organizações, falta de aplicação prática.

Também há semelhança com resultados de Carrão e Montebelo (2009), especialmente quanto aos aspectos relacionados à metodologia de ensino e relação entre o ambiente acadêmico e organizacional, ou seja, integração com as organizações, visando a aplicação prática. Este último indicativo aparece também na pesquisa de Medeiros, Borges e Leal (2009).

A terceira questão aberta (EA30), questionava se os conhecimentos adquiridos no curso foram utilizados durante o estágio, para a qual 131 observações foram validadas. Desses, 46 sujeitos disseram não ter feito estágio e, dentre eles 22 eram do *campus* de Guajará Mirim. Curiosamente, soube-se por meio de um dos professores que cederam tempo da aula para a aplicação dos instrumentos que, o curso de Administração, naquela cidade, recebe forte influência do Exército, face estar em região de fronteira internacional e que, por isso, muitas turmas tornavam-se

irregulares e reduzidas por força das transferências “*ex officio*” dos militares que cursam Administração.

Quadro 15 – Mudanças apontadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Fatores a melhorar	Respostas Literais
<p>1º Docentes</p>	<p>Didática: “Procuraria novas maneiras de dar aulas, para motivar os alunos e buscar e aplicar métodos organizacionais em sala. Os professores são dinossauros com slide não funcionam mais (se um dia funcionaram)” (S054) “Mudaria o sistema de ensino, pois mesmo sabendo que a ADM é uma ciência dinâmica e sistêmica ela continua sendo ensinada da forma antiga e conservadora” (S061) “Certos professores poderiam perceber o tamanho das dificuldade [sic] que eles têm em transferir conhecimentos, outros poderiam ser mais humildes, parece que doutorado transforma algumas pessoas” (S146)</p> <p>Qualificação: “Melhor qualidade no ensino em relação aos professores, a universidade deveria contratar professores que conhecem e sabem dar aula com a sua especialidade de ensino” (S111) “Buscaria professores com formação específica para cada matéria (cadeira)” (S136)</p> <p>Comprometimento: “Maior comprometimento professor com aluno e conseqüentemente o retorno, pois a falta de assiduidade e interesse de alguns acaba por desestimular os discentes” (S119)</p> <p>Motivação: “Na realidade a Instituição, já capacita os docentes, o que vejo impedindo a excelência, são o comodismo exorbitante de alguns e a falta de companheirismo aluno-professor (não generalizo)” (S117) “Investir mais no professor de modo que ele demonstre mais ânimo” (S052)</p>
<p>2º Infraestrutura física</p>	<p>Acervo e Laboratórios: “aumentar o acervo bibliográfico, aulas dinâmicas, laboratório para o curso de Administração” (S006)</p> <p>Geral: “Implantaria modificações na grade para atender as necessidades de profissionais com foco para ME e EPP; Implantaria um laboratório de Administração + Empresas Crias + Incubadoras” (S087)</p>
<p>3º Aumento de atividades práticas</p>	<p>“A prática com simulações imitando a vida real empresarial” (S009) “Para o melhor desenvolvimento da aprendizagem do curso, este deveria interrelacionar um maior número de atividades práticas com o desenvolvimento da sociedade em geral” (S036) “Maior oportunidade de visitas técnicas. Mais dinâmicas de grupo” (S019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Por outro lado, informações de alguns sujeitos trouxeram à tona um dado importante em relação ao questionamento feito sobre estágio. Trata-se do fato de existirem poucas alternativas e receptividade por parte das organizações locais no sentido de abrir suas portas aos estagiários da universidade. E nesse sentido,

muitos alunos não conseguiam realizá-lo. As respostas que podem ilustrar a percepção da maioria dos pesquisados são apresentadas no Quadro 16.

Quanto aos demais respondentes, entre os 3 *campi*, a maioria (48 entre 75 restantes) declara objetivamente tê-lo realizado sem menção à intensidade. À respeito disso, 17 sujeitos declararam que o estágio foi vago e pouco serviu para aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridas no curso (somou-se as frequências entre declaradas como vago, pouco, alguns e parcialmente). Outros 7 (sete) sujeitos declararam o uso total dos conhecimentos adquiridos durante o estágio (somou-se também as declarações para maioria, bastante e muito). E por fim, 3 (três) sujeitos declararam que o que ocorreu foi o inverso, ou seja, foi no estágio que adquiriu os conhecimentos.

Quadro 16 – Aplicações de conhecimento durante realização de estágio.

Conhecimentos das aulas aplicados no Estágio
“Sim, muito do conhecimento teórico aprendido foi aplicado no dia a dia no ambiente de trabalho” (S109)
Conhecimentos adquiridos no Estágio
“Acontece ao contrário, aprendo mais no estágio do que nas aulas dentro da faculdade” (S141) “Muito pelo contrário, os conhecimentos que adquiri foram ganhos no local de estágio” (S115) “Com certeza! Tentei aplicar e verificar o funcionamento da teoria na prática e realmente vem apresentando resultados positivos. Já que não foi passado nas aulas” (S118)
Outras informações relevantes
“Não tivemos estágio, porém os conhecimentos não seriam suficientes para tal” (S143) “Não tive estágio! Isso teria sido muito importante” (S037)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão aberta EA31, que versava sobre as disciplinas que mais teriam contribuído para a aquisição das competências desejadas na formação do administrador, obteve-se 129 observações, cujos resultados são os visualizados na Tabela 11.

Para 4 sujeitos, todas as disciplinas foram importantes e contribuíram para a formação. Todavia, algumas disciplinas foram citadas uma única vez: Simulação

Estratégica, Pesquisa Operacional, Matemática Financeira e Matemática, Logística Empresarial, Laboratório II e I, Gestão de Agronegócio e Filosofia.

As principais disciplinas que contribuíram no desenvolvimento desejável ao administrador, na percepção dos sujeitos que responderam à esta questão, foram Administração de Recursos Humanos e Planejamento Estratégico, ambas enquadradas na Dimensão Profissional do Curso e oferecidas, respectivamente, no 5º e 6º períodos.

Tabela 11 – Disciplinas que mais contribuíram para a formação desejadas do administrador

Disciplinas	Frequência	%
Administração de Recursos Humanos	18	13,95
Planejamento Estratégico	16	12,40
Teoria Geral da Administração (TGA)	16*	12,40
Administração da Produção	14**	10,85
Administração Estratégica e Competitividade	12	9,30
Ética Empresarial e Responsabilidade Social	8	6,20
Marketing	7	5,43
Gestão de Pessoas	6	4,65
Administração Financeira e Orçamentária	6	4,65
Análise de Investimentos	4	3,10
Elaboração e Gestão de Projetos	3	2,33
Pesquisa Mercadológica	2	1,55
Organização e Métodos (O&M)	2	1,55
Contabilidade	2	1,55

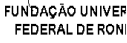

Fonte: Dados da pesquisa.

*Somou-se 1 observação referente à TGA's e 4 de TGA I

** Somou-se 2 observações de Administração da Produção I

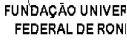

Analisando o conteúdo das respectivas ementas (Quadros 17 e 18), verifica-se que, sendo disciplinas de caráter teórico e técnicas, as respostas dadas à questão aberta não convergem proporcionalmente com os resultados obtidos à partir dos 27 itens componentes das categorias de competência (maior desenvolvimento para Sociais e menor desenvolvimento para Técnico Profissional), nem em relação às respostas dadas acerca das competências mais e menos desenvolvidas dos instrumentos replicados (ANEXO B e C), uma vez que resultados apontam o Maior desenvolvimento para Solução de Problemas e Menor desenvolvimento para Técnico Profissional.

Quadro 17 – Ementa da Disciplina Administração de Recursos Humanos da UNIR

 	EMENTA DE DISCIPLINAS	
DISCIPLINA: Administração de Recursos Humanos - Créditos: 4 CH: 80		
PRÉ – REQUISITO: Gestão de Pessoas		
<p>Ementa:</p> <p>As organizações e a administração de pessoal. Evolução da administração de pessoal. Funções administrativas e operacionais de administração de pessoal. Desafios da gestão de pessoal. Responsabilidade social das organizações. Significado do trabalho. Novos paradigmas de cargos e salários. Outplacement. Educação e treinamento. Cenários futuros. Conhecimento sobre organizações: conceitos e objetivos; organizações formais e informais; as organizações e ambiente. O comportamento humano nas organizações: modelo explicativo do comportamento; teorias da motivação no trabalho, valores humanos e motivação, cultura organizacional: conceitos elementos e importância.</p>		
<p>Bibliografia:</p> <p>MILKOVICH, George T; BOUDREAU, Jonh W. Administração do Recursos Humanos. 1º ed. São Paulo: Atlas, 2000.</p> <p>CHIAVENATO, Idalberto. Administração de Recursos Humanos. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.</p> <p>CHIAVENATO, Idalberto. Recursos Humanos (O Capital Humano das Organizações). 8º ed. São Paulo: Atlas, 2004.</p>		

Fonte: PPP da UNIR (2006).

Quadro 18 - Ementa da Disciplina Planejamento Estratégico da UNIR

 	EMENTA DE DISCIPLINAS	
DISCIPLINA: Planejamento Estratégico - Créditos: 4 CH: 80		
PRÉ – REQUISITO: Administração Estratégica e Competitividade		
<p>Ementa:</p> <p>Conceitos de política e estratégia. Administração estratégica. Modelos formas de planejamento estratégico. Metodologias de formulação empresarial. Aspectos gerenciais da administração estratégica.</p>		
<p>Bibliografia:</p> <p>GOMES, Luis Flavio A. ARAYA, Marcela Cecília Gozález. CARIGNONO, Claudia. Tomada de Decisões em Cenários em Complexos. São Paulo :Thomson Learning, 2004.</p> <p>CAVALCATI, Marly. Estratégica de Negócios. 2º ed. São Paulo: Thomson Learning, 2004</p> <p>OLIVEIRA, Djalma de P. Rebolças de. Planejamento Estratégico. 21º ed. São Paulo: Thomson Learning, 2004.</p>		

Fonte: PPP da UNIR (2006).

Diante disso, acredita-se que, o que mais contribui para a interpretação desses resultados, é que, para as questões dos instrumentos dos Anexo B e C, os sujeitos responderam no sentido de concordância sobre o que **percebem ter desenvolvido** ou **mais terem desenvolvido**, enquanto nas questões abertas, foi-lhes solicitado citar as **disciplinas que mais contribuíram** para a aquisição dos conhecimentos e habilidades **desejados** na formação do administrador.

Nesse último caso, confirmam-se as expectativas dos mesmos em relação ao que valorizam e pretendiam ao ingressar no curso, corroborando para esse

raciocínio, os principais **motivos de escolha** do curso que foram “Oportunidade de Mercado”, “Aptidão Pessoal” e “Relação com o trabalho atual”.

Nas entrelinhas, entendeu-se “o que é necessário para a **inserção no mercado de trabalho**” na visão dos alunos concluintes e egressos da UNIR. No referencial teórico encontram-se motivos bem semelhantes apontados para cursar administração como: convergência ao projeto profissional do aluno, melhor colocação no mercado (LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006) ou desempenho de uma profissão futura (SILVA e MACHADO, 2007), em geral, motivos relacionados ao mercado de trabalho (MAINARDES e DOMINGUES, 2010).

Por outro lado, o que se verifica na literatura, face às demandas, vai além do tecnicismo, com apontamentos para o desenvolvimento de competências, em maioria, de natureza comportamental/social e básica, como será visto na seção 4.4 adiante. Além disso, a Competência percebida como mais desenvolvida, levando em conta os 27 itens do instrumento do Anexo B, foi a Social. E se for levado em conta o instrumento do Anexo C, foi a Competência para Solução de Problemas.

Cabe ressaltar que, esta última, é Metacompetência em Cheetham e Chivers (2005) e, em Godoy *et al.* (2009) e para o MEE elaborado para a UNIR é Dimensão. Segundo Godoy *et al.* (2009) e Perrenoud (1999a), a Competência para Solução de Problemas é bastante valorizada pelos que se preocupam com o tema aprendizagem escolar.

Na questão seguinte (EA32), solicitados a destacar as disciplinas que dispensariam do seu currículo, explicando o porquê, 120 observações validadas resultaram, principalmente em 46 observações para “Nenhuma”, com apontamentos de concordância com o currículo, alegando que todas as disciplinas contribuem de uma forma ou de outra para a formação final.

Por outro lado, a principal disciplina apontada como dispensável, na opinião dos sujeitos pesquisados, foi Introdução à Filosofia sob as justificativas de que estava descontextualizada em relação à área, não acrescentou em nada além do que já visto antes da universidade, que não contribui em relação ao aprendizado das demais disciplinas e que poderia ser fundida com a disciplina de Sociologia.

Aqui abre-se um parêntese de reflexão acerca do que poderia ser melhorado na condução dessa disciplina, uma vez que, entende-se que, durante as aulas dessa disciplina, seria um dos momentos mais oportunos para exercitar-se mais a atitude filosófica e a reflexividade. E como foi tratado anteriormente, isso causa estranheza,

uma vez que a reflexão, no modelo de Cheetham e Chivers (2005) é Super Meta exatamente por contribuir para a aquisição das demais competências. Além disso, é na Filosofia que estão compreendidas as grandes tradições relacionadas à Ética.

Tabela 12 – Principais Disciplinas dispensadas do currículo do curso pelos pesquisados

Disciplinas	Frequência	%
Nenhuma	46	38,33
Introdução à Filosofia	12	10,00
Informática Aplicada à Administração	8	6,75
Cálculo*	7	5,83
Economia Brasileira	6	5,00
Português Instrumental	6	5,00
Sociologia	4	3,33

Fonte: Dados da pesquisa.

* Somou-se as frequências de Introdução ao Cálculo às menções para Cálculo e Cálculos.

Em segundo lugar, foi indicada a disciplina Informática Aplicada à Administração, pelo entendimento de que contribuiu pouco ou nada, pela forma de condução e falta de laboratório e por não ter importância para o administrador. Em seguida vem as disciplinas relacionadas ao Cálculo, cujas justificativas declaram que não contribui ou pouco contribui, conteúdos são desnecessários, repetição de conteúdo e não acrescenta nada além do que já visto antes da universidade.

Aqueles que dispensariam a disciplina de Economia Brasileira, disseram que ela não contribuiu, mas também que houve falha ou displicência por parte do docente responsável, além de falta de ética e o conteúdo ser considerado fraco e pouco aplicável.

Os sujeitos que apontaram a disciplina de Português Instrumental como dispensável, alegam que o conteúdo é ultrapassado, desnecessário e não tem importância para o administrador, além de falhas na forma de conduzi-la por parte do docente.

Outras disciplinas apontadas como dispensáveis foram Organização e Métodos e Psicologia Aplicada à Administração com 5 citações, Sociologia por 4, Administração de Recursos Humanos e Simulação Estratégica por 3. Com 2 indicações, aparecem Contabilidade, Estatística Aplicada à Administração e Gestão do Ecoturismo (disciplina complementar cursada no *campus* de Guajará Mirim cujo enfoque é voltado para a Ecologia e Turismo). Outras 10 disciplinas são citadas uma

única vez e, dentre elas, Ética Empresarial e Responsabilidade Social alegando-se, nesse caso, que não foi bem aproveitada.

Os principais motivos dados para a exclusão da disciplina mais dispensável foram relacionados em primeiro lugar com a Docência (29 observações), no sentido de Método de Ensino ou Forma de Condução inadequado (10), Displicência (9), falha docente (5) e falta de Qualificação (5), de forma semelhante ao encontrado da teoria (LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006)

Em segundo lugar, na ordem de frequência, constam justificativas relacionadas ao Conteúdo (18 observações) das disciplinas dispensáveis, no sentido de não ser necessário (5), repetir conteúdos já vistos (4), ser descontextualizado (3), desintegrado das demais disciplinas (2), pouco aplicável (2) e ultrapassado (1). Em terceiro lugar (13 observações), justificado o descarte por simplesmente pouco ou nada contribuir.

Para a sexta e última questão aberta (EA33), obteve-se 132 respostas válidas. Nesta questão foi solicitado aos pesquisados sobre sua opinião geral em relação à preparação obtida durante o curso de graduação.

Para visualização mais ampla acerca das respostas obtidas, elaborou-se o Quadro 19, apresentando-se os respectivos agrupamentos face à análise de conteúdo categórica.

Diante dos dados obtidos, para a maioria dos pesquisados que responderam à esta questão, o preparo proporcionado pelo curso foi **bom** (53 dentre 132, 40,15%) e, considerando os 2 primeiros lugares (70% das respostas), a formação é percebida entre Boa e Regular, evidenciando-se várias oportunidades de melhoria, especialmente quanto ao preparo, motivação e forma de condução de algumas disciplinas por parte dos docentes. Igualmente, cobra-se maior integração entre teoria e prática, sugerindo-se maior empenho nas atividades correspondentes às empresas juniores e proximidade com a realidade das organizações locais.

Quadro 19 – Opiniões dos pesquisados sobre o preparo oferecido durante o curso.

Atributos	Frequência Individual	Categoria Agrupada	Frequência da categoria	%
Boa	29	Boa	53	40,15
Pode melhorar	7			
Suficiente	6			
Satisfatória	6			
Razoável	4			
Nota 7 (0-10)	1			
Regular	10	Regular	39	29,55
Insuficiente	15			
Deixa a desejar	9			
Deficiente	2			
Esperava mais	2			
Nota 5 (0-10)	1			
Ótima	8	Ótima	14	10,61
Muito importante	4			
Excelente (com ou sem ressalva)	2			
Fraca	7	Ruim	12	9,09
Muito a Melhorar	3			
Ruim	1			
Vaga	1			
Decepcionante	1	Péssima	1	0,76
Atributos não agrupados				
Falha Docente	7	-	-	5,30
Indefinido	4	-	-	3,03
Falha Discente	2	-	-	1,52

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a aplicação do instrumento do Apêndice A, buscava-se identificar, de forma mais direta, a percepção dos sujeitos acerca da categoria de competências mais desenvolvida e a menos desenvolvida durante o curso, de forma a fazer comparações com os resultados obtidos à partir dos 27 itens do instrumento de Anexo B. Os dados (à partir das 87 observações válidas) revelaram que a Competência mais desenvolvida foi a Solução de Problemas (42,53%) e a Competência menos desenvolvida foi a Técnico Profissional (45,98%).

Na sequência, foi realizada Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com base nas 145 observações consideradas válidas para confirmar o modelo de medidas à partir dos 27 itens que compunham originalmente o instrumento replicado (ANEXO B) de Godoy *et al.* (2009), classificados em 4 categorias ou dimensões. Acatando às recomendações quanto aos padrões aceitos, foram excluídos 11 itens dada a baixa aderência, começando por descartar os itens com carga inferior a 0,50 e depois os inferiores a 0,60, desde que permanecessem pelo menos 3 itens componentes em cada Dimensão, respeitando-se o limite mínimo aceitável (cargas > 0,50) (HAIR *et al.*, 2005).

Esclarece-se que, após validar a escala por meio da AFC e de realizar análise das relações causais por meio da MEE, realizou-se comparação dos dados obtidos à luz do modelo de Cheetham e Chivers (2005) e respectivo modelo validado por Godoy *et al.* (2009), realizando-se os ajustes necessários.

Como apresentado no capítulo do Método, foram também aplicados e analisados para verificação de aderência ao modelo, os testes: qui-quadrado ponderado ou normado (χ^2/gl), *Comparative Fit Index (CFI)*, *Parsimony Comparative Fit Index (PCFI)*, *Goodness-of-Fit (GFI)*, *Ajusted Goodness-of-Fit (AGFI)*, *Tucker-Lewis Index (TLI)*, *Normed Fit Index (NFI)*, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* (vide Modelo de Medidas no Apêndice B gerado pelo *Software Estatístico AMOS IBM 20.0*).

Estes indicadores, analisados em conjunto foram considerados adequados à validação do MEE da UNIR (HAIR *et al.*, 2005; MARÔCO, 2010), cujos resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Comparação dos índices encontrados face às recomendações

Índices	Recomendação	Resultados = Arredondamento
Qui-quadrado/gl	< 3,00	1,628 = 1,63
CFI	> 0,90	0,934 = 0,93
PCFI	> 0,60	0,747 = 0,75
GFI	> 0,90	0,896 = 0,90
PGFI	> 0,60	0,633 = 0,63
TLI	> 0,90	0,917 = 0,92
NFI	> 0,90	0,848 = 0,85
RMSEA	< 0,08	0,066 = 0,07

Fonte: Dados da pesquisa.

Para avaliar a qualidade dos constructos, aplicou-se o teste *t* de *student*, visando verificar a adequação da validade convergente (com $p < 0,05$), o que, realizou-se, primeiramente em relação ao MEE de primeira ordem (FORNELL, 1981; FARREL, 2010).

Diante deste procedimento, constatou-se validade convergente para o Modelo de Medidas (APÊNDICE B) cuja Variância Média Explicada (VME) em cada um dos 16 itens ou constructos foi maior que 0,50 conforme Tabela 14.

Na etapa de validação da escala para fins de elaboração do modelo de competências da UNIR, aplicou-se o indicador de Confiabilidade Composta (Tabela 14), por ser indicador alternativo ao *Alpha* de *Cronbach*, sendo mais rigoroso e também mais utilizado nas pesquisas recentes.

Tabela 14– Indicadores de Variância Média Explicada e Confiabilidade Composta

Itens componentes ou Capacidades (Estimativa)	Constructos/ Dimensões	VME (>0,50)	Confiabilidade Composta (>0,50)
EF20 – Desenvolver Projetos (0,84) EF21 – Realizar Consultoria (0,78) EF22 – Diagnosticar e Emitir Pareceres (0,70)	Técnico Profissional	0,72	0,88
EF01 – Resolução de Problemas (0,71) EF02 – Pensar Estrategicamente (0,70) EF03 – Realizar Melhoria de Processos (0,72) EF04 – Transferir e Aplicar Conhecimentos (0,81)	Solução de Problemas	0,67	0,89
EF11 – Reflexão (0,60) EF10 – Estabelecer Raciocínio Lógico e Análise (0,68) EF09 – Estabelecer Raciocínio Lógico e Análise (0,73)	Básicas	0,57	0,80
EF17 – Agir com Responsabilidade (0,65) EF16 – Buscar Aperfeiçoamento Contínuo (0,86) EF15 – Buscar Conhecimentos (0,75)	Sociais	0,70	0,87
EF24 – Considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão (0,71) EF23 – Agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais (0,76) EF26 – Respeitar o Próximo (0,52)	Ética e Valores	0,57	0,80

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse indicador, que serve para verificar a confiabilidade interna (HAIR *et al.*, 2005), foi aplicado aos dados da UNIR, obtendo-se indicadores que variam de 0,80

a 0,89, ou seja, considerado “bom” (entre 0,7 e 0,8) para 2 dimensões (Básicas: 0,80; e Ética e Valores: 0,80) e “muito bom” (acima de 0,80) para as outras 3 (Técnico Profissional: 0,88; Solução de Problema: 0,89; Sociais: 0,87) conforme constam na Tabela 14 (HAIR *et al.*, 2005).

Partindo desses indicadores, verificou-se que as dimensões organizadas em constructos mais amplos (Metacompetências) resultam nos seguintes impactos (Tabela 15), cujo parâmetro mínimo aceito é igual ou maior que 0,50 (HAIR *et al.*, 2005). Cumpre esclarecer que esses agrupamentos se deram face às respectivas relações de aderência (poder explicativo) que variaram entre 0,62 a 0,92.

Tais constructos foram denominados conforme a natureza das capacidades componentes como: Metacompetência Ético Social e Metacompetência Funcional, sendo a primeira explicada pela segunda com poder explicativo igual a 0,67. A Metacompetência Ético Social, por sua vez, explica as Dimensões Ética e Valores (0,75), Social (0,79), enquanto a Metacompetência Funcional explica as Dimensões Básica (0,92), Solução de Problemas (0,92) e Técnico Profissional (0,62).

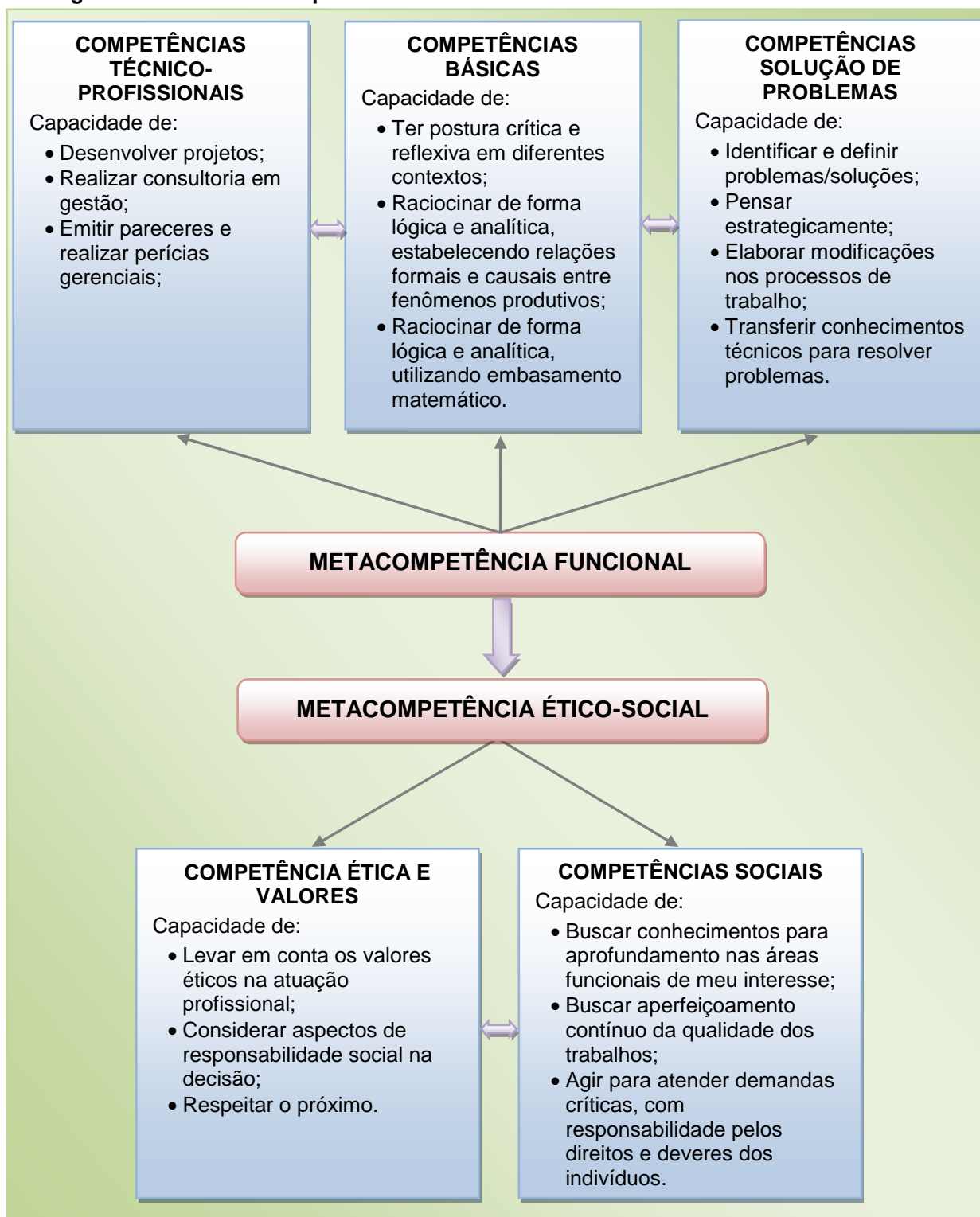
Tabela 15 – Relação Causal do MEE da UNIR

Construto Impactado	Direção do impacto	Constructo Impactante	Estimativa (poder explicativo)
Dimensão Básica	<---	Metacompetência Funcional	0,92
Dimensão Solução de Problemas	<---	Metacompetência Funcional	0,92
Dimensão Social	<---	Metacompetência Ético Social	0,79
Dimensão Ética e Valores	<---	Metacompetência Ético Social	0,75
Metacompetência Ético Social	<---	Metacompetência Funcional	0,67
Dimensão Técnico Profissional	<---	Metacompetência Funcional	0,62

Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, os 16 itens que restaram (27 originais menos 11 excluídos devido baixa carga fatorial) foram considerados adequados e bem ajustados aos dados da UNIR (APÊNDICE B) e, à partir deles foi possível validar o modelo de competências de 2ª ordem, reorganizando-os em 5 dimensões como pode ser visto na Figura 5 adiante.

Figura 5 – Modelo de competências confirmado na Universidade Federal de Rondônia.



Fonte: Modelo confirmado pelos dados da pesquisa.

Para a Competência Básica, figuraram as capacidades de Estabelecer Raciocínio Lógico e Análise e para Reflexão; para a Competência para Solução de Problemas, figuraram as capacidades de Transferir e Aplicar Conhecimentos, Realizar Melhorias em Processos, Pensar Estrategicamente e de Resolução de Problemas.

Para a Competência Técnico Profissional incluem-se as capacidades de Desenvolver Projetos, Realizar Consultorias e de Diagnosticar e Emitir Pareceres. Enquanto para a Competência Social constam as capacidades de Buscar Aperfeiçoamento Contínuo, Buscar Conhecimentos e de Agir com Responsabilidade, enquanto para a Competência de Ética e Valores, constam as capacidades de Agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais, Considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão e de Respeitar o Próximo. Desta forma, é possível afirmar que todas as categorias do modelo estão presentes na formação em Administração da UNIR segundo percepção de seus alunos concluintes e egressos.

Sob outro ângulo, ao comparar os resultados alcançados nesta pesquisa com as categorias de Cheetham e Chivers (2005), dimensões de Godoy *et al.* (2009) e fatores de Bitencourt e Klein (2007), observa-se, conforme visualizado na Figura 6, que a primeira e a terceira estão estruturadas em 4 categorias ou blocos, a segunda em 6 fatores e os dados desta pesquisa permitem estruturar um modelo para a UNIR em 5 dimensões.

Cabe informar que, apesar de uma abordagem mais simples apoiada em Estatística Descritiva, Riccardi (2011) realizou uma replicação dos instrumentos de Godoy *et al.* (2009) e confirmou 5 blocos de competências para o caso da Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Com base nas informações constantes na Figura 6, é possível visualizar algumas convergências como a da confirmação da Competência Técnico Profissional e Competência para Solução para Problemas em todas as referências comparadas já que compõem a Categoria de Competência de Conhecimento/Cognitiva de Cheetham e Chivers (2005), assim também para a Competência Básica que compõe a Categoria Funcional no modelo inglês, com exceção de Capacidade de Reflexão que não integrou esse constructo, mas uma das Metacompetências e a Super Meta.

Igualmente, os itens pertinentes à capacidade de Comunicação não foram identificados na pesquisa junto aos alunos concluintes e egressos da UNIR, mas foram em Bitencourt e Klein (2007) deslocados para o Fator de Relacionamento Interpessoal e de Comunicação. Por outro lado, também são visíveis algumas divergências sobre a identificação da Dimensão de Ética e Valores nesta pesquisa, o

que não ocorreu em Godoy *et al.* (2009), mas foi identificado em Bitencourt e Klein (2007) como um dos Fatores percebidos na formação.

Quanto à Capacidade de Reflexão que, para Cheetham e Chivers (2005) figura como Super meta do modelo, para Godoy *et al.* (2009) integra a Metacompetência Básica e no modelo elaborado à partir dos dados da UNIR, integra a Dimensão de Competências Básicas (com carga fatorial 0,60). A Dimensão de Competências Básicas integra, nesta pesquisa, a Metacompetência Funcional, com carga fatorial 0,92.

Figura 6 – Comparação entre resultados obtidos à partir de modelos de competências.

	Cheetham e Chivers (2005)	Godoy <i>et al.</i> (2009) – recorte 2005	Bitencourt e Klein (2007)	Esta tese (2013)	
Dimensões (competências)	Competência Funcional	Metacompetência Básica (Comunicação – Raciocínio Lógico – Análise – Reflexão)	Competência de Raciocínio Lógico e Analítico	Competências Básicas (Raciocínio Lógico – Análise – Reflexão)	Metacompetência Funcional
	Competência de Conhecimento / Cognitiva	Competências Técnico-Profissionais	Competências Técnico-Profissionais	Competências Técnico-Profissionais	
		Competência Solução de Problemas	Competência Solução de Problemas	Competências para Solução de Problemas	
	Competência Pessoal ou Comportamental	Competências Sociais	Competência Autodesenvolvimento	Competências Sociais	Metacompetência Ético Social
	Competência de Valores / Ética		Competência de Ética e Valores	Competências de Ética e Valores	
-		Competência de Relacionamento Interpessoal e de Comunicação	-	-	

Fonte: revisão da literatura e análise de dados da pesquisa.

Cumprir enfatizar que, para cada uma das situações ou cenários de pesquisa, os respectivos resultados explicam aquela realidade específica, o que pode variar de uma universidade para outra, de um período para outro e de um determinado perfil de sujeitos, uma vez que currículos, demandas, expectativas se alteram e, conseqüentemente as percepções também, na concepção de homem como sujeito histórica e socialmente construído (SANCHÉZ VÁZQUEZ, 2010).

Ao analisar o conjunto das frequências das respostas obtidas com a aplicação do Anexo C, quanto à percepção da competência mais desenvolvida e da menos desenvolvida, à partir de 87 observações consideradas válidas, verificou-se que para os 3 *campi*, a Competência mais desenvolvida foi a de Solução de Problemas (37 de 87), seguida da Social (25 de 87) enquanto a menos desenvolvida foi a Técnico Profissional. Observa-se que, se consideradas as frequências de forma específica por *campi*, Guajará Mirim e Porto Velho citaram em primeiro lugar a Competência Social como a mais desenvolvida (respectivamente 6 de 13 e 19 de 38).

Passando aos resultados obtidos à partir das questões relacionadas às DCN's, conseguiu-se 118 observações validadas que foram organizadas em Planilha *Excel*, dispondo-se os sujeitos nas linhas e itens pesquisados nas colunas, além dos dados que dizem respeito às características dos sujeitos.

Verificando-se, primeiramente as frequências, observou-se algumas correlações estatísticas (seguidas de análise de coerência dos respectivos conteúdos), entre as seguintes diretrizes em relação aos 27 itens do instrumento replicado (ANEXO B, visualizáveis nos APÊNDICES D e E) conforme dados do Quadro 20.

Ao analisar os dados do Quadro 20, o que se pode verificar é que apesar de haver correlação estatística entre alguns dos itens: para PDSF1 e EF12 (0,014); para PDSF2 e EF15 (0,029), EF18 (0,044), EF20 (0,029), EF24 (0,009); para FDP1 e EF24 (0,008); para FDP2 e EF19 (0,024), EF23 (0,039); para FDP3 e EF24 (0,037); para FDP5 e EF12 (0,001), EF15 (0,020); para FDP6 e EF24 (0,000); para FDP8 e EF03 (0,024), EF11 (0,015), (conforme pode ser visualizado no APÊNDICE E) que compuseram, respectivamente, os instrumentos de pesquisa acerca da concordância dos sujeitos em relação ao desenvolvimento de competências e DCN's (vide Tabelas geradas pelo SPSS 17.0 nos ANEXOS D e E). À partir desses achados, passou-se a analisar a coerência dos conteúdos, dentre as capacidades incorporadas ao MEE da UNIR e as orientações das DCN, sendo possível identificar coerência de conteúdo para as capacidades marcadas em verde no Quadro 20. Sendo assim, encontrou-se 2 Capacidades Identificadas de Coerência Confirmada. Com coerência de conteúdo parcial foram identificadas 6.

Quadro 20 - Resultados de Correlação entre DCN's e Competências Percebidas

Orientações DCN's		Capacidades Identificadas
Perfil que deve ser desenvolvido	Itens do instrumento	Correlacionadas /Confirmação de Coerência do Conteúdo
<p>A: 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.</p>	<p>EF12 - Capacidade de Antever</p>	<p>Capacidade Não identificada (CNI) / Coerência de Conteúdo Não Confirmada (CCNC)</p>
<p>B: Capacitação 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.</p>	<p>EF15 - Capacidade de Buscar conhecimentos</p>	<p>Competência Identificada (CI) / Coerência de Conteúdo Confirmada (CCC)</p>
	<p>EF18 - Capacidade de Transferir Conhecimentos</p>	<p>CNI / CCNC</p>
	<p>EF20 - Capacidade de Desenvolver Projetos</p>	<p>CI / CCC parcial</p>
	<p>EF24 - Capacidade de considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão</p>	<p>CI / CCC parcial</p>

Continua...

Continuação. Quadro 20 - Resultados de Correlação entre DCN's e Competências Percebidas

Orientações DCN's	Itens do instrumento	Capacidades Identificadas Correlacionadas /Confirmação de Coerência do Conteúdo
O que a formação deve permitir		
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 .	EF24 - Capacidade de considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão	CI / CCC parcial
II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais .	EF19 - Capacidade de Adaptação	CNI / CCC parcial
	EF23 - Capacidade de agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais	CI / CCC parcial
III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	EF24 - Capacidade de considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão	CI / CCC parcial
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.	Não há correlações	-

Continua...

Conclusão. Quadro 20 - Resultados de Correlação entre DCN's e Competências Percebidas

Orientações DCN's	Itens do instrumento	Capacidades Identificadas
O que a formação deve permitir		Correlacionadas /Confirmação de Coerência do Conteúdo
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.	EF12 – Capacidade de Antever	CNI / CCC parcial
	EF15 - Capacidade de Buscar conhecimentos	CI / CCC parcial
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.	EF24 - Capacidade de considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão	CI / CCNC
VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.	Não há correlações	-
VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	EF03 – Capacidade de Realizar Melhorias em Processos (proporção inversa, ou seja, quanto maior a concordância com uma, menor para a outra)	CI / CCC
	EF11 – Capacidade para Reflexão	CI / CCNC

Fonte: Dados da Pesquisa.

No entanto, acredita-se necessário verificar também os resultados obtidos com a aplicação do instrumento do Apêndice A, cujos resultados foram apresentados na seção 4.1.2. De acordo com eles, dentre as capacidades identificadas no modelo que puderam ser correlacionadas estatisticamente às DCN's, pode-se listar as constantes no Quadro 20, evidenciando que as DCN's são atendidas no que diz respeito ao perfil desejável em termos de:

Capacitação 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 (**g.n.**) (BRASIL, 2005).

Parcialmente, a formação percebida contempla orientações das DCN's no sentido de contribuir para

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;

(...)

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;

(...)

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

Sintetizando, as capacidades encontradas na formação da UNIR, foram as de Buscar conhecimentos, Realizar Melhorias em Processos, de Agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais e, parcialmente, de Desenvolver Projetos e Considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão. De acordo com os alunos concluintes e egressos da UNIR, o alinhamento da formação recebida face às DCN's se dá de forma parcial para essas capacidades (Quadro 21). Com base nesses dados, mesmo havendo algum alinhamento, é possível dizer que existem lacunas quanto ao que é percebido como desenvolvido e desejável para a formação do administrador da UNIR à luz da percepção dos seus alunos concluintes e egressos pesquisados.

Quadro 21 – Capacidades Identificadas que contemplam orientações das DCN's

Capacidades correlacionadas e que atendem DCN's de modo amplo
Capacidade de Buscar conhecimentos
Capacidade de Realizar Melhorias em Processos (inversamente)
Capacidades correlacionadas e que atendem DCN's de modo parcial
Capacidade de agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais
Capacidade de Desenvolver Projetos
Capacidade de considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão

Fonte: Dados da pesquisa.

Tal constatação se justifica face ao alinhamento parcial de alguns dispositivos e não alinhamento ao primeiro item de perfil e quarto, sexto e sétimo dispositivos sobre o que a formação deve permitir.

4.2 RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE.

Levando em consideração que a expectativa pode influenciar o modo de perceber as competências desenvolvidas durante o curso, foi perguntado aos participantes o que esperavam desenvolver quando ingressaram no curso.

Como respostas, obteve-se algumas indicações de expectativa, dentre as quais, (a) Aquisição de conhecimento/aprendizado, (b) Passar em concurso e (c) Ter nível superior. As respostas que ilustram essas expectativas constam no quadro seguinte:

Quadro 22 – Expectativas de desenvolvimento no curso na época do ingresso.

Expectativa – 1) O que você esperava desenvolver no curso quando nele ingressou?	
Aquisição de conhecimento/aprendizado	<p>“...eu buscava ter conhecimento, né? (...) quanto mais conhecimento eu procurava...eu ia receber, melhor seria para mim até agora como profissional, né?” (S014)</p> <p>“...mais aprendizado” (S154).</p>
Passar em concurso	<p>“Espera desenvolver mais para concurso. Eu achava bom pra concurso, né? Até por causa da oportunidade que o curso tem, né?” (S0116).</p> <p>“...E por uma questão de eu ter nível superior e no futuro prestar concurso pra nível superior.” (S120).</p>
Ter nível superior	<p>“...eu entrei mais com a intenção de ter um nível superior, né? (...) E por uma questão de eu ter nível superior e no futuro prestar concurso pra nível superior.” (S120).</p> <p>“Eu esperava ter um curso superior ...” (S154).</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso, essas respostas divergem de certa forma dos dados obtidos por meio dos questionários e também no referencial teórico, quando se observou mais a preocupação com a empregabilidade exceto pela expectativa de **passar em concurso**. Por outro lado, não se pode afirmar completamente que esse não seja o verdadeiro objetivo, para o qual, a aquisição de conhecimento e, também, a conclusão de nível superior se configurariam em meios para o verdadeiro fim: **inserção no mercado de trabalho**.

Com intenção similar ao da questão anterior, ao indagar os pesquisados, alunos concluintes e egressos, sobre o que eles percebem que o mercado de trabalho/organizações valorizam num administrador, esperava-se identificar seu conhecimento em relação às demandas que, conforme teoria são endereçadas aos profissionais e, em especial, ao administrador (NUNES e BARBOSA, 2009; SANT’ANNA, 2008a, 2008b; DUTRA, 2008; ZARIFIAN, 2008, 2001; GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; BORBA, APPOLINÁRIO, 2006; LEMOS e PINTO, 2008; SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANTOS, 2002; PAIVA, 1997).

Igualmente, acredita-se que esse conhecimento ou percepção de demanda pode influenciar a expectativa que, por sua vez, pode influenciar o modo de ver o curso e respectivo desenvolvimento de competências. Com esta questão, foi

possível identificar 4 (quatro) categorias: (a) Conhecimento, especialização e multidisciplinariedade, (b) Liderança e Proatividade, (c) Inovação, (d) Eficácia e Eficiência (Resolução de Problemas). À respeito, corroboram Nunes e Barbosa (2009), Dutra (2008), Sant'Anna (2008^a, 2008b), Appolinário (2006).

Para ilustrar, apresenta-se o Quadro 23 a seguir com as respostas que representam esses achados.

Quadro 23 – Percepção em relação às demandas endereçadas ao administrador.

Demanda – 2) O que você percebe que o mercado de trabalho/organizações valorizam num administrador?	
Conhecimento, especializações, multidisciplinaridade	<p>“Na área de docente é conhecimento e especializações, né? Quanto maior conhecimento o docente tiver, maior domínio que o docente tiver do assunto melhor...”(S014)</p> <p>“Bem, é que o administrador tem uma formação ampla: contabilidade, entende também de direito. Então assim, as empresas elas precisam muito, tipo, não é um empresário... vamos dizer...de um funcionário entre aspas, né? Que tenha todas essas técnicas de ensino, né? Porque no mercado tem estar baseado em todas as áreas possíveis”(S082)</p> <p>“Ele, na verdade eu acho que ele valoriza mais o administrador que seja formado não só em administração. O administrador, ele precisa ter vários conhecimentos de informática, ter conhecimento de contabilidade mais aprofundado, ele valoriza o profissional em si que esteja formado, mas em ampla, em amplas áreas. Não é só administrar, ele tem que ter todo o conhecimento vasto em conteúdo. Eu acho que seria isso, no caso” (S116)</p>
Liderança e Proatividade	<p>“Agora na área de trabalho, do comércio, seria, na área do comércio seria a questão de liderança, né? a Questão do funcionário ser pró ativo, nesse aspecto.” (S014)</p>
Inovação	<p>“...O administrador vai estar sempre buscando é novidades, melhorias pro mercado. No caso, eu creio que o administrador de empresa, pra mim, eu tenho que toda empresa deveria ter, uma coisa que atualmente não tá acontecendo, né?” (S082).</p>
Eficácia e eficiência Solucionar Problemas	<p>“Olha, é... na minha pequena percepção é...é ter várias é... eficácia e eficiência, né? Entendimento do assunto, entendimento do trabalho, né? E que ele consiga sempre trazer so so soluções e resoluções rápidas, né? E sejam eficazes, né? Sejam que tragam mudanças positivas, né?” (S120)</p> <p>“Eu acho que procuram no profissional, no administrador uma forma de preservar a empresa, o bom andamento da empresa” (S154)</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando a preocupação em relação à inserção no mercado de trabalho, conforme referencial teórico (LIMA, 2006; SAURIN, 2006; LIMA, SCHOUTEN e MARTINELLI, 2006; BITENCOURT e KLEIN, 2007), perguntou-se nas entrevistas, sobre quais aspectos, existentes no curso/na formação, dificultam sua inserção no mercado de trabalho. Foram selecionadas as respostas dispostas no Quadro 24

para fins de ilustração do que representam: (a) Pouco desenvolvimento de Liderança, (b) Pouca prática/Inexistência de Empresa Júnior, (c) Falta de Rigidez no Estágio, (d) Intermediação da Universidade com as Empresas para Estágio, (e) Formação Insuficiente/Básica, (f) Quantidade reduzida de vagas nas empresas.

Quadro 24 – Aspectos do curso/formação que dificultam a inserção no mercado de trabalho.

Inserção 1 (Dificultadores) – 3) Que aspectos existentes no curso/na sua formação que dificultam sua inserção no mercado de trabalho?	
Pouco desenvolvimento de Liderança	“Am...eu acho assim que no curso, foi trabalhado muito pouco a questão de liderança, no curso, na minha época né? Acho que foi trabalhado muito pouco isso, desenvolver a liderança nos alunos” (S014)
Pouca prática/Inexistência de Empresa Júnior	<p>“Olha, eu creio que deveria ter um pouco mais de aulas práticas. Porque nós temos muitas teorias, né? Só que nos últimos períodos estávamos tendo aulas práticas, só que eu acabei não pegando muito, né? Porque eu sai antes de finalizar. Mas a aula prática, assim a inserção no mercado, você estar acompanhando de certa forma seria bom desde o início” (S082)</p> <p>“No caso, no nosso curso faltou é... não ter existência de uma Empresa Júnior, né? (...) mais prática também no curso, né? Porque poucos professores desenvolvem, são muito teórico no curso e acaba ficando muitas vezes ...você muito solto, você... às vezes fica meio perdido: eu vou trabalhar como? É... porque é muita teoria, mas a prática... às vezes fica perdido entre a gente ...” (S116)</p>
Falta rigidez no Estágio	“E o estágio em si, eu acho que deveria ser mais específico, né? Porque fica muito aberto. A conta do aluno ir atrás (...) então, um acompanhamento mais aprofundado do professor,” (S116)
Intermediação da Universidade com as Empresas para Estágio	“Acho que a instituição deveria oferecer o estágio em determinada empresa com todo mundo junto...” (S116)
Formação insuficiente/básica	<p>“...você, por exemplo, não passou num concurso, né? Mas às vezes alguém, você até consegue uma vaga, mas muitas vezes, você nem vai atrás dessa vaga porque não se sente preparado pra aquela vaga porque ela sempre envolve algo a mais, se envolve uma administração hospitalar, você não tem a parte da do hospitalar que você tem que ter, né?...Se é uma administração, uma gestão financeira, você tem que se envolver mais com contabilidade...” (S116)</p> <p>“...querendo ou não o ensino ele é precário, né? O ensino ele é é precário, é... algumas matérias até a gente, eu eu pensava assim: poxa! eu estou estudando, mas acho que essa matéria está me passando o básico do básico. Então assim, é pouca pouca bagagem para eu chegar assim lá fora, com com respaldo, eu fiz eu estudei, eu aprendi, mas assim...a minha opinião, à fundo, as matérias eu aprendia-se muito pouco...pra ter o conhecimento necessário para chegar lá lá fora e pôr em prática” (S120)</p>
Quantidade reduzida de vagas/empresas	“(...) só que na cidade assim, onde eu...que a gente trabalha, que a concorrência é maior, interior, quase não...o administrador em geral, são os próprios donos. São pequenas empresas” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se, nesta busca de aprofundamento, que a maioria das alegações está relacionada à falta da prática, seja em aula, no Estágio ou pela inexistência de Empresa Júnior, onde seria oportunizada a mobilização das competências adquiridas na prática e a conquista da confiança no que se aprendeu de fato.

Os pesquisados parecem demonstrar uma ansiedade em colocar o conhecimento adquirido à prova e aprender de uma maneira diferente do que parecem estar acostumados.

Tendo questionado sobre as dificuldades para a inserção no mercado, perguntou-se também sobre a existência de aspectos do curso/formação que facilitam a inserção no mercado de trabalho, para o que, obteve-se: Renome da Instituição, Bons Professores/Modo de Promover o Conhecimento, Interação com Empresários/Palestrantes, Conhecimento Adquirido, como revelam as respostas mais representativas do Quadro 25.

Quadro 25 – Aspectos do curso/formação que facilitam a inserção no mercado de trabalho.

Inserção 2 (Facilitadores) – 4) Que aspectos existentes no curso/na sua formação que facilitam sua inserção no mercado de trabalho?	
Renome da Instituição	“O que facilita é que a faculdade UNIR é um...é um... a universidade UNIR tem um renome muito grande, né? O fato de ser uma federal, facilita muito o meu currículo” (S014)
Bons Professores/Modo de Promover o Conhecimento	“Ah, a forma da UNIR de promover conhecimento, né? Assim, ter bons professores” (S014) “Ah, eu creio que, agora vem a parte de teoria né? As aulas, os professores são excelentes, a maioria deles tem conteúdo assim que você fica de boca aberta do tanto de conhecimentos que eles tem. Com esse conhecimento que eles transmitem, se a gente se aplica certinho e, querendo ou não, é...vão atrás de mais um pouco, ajuda e muito...” (S082)
Interação com Empresários, Palestrantes	“...acho...é... tem algumas com palestras em vários ramos de atuação, é... empresários, é...diretores de empresas vão lá e dão palestras, né? Ampliando o conhecimento naquele ramo também, é...é... no facebook da nossa turma sempre aparecem assim: “vagas de estágio”...ou então o estágio já é um pequeno passo pra contratação também, né?” (S120)
Conhecimento adquirido	“Já o que facilita é o conhecimento que a gente adquire, né? nesses anos todos né? Ou seja, a formação que a gente tem. Isso aí já é uma coisa a mais” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

A quinta questão central, indagava aos entrevistados sobre o que entendiam por “ser ético” e obteve-se como respostas: Ter Padrão de comportamento relacionado ao bem, Respeitar os outros, Ser Honesto, Respeitar Prazos, Dever, Contratos, Normas e Ter Eficiência (Quadro 26).

Quadro 26 – Ser ético na visão dos pesquisados.

Conceito de ética – 5) Para você o que é ser ético?	
Ter Padrão de comportamento relacionado ao bem	“Ser ético é você ter um padrão de comportamento que o mercado hoje estabelece, né? É saber se comportar dentro do padrão de comportamento, um padrão relacionado ao bem, né? Não ao mal. Pra mim é isso” (S014)
Respeitar os outros	“Não usar os outros como escada e ter profissionalismo, né? Acima de tudo” (S082) “Olha, ser é...ser ético para um administrador, eu penso que...é...a gente tem corresponder as ideias, né? Não ter que passar por cima dos outros, tem que ir buscando fazer o seu trabalho da maneira mais correta possível, né? ...é...é...e mais certo, e que não venha a prejudicar ninguém. É sempre pensando não só em si, mas no próximo também...que uma organização é um todo, né? Não é só o diretor, o gerente, envolve tudo, todo mundo. Então, eu acho que é pensar no todo, é... sempre em frente, né? Sempre pra progredir, ai nunca pra tentar prejudicar ninguém” (S120)
Ser Humilde	“Ético é você saber trabalhar direitinho, saber trabalhar com outras pessoas, trabalhar em grupo, saber ouvir as pessoas e saber reconhecer seus erros também apesar de tudo” (S154)
Ser Honesto	“Pra mim o que é ser ético? É trabalhar honestamente (...) é não ser corrupto no emprego...” (S116)
Respeitar Prazos, Dever, Contratos, Normas	“... é cumprir os prazos (...) não tentar é ...burlar os seus contratos, né? Não tentar levar vantagem, mesmo quando tiver assim... oportunidade, mas não levar desvantagem, e nem, e nenhum momento também deixar de fazer o que deve ser feito, né? (S116) “É trabalhar dentro dos procedimentos da organização” (S149)
Ter Eficiência	“Ser ético? Trabalhar dentro do do procedimento correto, né? Não se deixar levar pela reação pessoal perante as pessoas, né?” (S149)

Fonte: Elaborada pela autora.

Em resumo, todas as categorias estabelecidas acerca do conceito de ética, pode-se dizer, levam a uma só, dentre todas elas: Respeitar os outros, respeitar o direito, o interesse, expectativa, a confiança dos outros, ou seja, o bem dos outros. E assim se comportando, se está garantindo o próprio direito de ser respeitado pelos outros. A corrente de ética que mais se aproxima dessas respostas é a kantiana, na qual o indivíduo age por vontade livre e consciente em direção ao dever ou seja, por respeito à leis *a priori* (KANT, 1785).

Nas respostas obtidas, figura o respeito ao próximo e, assim, percebe-se aproximações com o pensamento kantiano, quando os pesquisados elevam o direito do próximo, numa demonstração de “homem em primeiro lugar” e ao mesmo tempo de pautar-se na ideia de reciprocidade, ou seja, de igualdade entre os homens. O trabalho de Paulino (2003) também corrobora neste sentido, especialmente quanto aos valores individuais: honestidade, justiça, confiança, bondade e respeito ao próximo.

Seguindo no roteiro de entrevistas, perguntou-se então, especificamente, “como um profissional (de administração) deve ser ou agir para ser considerado ético?”. Esta questão tenta por à prova a necessidade de atender às demandas das organizações em confronto com o ser/agir ético.

Para os entrevistados, um profissional de administração é considerado ético se: (a) tiver Responsabilidade, (b) for Transparente/Honesto, (c) Respeitar o próximo, (d) for Humilde, (e) for Prudente, (f) for Eficiente, (g) Respeitar a Lei/Norma, (h) Cumprir Metas, Prazos e Acordos, como visualizado no Quadro 27, por meio das respostas selecionadas para representá-las.

Quadro 27 – Ser/Agir ético para o administrador na visão dos pesquisados.

Administrador Ético – 6) Como um profissional (de administração) deve ser ou agir para ser considerado ético?	
Ter Responsabilidade	“Acho que ele tem que ter responsabilidade (...) Então, eu penso que ele tem que ter... ele tem que agir dentro da responsabilidade que ele foi incumbido, né?” (S014)
Ser Transparente/Honesto	<p>“...ser transparente, né? Muitos empresários, muitos administradores e empresários não são transparentes com seus negócios e acabam ocultando e maquiando muita coisa. Acho que é isso” (S014)</p> <p>“Ahm... sem trapanças, né? Digamos assim, e ... ser ético tem tantas atitudes... pode ser, de vários ângulos, de vários jeitos? Deixa eu ver... honesto eu creio que faz parte de ética” (S082)</p> <p>“... ele deve fazer tudo de maneira transparente, de maneira transparente ...” (S116)</p> <p>“...De maneira honesta...” (S120)</p>

Continua...

Conclusão. **Quadro 27 – Ser/Agir ético para o administrador na visão dos pesquisados.**

Administrador Ético – 6) Como um profissional (de administração) deve ser ou agir para ser considerado ético?	
Respeitar o próximo	<p>“Então assim, eu não posso fazer nada que puder atrapalhar o meu próximo, ou prejudicar o meu próximo” (S014)</p> <p>“... ahm... educação, comprometimento” (S082)</p> <p>“...você saber agir na frente dos outros, perante as outras pessoas que trabalham com você, na hora de trabalhar em equipe ...” (S154)</p>
Ser Humilde	<p>“...saber reconhecer o seu erro, ou então absorver as informações de quem trabalha com você, seja quem for, lá de baixo acima. É a forma que eu compreendo” (S154)</p>
Respeitar a Lei, a Norma	<p>“... agir conforme a lei, né? Que também é muito importante. Eu creio que isso... ser ético é ser certo e fazer o que a profissão em si exige, tanto é que tem um juramento, né?...Bom quando você fala o juramento lá, fala sobre ética” (S082)</p>
Cumprir Metas, Prazos, Combinado/Acordos	<p>“É... ele deve, ele deve cumprir suas metas, seus prazos (...) ele deve cumprir suas metas e ele deve cumprir também com o...conforme com o combinado com as organizações e a empresa” (S116)</p>
Ser Prudente	<p>“... Ele deve tentar ser o mais prudente possível, é ... enfim, né? Ser limpo, ser organizado, acho que é... ser ético no básico mesmo” (S116)</p>
Ser Eficiente	<p>“Olha, ele deve sempre agir, pensando na ...no desenvolvimento da positivo da organização, né? Sempre no crescimento, né? (...) e tentando sempre desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível, da melhor maneira possível” (S120)</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Lembrando que um dos motivos para a realização das entrevistas em profundidade estavam relacionados ao desenvolvimento das competências de ética e respectivas oportunidades de tal desenvolvimento, fez-se a questão número 7: “Em que disciplinas do curso foi oportunizado o exercício do ser/agir ético? Qual frequência? Quais atividades?”

Para os entrevistados, esses momentos foram: Conversas (Filosofia, Organização e Métodos, Recursos Humanos, sobre Transparência em Contabilidade), Aulas Práticas (Empreendedorismo), abordando relações humanas, interação e trabalho em equipe (Marketing, Recursos Humanos, Filosofia, Psicologia), trabalhando em equipe (Recursos Humanos, Gestão de Pessoas), em Dinâmicas (Gestão de Pessoa, Ética) e durante as Disciplinas de Ética e Filosofia de um modo geral (vide Quadro 28).

Tais respostas, de certa forma, criam uma situação intrigante, uma vez que, as disciplinas de Introdução à Filosofia (S004, S006, S014, S023, S040, S049, S055,

S064, S077, S079, S116, S171), Psicologia Aplicada à Administração (S038, S036, S047, S099, S100), Organização e Métodos (S166, S069, S104, S121, S123) foram apontadas como dispensáveis em algumas das respostas dadas na questão aberta (EA32 do Anexo B). Eis alguns motivos apresentados para justificar a dispensa:

“Filosofia, pois os conteúdos são mais distantes da realidade do mundo da administração...” (S023).

“Psicologia não atendeu de forma alguma as necessidades do curso” (S036).

“Organização e métodos. Acredito que essa matéria não se aplica a realidade atual das empresas, já que demonstra uma estrutura hierárquica muito arcaica” (S166).

Nota-se que, para alguns sujeitos, tais disciplinas são dispensáveis ao mesmo tempo que, para outros, consistiram em oportunidades para o exercício do ser/agir ético, como pode ser verificado nas respostas apresentadas no Quadro 28.

Algumas respostas obtidas (S116, S120, S149, S154), representadas no Quadro 26, permitem observar uma aproximação com a ética aristotélica (MACINTERY, 2001) e também com a aprendizagem experiencial (CLOSS e ANTONELLO, 2010) quanto à forma de se adquirir tais competências (relacionadas à ética e valores), ou seja, os pesquisados indicam os momentos oportunizados para tal.

Estes momentos, para os pesquisados, estão relacionados à *práxis*, momento em que a teoria aprendida é colocada em ação, pois apontam atividades ou experiências práticas/concretas em que se oportunizam o desenvolvimento de referidas competências.

Na corrente filosófica de orientação aristotélica, a ética precisa desenvolver-se dentro de uma sociedade concreta, sendo relacionada à valores práticos. Essa abordagem tem na “abertura ao outro”, condição de esclarecimento de si (DENTZ JR, s/d).

Quadro 28 – Oportunidades para o exercício do ser/agir ético durante o curso.

Oportunidades p/ Ética – 7) Em que disciplinas do curso foi oportunizado o exercício do ser/agir ético? Qual frequência? Quais atividades?	
Conversas na Disciplina de Filosofia	Disciplina: “Acho que foi nas primeiras que foi mais sobre é... Filosofia, né? Em Filosofia.. acho que foi nessas primeiras disciplinas” (S014) Atividade: “Não, o professor conversava com a gente, né? Mas atividade assim, não” (S014)
Aulas Práticas na Disciplina de Empreendedorismo	Disciplina: “Eu lembro de uma professora (...) que foi que gente fez não a feira... não sei em que período...” (S082) Atividade: “... nas aulas práticas que nós comentamos que nós sentíamos falta que nós tivemos que foi quando nós montamos lojas, né? Comida, no meu caso foi de, não é artesanato, impressos em camisetas,... foi assim, nessa, nessa atividade não teve aquela de um querer barganhar mais do que o outro, nem roubar cliente do outro, todo mundo foi ético, um ajudando o outro querendo ou não, todo mundo tinha que ajudar pra nossa meta ser melhor. Então eu creio que isso foi ética, digamos ética (...) ética profissional” (S082)
Conversas sobre transparência na Disciplina de Contabilidade	“... eu acho que assim...quando o professor falou muito de contabilidade também, de ser transparente nos balanços, ele tava falando também de ser ético...” (S116)
Nas aulas das Disciplinas de Ética e Filosofia	Disciplina: “... Porque a gente tem essa disciplina também né? Ética e...é ética e... dentro também da Filosofia...” (S116)
Conversas na Disciplina de Organização e Métodos e Recursos Humanos	“... A professora de Organização também falou...de ser ético e assim, poder...esqueci o nome dela, da disciplina...é Administração não...de Recursos e Material... Recursos e...Ah, agora deu um branco no nome dessa disciplina (...) É, na área de Recursos Humanos. É” (S116)
Abordando relações humanas, interação, trabalho em equipe nas Disciplinas de Marketing, Recursos Humanos, Filosofia, Psicologia	“Olha, a gente teve algumas ma matérias... Marketing, Recursos Humanos, é... Filo Filosofia, Psicologia, é... sempre é... focaram assim, as as relações humanas. A intera...é...relação, as relações no local de trabalho. Acho que são essas essas matérias que mais assim, mais evidenciaram... a trabalhar em grupo, a trabalhar em equipe, né?” (S120)
Trabalho em Equipe nas Disciplinas de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas	“As matérias de Recursos Humanos a gente fez , a gente...a gente fez um trabalho em equipe, né? E todas as... cada cada equipe trouxe uma empresa, né? Então, as nossas decisões tinham que ser tomadas em conjunto na empresa. Era apresentada uma situação para cada grupo que apresentava uma empresa e ai, cada grupo tomava as suas decisões e depois no final era feita uma análise, né? Foi feito em outras disciplinas também. A gente fez numa disciplina de Motivação de equipe ...no programa que a professora trouxe, a gente teve que criar uma empresa, de começo, teve que traçar os dados dela e tudo né, todos...todas as situações que envolve uma empresa. A gente aprendeu a trabalhar em equipe, né? A gente que era...na empresa a gente tinha que trabalhar em grupo e cada vez que aparecia uma dificuldade, a gente tinha que junto chegar em uma solução” (S120)
Dinâmicas na Disciplina de Gestão de Pessoas	Disciplina: “Em Gestão de Pessoas” (S149) Atividade: “A gente fazia algumas é... dinâmicas na sala, em grupo (...) Hum...a dinâmica que a gente fez com bexigas. A gente tinha que cada um proteger a sua e estourar a dos outros” (S149)
Dinâmicas na Disciplina de Ética Profissional	Atividades: “Acho que... dessa forma do agir ético, só em sala de aula através de dinâmicas mesmo” (S154) Disciplina: “A de Ética Profissional” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão 8 do roteiro de entrevista solicitava que os sujeitos indicassem a importância atribuída ao ato de refletir para a profissão de administrador,

exemplificando. As respostas dadas, conforme Quadro 29, permitem dizer que a reflexão é importante para (a) Antecipar/Antever, (b) Ponderar Implicações e Resultados, (c) Flexibilizar para Resolver Problemas, Imprevistos, Eventos, (d) Tomar decisões evitando Precipitação e Prejuízo a terceiros e organização.

Quadro 29 – Importância atribuída ao ato de refletir para a profissão de administrador.

Importância da Reflexão – 8) Qual a importância que você atribui ao ato de refletir para a profissão de administrador? Exemplifique.

Síntese: Antecipar/Antever; Ponderar implicações/Resultados; Flexibilizar/Resolver Problemas, Imprevistos, Eventos; Tomar decisões/Evitar Precipitação, Prejuízo a terceiros e organização.

“Eu acho que refletir...a gente tem que antecipar tudo, né? Independente da profissão. É...Eu tenho que refletir pra não tomar a decisão errada como administradora. Eu posso, eu posso tomar uma decisão, às vezes me beneficiando e prejudicando o meu próximo. E a administração tem muito isso. O profissional, os profissionais agem com...muito, alguns né? Alguns profissionais da área vão com muita malícia, com muitas segundas intenções a ponto de se favorecer, sem...não lembrando do próximo (...) Eu acho que antes, porque o administrador ele tem que saber planejar tudo, o que vai acontecer, o que pode acontecer...entrar lá na análise de suporte, né? Em toda decisão tem que entrar na análise de suporte, tanto quanto as oportunidades quanto às ameaças da decisão que você quer tomar” (S014)

“... é...como eu falei, estar baseado sempre na ética e profissionalismo, e sempre pensar muito bem antes de tomar decisão. Porque o administrador numa empresa, ele é a cabeça-chefe. Se ele toma uma decisão, é... sem pensar, sem... sem refletir direito, quais podem ser as consequências, ele pode acabar com a falência, falindo a empresa, quebrando a empresa, prejudicando funcionários, esse tipo de coisa assim. Então, acho que toda atitude de um administrador que esteja à frente de uma empresa, seja ela pequena, grande ou não, deve pensar muito bem antes de tomar uma atitude” (S082)

“Olha, refletir é sempre importante, né? Em toda profissão, né? Que às vezes a gente tenta conhecimento e nunca, e nunca...muitas vezes, a própria atuação no mercado de trabalho é... ocorre diferente a prática do que que a gente aprendeu na teoria, né? Então, muitas vezes na tomada de uma decisão, por mais que seja feito um estudo, né? É sempre necessário fazer a refle a reflexão para tentar é... enxergar o reflexo dessa decisão que a gente vai tomar, né? Então, acho que a reflexão, ela é tem que fazer parte sempre. Acho que a gente não pode sempre estar tomando uma decisão baseado naquela teoria que a gente a aprendeu, porque envolve vários fatores e variantes, né? Então, é...pode ser que mude uma coisa que tu aprendeu na faculdade que seja aplicada em uma coisa, mas essa mesma coisa, em uma situação diferente requeira um...uma nova reflexão, né? Então eu acho que é mais ou menos isso” (S120)

“Pra mim [a reflexão está atrelada]...mais no antes que no depois, né? No depois, porque a gente ...existem várias teorias e várias e várias práticas que a gente pode usar, mas também diversos tipos de situações que chegam a ser semelhantes, mas não são iguais. Pra cada uma delas a teoria vai ter a utilidade, mas a gente vai ter sempre aquele diferencial que a gente vai ter que buscar pelo detalhe que diferencie na tomada de decisão” (S120)

“É bem importante (...) No momento de tomar decisão” (S149)

“Eu creio que em tudo que a gente faz, temos que refletir bastante antes de tomar decisões. Eu acho que aí é que quanto maior, a gente tem que refletir antes de tomar qualquer decisão precipitada. Porque às vezes, você pode prejudicar a empresa também. Acima de tudo, você fazer tudo pra melhorar” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao se realizar reflexões, buscando ponderar, antever, evitar o erro ou resultados indesejáveis, como prejudicar a terceiros ou a organização, por exemplo, se está, ao mesmo tempo, exercitando o ser/agir ético pelo entendimento de que, como já visto anteriormente, “quando nós refletimos sobre nossos atos, avaliando-os ou julgando-os, passamos do plano da prática – da moral efetiva, vivida – para o domínio da teoria moral, ou moral reflexa” (ALVES, 2002, p. 27).

E, num ciclo reverso, “a ética nos conduz à reflexão sobre a responsabilidade do ato moral, que é um ato de livre escolha” em relação à avaliação que se faz acerca das consequências possíveis e do que se entende mais adequado e coerente, sendo levados em consideração nessa avaliação, os objetivos e valores do indivíduo (ALVES, 2002, p. 27).

Esses apontamentos convergem quanto ao desenvolvimento das capacidades de lidar com eventos e adaptar-se, vistos em Nunes e Barbosa (2009), Zarifian (2008, 2001), Gimenez e Gimenez (2008), Lemos e Pinto (2008), Sant’Anna (2008a, 2008b) e capacidade para Antever e Resolver Problemas, conforme Appolinário (2006).

Apontadas as situações em que é importante refletir, para os entrevistados, perguntou-se quais os resultados decorrentes da reflexão realizada, ou seja, se ao refletir percebe-se a ocorrência de alguma mudança.

Para esta pergunta, os entrevistados indicam que ao refletir: (a) Evita-se o erro, (b) exercita-se a Autocrítica, (c) se realiza Ponderações, buscando-se fazer Justiça, (d) adquire-se Segurança e Aprendizado. As respostas selecionadas para representar tais resultados constam no Quadro 30.

Dadas as respostas sobre a importância do ato de refletir e respectivos resultados, partiu-se para a questão destinada à identificar como os entrevistados definem o ato de refletir. Para eles, o ato de refletir consiste em: Mapear objetivos, meios e demais variáveis envolvidas, ponderando resultados/consequências para, daí, realizar as escolhas. Também consiste em Pensar/Analisar.

Quadro 30 – Resultados decorrentes do exercício da reflexão na visão dos pesquisados.

Resultado da Reflexão – 9) Você pode dizer em quê a reflexão realizada influenciou? Houve alguma mudança face à reflexão?	
Evitar o erro	“Olha, com a reflexão se deixa de fazer muita coisa errada (...) Quando a gente pára pra pensar um pouquinho e analisar as consequências, né? E as oportunidades que podem surgir através de uma decisão, eu acho que a gente deixa de fazer muitas coisas errado. A gente pára para pensar um pouquinho antes de realizar qualquer coisa” (S014)
Autocrítica	“... nos fez é...rever o nosso gerenciamento, nos fez vivenciar um pouco do dia-a-dia do administrador...e ele nos fez refletir muito sobre essa parte de eu ser administradora” (S116)
Ponderação na Tomada de decisão na vida real buscando-se fazer Justiça	“Olha, na faculdade é...é..., não não me lembro ter passado por isso (...) Ah, na vida real é assim né? É..., por por exemplo, uma vez, é ...ia ter um corte na empresa, né? E todo mundo achava que uma certa pessoa ia sair, né? E a nossa chefe chegou com a gente, fez uma reunião, também ela falou com a gente que queria que aquela pessoa saísse, mas achava que no fundo valia a pena dar dar uma segunda chance, né? Que nós ajudássemos aquela pessoa, né? E mudássemos a atitude com ela pra tentar ajudar a se tornar uma pessoa melhor. Infelizmente, não não deu certo, mas aconteceu. Teria de ter tomado uma decisão, mas por ser uma boa profissional...ai teve aquele momento “será que eu dou mais uma chance?” E foi dada mais mais uma chance. Infelizmente não valeu a pena, mas teve aquele momento de reflexão” (S120)
Segurança	“Você refletindo, você tem certeza do que você está fazendo, né? (...) Antes de de tomar a decisão final, né?” (S149)
Aprendizado	“Com certeza! A reflexão nos ajuda no aprendizado que a gente tem na diversidade e no nosso dia-a-dia também, ou outro local onde a gente trabalha, mesmo não sendo no setor de administração, mas em tudo ajuda a nossa vida” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

Por outro lado, ocorreu uma resposta inusitada que se harmoniza, de certo modo, ao ambiente educacional: Refletir no sentido de Reflexo/Transmissão e Indução. Selecionou-se as respostas do Quadro 31 para ilustrar essas concepções acerca do “ato de refletir”.

Quadro 31 – Definições dadas pelos pesquisados ao ato de refletir.

Conceito de Reflexão – 10) Como você define o ato de refletir?	
<p>Mapear objetivos, meios e demais variáveis envolvidas. Ponderar resultados/consequências para daí, realizar as escolhas.</p>	<p>“Acho que refletir é como você coloca num papel... eu penso, né? É como você coloca num papel, tudo aquilo que você quer fazer e aquilo que você pode fazer e, aquilo que você vai fazer ...o que vai te beneficiar ou te afetar” (S014)</p> <p>“Olha, eu acho que refletir é você pensar nos prós, nos contras, né? É você não buscar usar o apenas o a teoria e nem apenas só o seu conhecimento próprio e buscar informações em outras pessoas, em outros lugares (...) Refletir é sempre parar pra tentar buscar todas as disciplinas e variáveis pra tentar tomar uma decisão” (S120)</p> <p>“Refletir é você pensar como seria através das decisões, ou antes ou depois. Eu creio que sim [sobre o momento do ato de reflexão estar mais atrelado ao antes] porque antes de uma decisão você pensa como é que é, como tá sendo e tudo o que você pode fazer pra melhorar. Ou seja, você vai refletir para pensar num ato positivo” (S154)</p>
<p>Refletir no sentido de reflexo/transmissão, indução</p>	<p>“Eu acho que refletir é levar isso .., é... é transmitir essa vivência, no caso assim, por exemplo, de um professor para um aluno. O professor da seguinte maneira: levar essa vivência dentro de sala e fazer a gente pensar como é o administrador, como ser o administrador. Seria isso: vivenciar realmente a experiência. O professor... levar o aluno a pensar, não como quando ele for, mas sendo um ... fazer da gente, ao entrar, cada dia em como ser o administrador. Seria isso, vivenciar realmente essa experiência. O professor levar o aluno a pensar não como quando ele for, mas sendo hoje, o administrador, fazer da gente, ao entrar, pensar cada dia em como ser administrador. Acho que seria isso, refletir” (S116)</p>
<p>Pensar/Analisar</p>	<p>“Pensar, analisar” (S149)</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

E para identificar os momentos e atividades em que o exercício do ato de refletir é oportunizado, fez-se a questão 11, para a qual obteve-se que os momentos ou oportunidades percebidas durante o curso para o exercício da reflexão foram especificamente: Conversas e Provocações durante a disciplina de Filosofia, em Trabalhos externos em Administração de Recursos Humanos, Simulação em Jogos de Empresas e Organização e Métodos, Indução em Psicologia.

Quadro 32 – Oportunidades para o exercício de reflexão durante o curso.

Oportunidades p/ Reflexão – 11) Em que disciplinas do curso foi oportunizado o exercício de reflexão? Qual frequência? Quais atividades?	
Conversas e Provoações na Disciplina de Filosofia	“Acho que foi essa primeira de Filosofia também... o professor não passou muitas atividades para gente...Ele só assim... ele conversava muito com a sala, né? Fazia perguntas e deixava a pergunta no ar, assim... ouvia o que cada um tinha à respeito...” (S014)
Trabalhos externos na Disciplina de Administração de Recursos Humanos Em ação, mas de modo geral, antes, durante e depois	“Olha, eu sou muito ruim de marcar nome de disciplina. Vou ser bem sincera. Mas, eu creio que Administração de ...Recursos Humanos... não...Assim, o que eu gostava mais das disciplinas da faculdade eram aquelas que eram voltadas que nós tínhamos que fazer um trabalho externo. Que querendo ou não é nessa hora que você pára mais pra refletir: quando você está em ação. Então pra mim, as matérias que mais dava pra refletir, a gente tinha que pensar, é... agir em conjunto, é aqueles que tinham ação fora da faculdade. Não era só teoria, mas prática (...) Geral: Antes, durante e depois” (S082)
Simulação em Jogos de Empresas e Organização e Métodos	“Nós tivemos um professor no nosso curso que deu até...em jogos simulados que fez a gente pensar e tal. Ele fez com os jogos, levar a gente assim pra prática, né? Foi uma das matérias assim, que a gente mais viu prática mesmo (...) Trabalhou com jogos ...é ...pela internet, né? A gente baixava o programa e influenciava como se fosse uma empresa sem ser o...o do Desafio Sebrae. Era outro Jogos que era interno mesmo sem... trabalhando a pontuação do nosso curso. E esses Jogos (...) Então foi assim, algo que realmente, foi o diferencial. Até então, a gente tinha uma outra ideia, mas vivenciando é que foi diferente. É por isso que eu falo que é importante ...a importância de um estágio mais... mais assim rigoroso realmente, um estágio na nossa área realmente, que universidade levasse isso em conta porque a cabeça dos jovens, a cabeça da gente quando entra no curso ela é totalmente diferenciada, a gente tem totalmente uma noção diferente do curso de administração. E quando você sai, você sai assim: poxa, eu to formado, mas às vezes se sente formado sem ... sem o conhecimento realmente. Você não se sente preparado, você só sai formado (...) Também teve uma professora que trabalhou muito bem com a gente, e que ela trabalhou e ela não era muito presencial, ela dava mais assim, simulados pelo... pelo <i>e-mail</i> . Mas assim, a gente tomava as decisões como se fosse numa empresa, né? Ai, ela mandava esse simulado, pra gente pela <i>internet</i> , a gente fazia as decisões e mandava pra ela. Então conforme as nossas decisões ela ia dando continuidade, né? Ela ia dizendo se tava errado, se você...se tinha se dado bem, também foi uma das disciplinas que ajudou que é Organizações e Métodos, se eu não me engano” (S116)
Indução em Psicologia	“Na de Psicologia (...) Hum...lembro. A gente fez um minuto de silêncio e a professora ia falando de uma situação de uma caverna e a gente ia imaginando. Ela ia dizendo e induzindo a gente imaginar o que ela tava dizendo, que tava acontecendo com a gente” (S149)
Todas levam à reflexão	“É especificamente eu não não sei te informar assim não, apesar que eu acho que todas as matérias, todas as atividades, a gente sempre reflete muito (...) Isso, a gente pode fazer qualquer atividade que a gente reflete muito, os colegas e o pessoal também” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 33 – Informações adicionais sobre o curso e a formação em Administração da UNIR.

Informações Adicionais – Há mais alguma informação que acredite ser importante acrescentar?
Conteúdos incompletos ou divergentes (Falha Docente)
“... eu como professora tenho muita coisa que eu tenho que estudar porque eu não vi no curso, né? (...) seria interesse de competência dos professores que deram aula pra gente, né? Teve assim alguns professores que a gente teve bastante dificuldades (...) às vezes professores que passavam conteúdo que não tinha muito a ver (...) Coisa assim que eu vou dar a mesma disciplina, quando eu vou estudar: “meu Deus”, o professor não passou isso pra mim! Oh! Eu tenho que estudar tudo (...) Mas daí é questão assim do professor, não é nem nada do curso” (S014).
Excelente Estudo e Professores (Aluno tem que correr atrás e levar à sério)
“... na UNIR, eu posso dizer que é um excelente estudo, temos excelentes professores ali, e a pessoa ela realmente que corre atrás, quer estudar, e leva à sério o curso, pode sair com uma formação de nível excelente ...” (S082)
Descompromisso, Desmotivação, Falha Docente quanto à Didática, Desconsideração do Aluno como ser pensante
“Eu acredito que há uma reclamação (...) muito professor despreparado pra dar aula (...) nem sei se tu pode colocar na tua pesquisa, mas é o que a gente vê. Por exemplo: professor que usa sempre o mesmo método de dar aula. Te dá um livro, você faz assim, a... é... lê aquele livro, faz aquele resumo do livro, ou então uma apresentação sobre aquele capítulo do livro (...) às vezes sem aquela conversa, você não tem aquela reflexão em sala de aula, você não tem um professor preocupado se realmente vocês estão aprendendo a matéria. Ele simplesmente dá aula como se não tivesse importância que o aluno pensasse, o conhecimento que eles já trouxeram pra faculdade. (...) O lado pedagógico mesmo, acho que deve muito ao aluno que entra na faculdade. (...) eu não sei como seria numa outra faculdade particular, mas na pública tá sendo assim. A gente nota isso, e acaba que o desânimo do professor passa pro aluno e..e eu acho que é por isso que muita gente que às vezes desiste do curso, porque não se sente motivado, não vê professor motivado, não vê professor empenhado em te fazer aprender, em te fazer realmente conhecer. Às vezes, eles tem muito conhecimento, mas às vezes não conseguem passar pra gente” (S116)
Falta de Compromisso e Responsabilidade Docente
“Olha professora, é aquela coisa que todo mundo sabe, né? A falta de professor, é é tem professor que realmente empurra a matéria com a barriga literalmente, né? Eu cheguei a ter um professor que a gente a gente teve 2 disciplinas com ele e era pra ter 3, mas assim, sinceramente, é... a matéria dele ele não trabalhava a matéria dele dentro da sala de aula, ele chegava lá e começava a conversar com a turma, sabe? Não essa coisa coisa do cotidiano, coisa do dia-a-dia, e contava histórias, eu sei que lá... e a matéria realmente nada...nada, nada, nada. Tivemos 2 matérias com ele. Teríamos a 3ª, uma troca de professor, né? é...tem uma questão também de de ...alguns faltam, alguns faltam bastante. No começo do curso houve ...falta de professor no 1º, o 2º, 3º período faltavam professor demais, sabe? A gente tinha que ter uma ma matéria de 40 horas, a gente teve no máximo 20, e o resto não tinha, né? Porque faltava mesmo, tanto homem quanto mulher...Teve matéria que não ficava acumulado, não passava mesmo. (...) vimos o básico do básico” (S120)
Falta de Perspectiva ou Perspectiva Remota de Inserção no mercado local
“...onde a gente mora é interior (...) é mais difícil. São pequenas empresas e as grandes que tem, (...) a concorrência é muito grande. Ou é o próprio dono que resolve, a própria família, né? Então, prá nós fica meio difícil a concorrência (...)” (S154)

Fonte: Elaborada pela autora.

Buscando informações adicionais espontâneas, fez-se a questão final, para a qual obteve-se: Conteúdos incompletos ou divergentes; Excelente Estudo e Professores; Descompromisso e Desmotivação Docente, Falha docente quanto à Didática, Desconsideração do aluno; Falta de Compromisso e Responsabilidade Docente, Falta de Perspectiva quanto à inserção no mercado. Esses apontamentos são apresentados no Quadro 33.

Com base nas falas representativas dispostas no Quadro 31, nota-se o predomínio de pontos negativos apontados para questões envolvendo os docentes, como falta de motivação, de interesse e compromisso que, por sua vez, podem ou não ter relação com os apontamentos relativos à falha didática. Esses aspectos tornam-se relevantes para esta pesquisa e para futuros estudos de aprofundamento, uma vez que, o modo como o docente conduz sua disciplina e a integraliza como peça de um grande quebra-cabeça, o PPP, pode comprometer o desenvolvimento das competências desejadas e demandas aos futuros administradores. Igualmente, percebe-se um provável tom de descontentamento e sentimento de desrespeito por parte dos pesquisados, como ilustra este trecho da resposta de S116: "... não tem aquela reflexão em sala de aula, você não tem um professor preocupado se realmente vocês estão aprendendo a matéria. Ele simplesmente dá aula como se não tivesse importância que o aluno pensasse, o conhecimento que eles já trouxeram pra faculdade ...".

Tendo apresentado os resultados das questões formuladas durante as entrevistas, apresentam-se, nas seções seguintes, as respostas que este estudo permite dar aos objetivos planejados no que tange ao desenvolvimento de competências relacionadas a valores e agir ético, seguido de reflexividade, compilando os dados encontrados no conjunto dos instrumentos de coleta utilizados.

4.3 COMPETÊNCIA DE VALORES E AGIR ÉTICO

O segundo objetivo específico era "verificar se curso de Administração da UNIR está **desenvolvendo competência** relacionada a **valores e agir ético (em que disciplinas e atividades)**".

Com base no modelo elaborado para o caso da UNIR, é possível afirmar que sim. O desenvolvimento de tal competência é percebido pelos sujeitos de forma que pôde dar suporte para a formação de uma dimensão específica, a Dimensão de Competências Ética e Valores, ou melhor, de Valores e Agir Ético, a qual incluiu as capacidades para “agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais”, para “considerar a responsabilidade social na tomada de decisão” e “de respeitar o próximo”, sendo todas, com cargas fatoriais maiores de 0,5, evidenciando uma correlação alta (respectivamente, 0,76; 0,71; e 0,52) entre o item e o constructo (HAIR *et al.*, 2005).

Tais resultados convergem com as influências incorporadas ao modelo de Cheetham e Chivers (2005), como é o caso dos valores legais (operação dentro da lei e outros sistemas mandatários), dos valores ocupacionais (relacionamentos com consumidor/clientes/colegas), dos valores organizacionais (relacionamentos com colegas/consumidores *staff* e público em geral) e dos valores pessoais (crenças e comportamentos individuais). Igualmente, a capacidade de “Respeitar o próximo”, converge com valores individuais citados por Paulino (2003).

Para essas capacidades, considerando-se as respostas dos 145 instrumentos válidos, tiveram as seguintes médias e cargas fatoriais (Quadro 34), numa escala de 6 pontos:

Quadro 34 – Médias Atribuídas às Capacidades componentes da Dimensão Ética e Valores

Capacidades	Médias	Correlação (carga fatorial)
Agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais (EF23)	5,32	0,76
Considerar a Responsabilidade Social na Tomada de Decisão (EF24)	5,06	0,71
Respeitar o Próximo (EF26)	5,36	0,52

Fonte: Dados da pesquisa.

Corroboram para esses resultados de natureza quantitativa, as respostas dadas por alguns dos entrevistados (APÊNDICE D), ao responderem à questão sobre o que entendem por ser ético. Pode ser dado como exemplo a seguinte fala de S014: “Então assim, eu não posso fazer nada que puder atrapalhar o meu próximo, ou prejudicar o meu próximo” (S014). Também como pensam que o administrador deve ser/agir para ser considerado ético, ou seja, o administrador para

ser ético tem que “... agir conforme a lei, né? Que também é muito importante. Eu creio que isso... ser ético é ser certo e fazer o que a profissão em si exige, tanto é que tem um juramento, né?...Bom quando você fala o juramento lá, fala sobre ética” (S082). Nessa fala de S082, percebe-se aproximação ao comportamento que se baseia no que a profissão considera ser correto, ao qual todos os profissionais são obrigados (influência incorporada ao modelo de CHEETHAM e CHIVERS, 2005, originária de Ozar, 1993).

Outrossim, indicou-se nas falas, os momentos em que esse exercício foi oportunizado durante o curso, chegando-se aos seguintes momentos: Conversas (Filosofia, Organização e Métodos, Recursos Humanos, sobre Transparência em Contabilidade), Aulas Práticas (Empreendedorismo), abordando relações humanas, interação e trabalho em equipe (Marketing, Recursos Humanos, Filosofia, Psicologia), trabalhando em equipe (Recursos Humanos, Gestão de Pessoas), em Dinâmicas (Gestão de Pessoa, Ética) e durante as Disciplinas de Ética e Filosofia de um modo geral.

Esses resultados podem ser relacionados ao que foi visto no referencial teórico quanto à ética estar no campo da ação (BITTAR, 2004; PAULINO, 2003; ALVES, 2002; MACINTYRE, 2001), ser saber prático, inseparável da política (CHAUÍ, 2005), conquistada ou adquirida pelo homem por hábito (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005).

Com base neles (resultados), fica reforçada a ideia de que “os valores, como o conhecimento, são de pouca utilidade se não forem aplicados (CHEETHAM e CHIVERS, 2005), o que, por sua vez, corrobora a corrente da ética de orientação aristotélica.

4.4 ATO DE REFLETIR

Como já tratado anteriormente, “a ética nos conduz à reflexão sobre a responsabilidade do ato moral, que é um ato livre de escolha” (ALVES, 2002, p. 27). No entanto a reflexão, como Supermeta é aquela capaz de contribuir para a aquisição de todas as demais competências (CHEETHAM e CHIVERS, 2005). Por

outro lado, à luz de Bittar (2004, p. 4-5), a ética “deve ser uma atitude reflexiva de vida ...”.

Por isso, sendo a reflexão uma das fontes principais do conhecimento (APPOLINÁRIO, 2006), o terceiro objetivo específico deste estudo era “verificar se o **ato de refletir é instigado** junto aos alunos no transcorrer do curso (em que disciplinas e atividades)”.

Igualmente, com base no modelo elaborado para a UNIR, é possível afirmar que de alguma forma e em algum momento e circunstâncias isso ocorre, já que a capacidade “para Reflexão” compôs a categoria de Competências Básicas com carga fatorial 0,6, o que é superior ao recomendável (0,5).

A questão que se referia a esta capacidade no instrumento de coleta de dados (ANEXO B), tratava sobre a concordância de desenvolvimento, no sentido de “ter uma postura crítica e reflexiva diante dos diferentes contextos organizacionais em relação aos negócios, pessoas e resultados”. Tal capacidade obteve média 4,84 de concordância, numa escala de 1 a 6. Por outro lado, buscou-se aprofundamento por meio das entrevistas em profundidade (APÊNDICE D), visando identificar, de forma mais ampla, sobre os momentos, circunstâncias, maneiras, disciplinas e estratégias utilizadas para tal desenvolvimento ou momentos e atividades destinadas ao exercício do ato de refletir.

Neste sentido, foi possível identificar, para os entrevistados, que a reflexão é importante para Antecipar/Antever, Ponderar Implicações e Resultados, Flexibilizar para Resolver Problemas, Imprevistos, Eventos, Tomar decisões evitando Precipitação e Prejuízo a terceiros e organização e que, a reflexão resulta em ponderação, contribuindo para antever, evitar o erro ou resultados indesejáveis, como prejudicar a terceiros ou a organização. Corroboram teoricamente acerca dessas percepções, Bittar (2004) quanto à necessidade de se refletir sob pena de se arcar com as consequências em relação a eventuais prejuízos.

Para os entrevistados, os momentos ou oportunidades destinados ao exercício da reflexão durante o curso foram especificamente: Conversas e Provocações durante a disciplina de Filosofia, em Trabalhos externos em Administração de Recursos Humanos, Simulação em Jogos de Empresas e Organização e Métodos, Indução em Psicologia.

Da mesma maneira em que os apontamentos relacionados ao desenvolvimento da competência Ética e Valores direcionam-se à momentos de

ação, ou seja, de atividades práticas, aqui também ocorre, em relação ao desenvolvimento oportunizado para o exercício da reflexividade, como visto no referencial acerca da relação necessária da reflexão com a ação e que “a ação sem reflexão se tornaria um ativismo vazio de conteúdos e a reflexão sem ação seria impossível” (CCPG-PUC/RJ, 2011).

O profissional reflexivo de Schön, como uma das influências incorporadas ao modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005), emerge em parte nos resultados desta pesquisa quanto ao momento em que a reflexão ocorre. Para Schön, “os profissionais aprendem durante e após a ação” (RICCARDI, 2011; CHEETHAM e CHIVERS, 2005), nas respostas dos entrevistados, surge também a reflexão antes da ação (tomada de decisão, por exemplo).

A teoria indica que, a partir da reflexão, ocorrem mudanças de comportamento e a construção de um repertório de solução de problemas (CHEETHAM e CHIVERS, 2005, 1988; D’AMÉLIO, 2007; RICCARDI, 2011). Disso, do exercício de refletir nesses momentos antes, durante e após ação, parece depender a aquisição da confiança/segurança dos pesquisados quando indicam falhas no processo de ensino ilustrado nessa resposta de S116:

... às vezes sem aquela conversa, você não tem aquela reflexão em sala de aula, você não tem um professor preocupado se realmente vocês estão aprendendo a matéria. Ele simplesmente dá aula como se não tivesse importância que o aluno pensasse, o conhecimento que eles já trouxeram pra faculdade ...

Não obstante aos achados desta pesquisa, futuramente seria interessante buscar maior detalhamento e ampliação da quantidade de respondentes para este fim o que, igualmente poderia ser feito para a questão do desenvolvimento de ética e valores, bem como respectivos impactos, tanto em relação à vida pessoal quanto profissional dos sujeitos.

4.4 ALINHAMENTO DA FORMAÇÃO PERCEBIDA VERSUS NORMAS E DEMANDAS

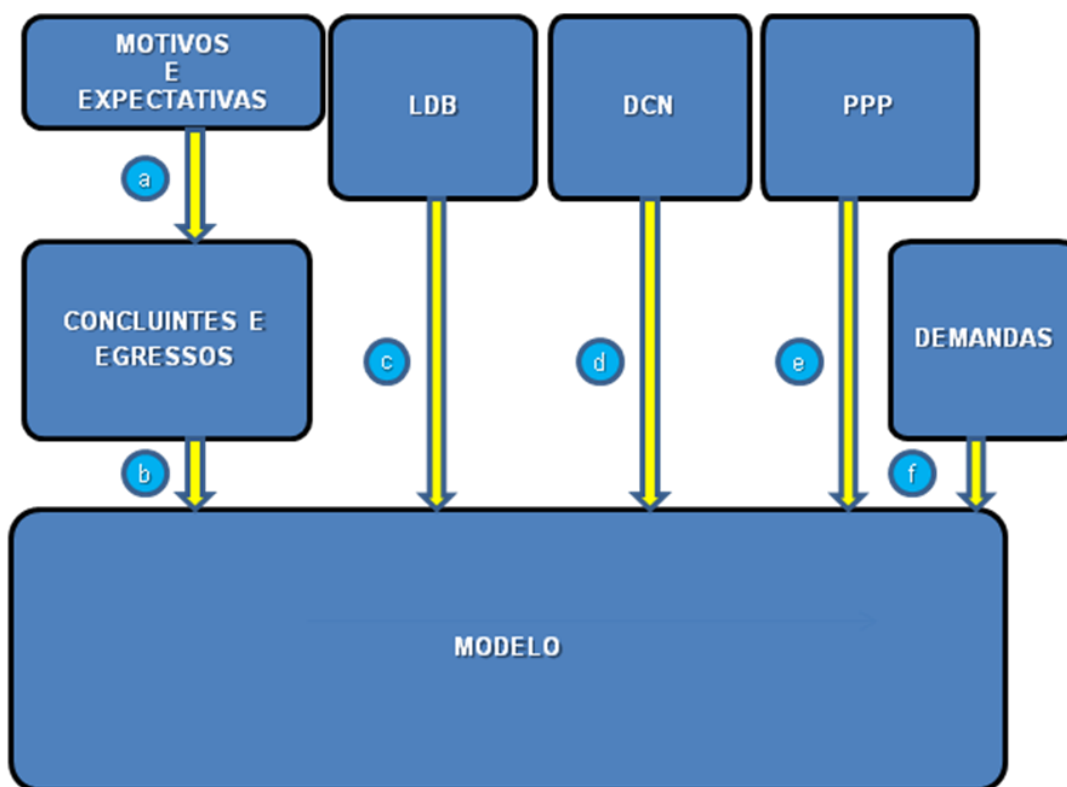
O quarto e último objetivo específico desta pesquisa era “identificar e analisar como se dá o **alinhamento** entre as competências desenvolvidas durante o curso de

Administração da UNIR na percepção de alunos concluintes e egressos e as orientações da LDB, DCN's, PPP e demandas de mercado/organizações acerca do assunto”.

Com base nos dados que ensejaram o modelo confirmado na UNIR e análise de conteúdo decorrente da pesquisa documental, buscou-se identificar as possíveis relações entre as várias fontes de dados no que diz respeito ao referido “alinhamento”, de acordo com os passos observáveis na figura seguinte.

A Figura 7 foi elaborada com o intuito de mostrar em quê sentido as análises foram realizadas para verificar se e como se dá o alinhamento da formação em relação às orientações da LDB, DCN's, PPP e demandas e, como alunos concluintes e egressos do curso de Administração percebem as demandas de mercado/organizações, tendo considerado que tal percepção pode ser influenciada de acordo com os motivos de escolha do curso e respectivas expectativas em relação a ele.

Figura 7 – Passos para análise de alinhamento da formação percebida face à LDB, DCN's, PPP e demandas



Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo da consideração que as expectativas e motivos de escolha do curso podem influenciar o modo de perceber dos sujeitos em relação ao desenvolvimento das competências no transcorrer do curso, as análises acerca do alinhamento da

formação guiou-se pela comparação entre os achados que levaram à construção do modelo de competências da UNIR face às respectivas normas e demandas.

Assim, seguindo-se o caminho ilustrado na Figura 7, obteve-se os seguintes resultados:

- a) Os motivos predominantes para a escolha do curso: foram Oportunidade de Mercado de trabalho, seguido de Aptidão Pessoal e Relação com o trabalho atual. Como se pode perceber, os motivos que constam em primeiro e terceiro lugar são de mesma natureza, apontando o desejo de formação para inserção no mercado de trabalho ou para atender às necessidades do trabalho atual. Tais resultados confirmam a tendência das preocupações evidenciadas nas pesquisas envolvendo egressos e alunos concluintes e relacionados com o direcionamento da formação. Buscando comparações entre outros resultados de pesquisa encontrados, percebe-se que na UNIR, predomina a intenção voltada ao mundo do trabalho assim como em Silva e Machado (2007) tem-se, como motivos predominantes, o desenvolvimento profissional satisfatório e posição profissional segura. Quanto ao segundo motivo de escolha na UNIR, Aptidão Pessoal, este assemelha-se ao motivo “interesse pela área” encontrado naquela pesquisa (SILVA e MACHADO, 2007). A presença do motivo “obtenção de uma formação generalista” daquela pesquisa pode denotar a valorização de uma formação mais ampla que não se limite aos aspectos técnico profissionais, mas para a vida. Por outro lado, pode significar o desejo de uma formação que permita a flexibilidade necessária para lidar com “eventos”, capacidade cada vez mais valorizada (ZARIFIAN, 2008 e 2001; SANT’ANNA 2008a e 2008b; GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; LEMOS e PINTO, 2008; NUNES e BARBOSA, 2009).
- b) A percepção em relação ao desenvolvimento de competências à luz do modelo inglês validado no Brasil: os dados da presente pesquisa foram suficientes para confirmar as categorias ou dimensões de competências utilizadas como parâmetro e acabou resultando numa estrutura composta por 5 dimensões organizadas em 2 Metacompetências (Funcional e Ético Social), pela representação do Modelo de Equações Estruturais de 2ª ordem (APÊNDICE C e Figura 4). Diferenças de percepção ao contrário do que se podia esperar, não ocorreram em relação aos diferentes *campi*

pesquisados, mas sim, em função das faixas etárias e motivos de escolha, evidenciando que a experiência e maturidade exercem influência no modo de perceber o desenvolvimento de competências. De forma geral, a Competência apontada como mais desenvolvida foi a Social pelo agrupamento das capacidades que integraram o constructo e a de Solução de Problemas pelas respostas ao instrumento do Anexo C. O menor desenvolvimento percebido foi para as Competências Técnico Profissionais com base no resultados de ambos instrumentos. Se aplicarmos comparações entre *campus*, sexo, idade, estado civil, motivo de escolha, os resultados para a competência percebida como mais desenvolvida é diferente na percepção entre *campus*: Solução de Problema para Cacoal e Guajará Mirim e Sociais para Guajará Mirim e Porto Velho; sexo: maior desenvolvimento de Solução de Problemas para o sexo masculino e Sociais para o sexo feminino; quanto à competência menos desenvolvida não diferem as percepções. Numa outra perspectiva, a principal mudança pessoal citada pelos participantes da pesquisa diz respeito ao senso crítico, seguido de visão ou modo de ver. E quando questionados sobre mudanças que melhorariam o processo de aprendizagem, a maioria aponta aspectos relacionados aos Docentes, seguido de Infraestrutura, convergindo, nesse caso, com a interferência do ambiente no processo de aprendizagem, como consta no modelo de Cheetham e Chivers (2005). Entre as disciplinas citadas como as que mais contribuíram para a aquisição das competências desejadas na formação do administrador, as respostas apontam principalmente para Administração de Recursos Humanos, Planejamento Estratégico, Teoria Geral da Administração, Administração da Produção, Administração Estratégica e Competitividade e Ética Empresarial e Responsabilidade Social. Quanto às disciplinas dispensáveis, a maior frequência de respostas foi para Introdução à Filosofia, seguida de Informática Aplicada à Administração e disciplinas de Cálculo, constando como principais motivos para o descarte, pontos negativos relacionados aos professores e conteúdo. Ao avaliar o preparo que o curso proporciona, os resultados revelam uma formação entre regular e boa na percepção de 70% dos sujeitos. Os resultados dos demais pontos de análise relacionados ao

alinhamento das competências percebidas (em relação à LDB, DCN's, PPP e demandas) são apresentados nas seções seguintes.

4.4.1 Competências percebidas versus LDB

Para identificar como se dá o alinhamento entre o desenvolvimento de competências na formação em Administração da UNIR em relação ao atendimento às orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), elaborou-se a Figura 8.

Nesta norma legal, aponta-se o direcionamento da Educação para o desenvolvimento pleno do educando, exercício da cidadania e preparo para o trabalho, destacando-se como finalidades da Educação Superior, estímulos voltados à criação cultural, produção e difusão do conhecimento, pensamento reflexivo, inserção em setores profissionais, desenvolvimento e benefícios da e para a sociedade, envolvimento e integração com a realidade e problemas do mundo e busca de conhecimentos e aperfeiçoamento contínuos para fins profissionais e identificação e resolução de problemas.

Figura 8 – Comparação entre as competências percebidas na formação e LDB.

Esta tese		LDB – Finalidade da Educação Superior	
Dimensões	Capacidades	Contempladas	Não Contempladas
Competências Básicas (Raciocínio Lógico – Análise – Reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter postura crítica e reflexiva em diferentes contextos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos produtivos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, utilizando embasamento matemático. 	I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo ;	III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica , visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura , e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive ;

Continua...

Conclusão. Figura 8 – Comparação entre as competências percebidas na formação e LDB.

Esta tese		LDB – Finalidade da Educação Superior	
Dimensões	Capacidades	Contempladas	Não Contempladas
Competências Técnico-Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver projetos; • Realizar consultoria em gestão; • Emitir pareceres e realizar perícias gerenciais; 	-	IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.
Competência para Solução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver Problemas • Pensar Estrategicamente • Realizar Melhoria de Processos • Transferir e Aplicar Conhecimentos 	II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira , e colaborar na sua formação contínua ;	
Competência Social	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar conhecimentos para aprofundamento nas áreas funcionais de meu interesse; • Buscar aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos; • Agir para atender demandas críticas, com responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos. 	II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira , e colaborar na sua formação contínua ; V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;	
Competência Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em conta os valores éticos na atuação profissional; • Considerar aspectos de responsabilidade social na decisão; • Respeitar o próximo. 	VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente , em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade ;	

Fonte: revisão da literatura e análise de documento e dados da pesquisa.

Com base em análise de seu conteúdo, observa-se que aspectos relacionados ao trabalho e relacionados à cidadania e formação mais ampla estão presentes nas dimensões e respectivas capacidades que compõem o modelo de competências desenvolvidas na UNIR à luz da percepção de seus próprios alunos concluintes e egressos. Destaca-se que 4 dispositivos (I, II, V e VI) da LDB foram contemplados mesmo que parcialmente pelas Capacidades componentes das Dimensões de Competência Básica, Social e Ética e Valores.

Os outros 3 dispositivos (III, IV e VII) da LDB, relacionados às capacidades de pesquisa, extensão e comunicação não puderam ser relacionados às capacidades identificadas. Por outro lado, as capacidades da Dimensão Técnico Profissional e Solução de Problemas encontradas, contemplam parte do dispositivo II da LDB quanto à inserção em setores profissionais.

Destacando-se, como é possível visualizar nos termos destacados em negrito na Figura 8, foram relacionados, especialmente, o desenvolvimento de pensamento reflexivo, conhecimento técnico para inserção no setor profissional, produção e transferência de conhecimentos, busca de conhecimentos sobre situações de interesse do homem e do meio em que vive.

4.4.2 Competências percebidas versus DCN

Com a mesma intenção da análise de alinhamento da seção anterior, buscando identificar sobre como se dá o alinhamento entre o desenvolvimento de competências percebidas como desenvolvidas na UNIR quanto às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Administração, elaborou-se a Figura 9.

À partir das informações constantes, verifica-se que o atendimento da formação está orientado para o desenvolvimento da capacidade para pensar estrategicamente, identificar e resolver problemas, vontade de aprender, buscar, produzir e transferir conhecimento, ter postura reflexiva e crítica, raciocinar de forma lógica e analítica, capacidade técnica quanto à elaboração de documentos pertinentes à atividade de administrador como projetos, pareceres *etc.*

Observe-se que apenas uma orientação das DCN's não foi contemplada na formação identificada na UNIR, e esta, se refere à capacidade de expressão e comunicação. Sob outro ângulo, verifica-se que 3 dos dispositivos das DCN's contemplados, estão mais fortemente relacionados às capacidades da Dimensão Técnico Profissional.

Diante desses resultados, pode-se dizer que a formação oferecida na UNIR, na percepção de seus alunos concluintes e egressos contempla a grande maioria (8 dispositivos entre os 10 analisados) das orientações das DCN's que, por sua vez, tem maior peso nas capacidades voltadas aos aspectos técnicos.

Por outro lado, de certa forma, tendo relação com todas as 5 Dimensões de Competências identificadas e integrantes do modelo de competências da UNIR, os resultados parecem revelar uma formação abrangente. Observação esta que certamente merece aprofundamento futuro. Da mesma forma, chama a atenção, a não identificação da capacidade de comunicação, uma vez que, na pesquisa que Estrela (2011) realizou no *campus* de Porto Velho, os dados revelaram tal desenvolvimento.

Figura 9 – Comparação entre as competências percebidas na formação e DCN's.

Esta tese		DCN's
Dimensões	Capacidades	Contempladas
Competências Básicas (Raciocínio Lógico – Análise – Reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter postura crítica e reflexiva em diferentes contextos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos produtivos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, utilizando embasamento matemático. 	<p>III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.</p> <p>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.</p>
Competências Técnico-Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver projetos; • Realizar consultoria em gestão; • Emitir pareceres e realizar perícias gerenciais; 	<p>Perfil A – Compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão.</p> <p>VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.</p> <p>VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.</p>
Competência Solução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e definir problemas/soluções; • Pensar estrategicamente; • Elaborar modificações nos processos de trabalho; • Transferir conhecimentos técnicos para resolver problemas. 	<p>I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos, exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.</p> <p>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.</p>

Continua...

Conclusão. Figura 9 – Comparação entre as competências percebidas na formação e DCN's.

Esta tese		DCN's
Dimensões	Capacidades	Contempladas
Competência Social	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar conhecimentos para aprofundamento nas áreas funcionais de meu interesse; • Buscar aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos; • Agir para atender demandas críticas, com responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos. 	<p>Perfil B – 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.</p> <p>V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.</p>
Competência Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em conta os valores éticos na atuação profissional; • Considerar aspectos de responsabilidade social na decisão; • Respeitar o próximo. 	<p>V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.</p>
DCN Não Contemplada		
<p>II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.</p>		

Fonte: revisão da literatura e análise de documentos e dados da pesquisa.

Na seção seguinte apresentam-se os resultados acerca da análise de alinhamento das competências percebidas como desenvolvidas na formação em Administração oferecida pela UNIR frente ao proposto em seu PPP.

4.4.3 Competências percebidas versus PPP

O objetivo do curso de Administração da UNIR consiste em fazer com que o acadêmico tenha “uma visão global, integrada e interdisciplinar das Ciências Sociais, bem como as conexões entre essas ciências e a administração como área de conhecimento e prática social”, sendo que o perfil proposto em seu PPP, pertinente ao âmbito brasileiro, busca refletir “as características regionais do estado de Rondônia, potencialidades local [sic] e suas escolhas estratégicas”, o qual foi definido à partir do que “pensam os empregadores, administradores formados, coordenadores de cursos de administração e outros profissionais relevantes à formação” (UNIR, 2006, p. 44).

Em análise de conteúdo (Figura 10), na busca de identificar alinhamento acerca da formação percebida em termos de competências e o que está proposto no Projeto Político Pedagógico do curso de Administração da UNIR, é possível identificar que importantes capacidades não puderam ser identificados com base nos dados obtidos e modelo de competências elaborado para o caso, como as capacidades de liderança, relacionamento (para trabalhar em equipe), adaptação (versatilidade, flexibilidade), para inovação, empreendedorismo, comunicação e controle emocional.

Trabalhar em equipe foi uma capacidade apontada por vários entrevistados como oportunidade para o exercício do ser/agir ético e para a reflexão, enquanto a capacidade de liderança entendeu-se como uma lacuna na formação como ilustrou a fala de S014.

Por outro lado, todas as Dimensões de Competências identificadas contemplam dispositivos da Lei, o que leva ao raciocínio de que, a maioria do que é proposto pela IES em seu PPP é contemplado, ou seja, há um alinhamento significativo entre as competências desenvolvidas (formação) e o PPP do curso de

Administração da UNIR, à luz dos dados obtidos junto aos alunos concluintes e egressos.

Figura 10 – Comparação entre as competências percebidas na formação e PPP.

Esta tese		PPP
Dimensões	Capacidades	
Competências Básicas (Raciocínio Lógico – Análise – Reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter postura crítica e reflexiva em diferentes contextos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos produtivos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, utilizando embasamento matemático. 	Ter visão crítica Ter visão holística
Competências Técnico-Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver projetos; • Realizar consultoria em gestão; • Emitir pareceres e realizar perícias gerenciais; 	Apresentar conhecimento prático das funções empresariais
Competência Solução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e definir problemas/soluções; • Pensar estrategicamente; • Elaborar modificações nos processos de trabalho; • Transferir conhecimentos técnicos para resolver problemas. 	Pensar estrategicamente
Competência Social	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar conhecimentos para aprofundamento nas áreas funcionais de meu interesse; • Buscar aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos; • Agir para atender demandas críticas, com responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos. 	Alto grau de conhecimento teórico científico e embasamento prático , com ênfase nas áreas específicas e carências da região [...] quer na área pública, quer na área privada
Competência Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em conta os valores éticos na atuação profissional; • Considerar aspectos de responsabilidade social na decisão; • Respeitar o próximo. 	Ter responsabilidade social Primar pela Ética Profissional
Dispositivos do PPP não Contemplados		
Ter capacidade de Liderança		
Ter capacidade para trabalhar em equipe		
Ser versátil e dinâmico na condução de processos e na tomada de decisão		
Ser flexível, inovador e [ter] ousadia para quebrar paradigmas		
Ser empreendedor		
Ser comunicativo		
Ter controle emocional		

Fonte: revisão da literatura e análise de documentos e dados da pesquisa.

Algumas das capacidades previstas no perfil proposto no PPP do curso de Administração da UNIR que não puderam ser correlacionados com as capacidades percebidas no MME, como é o caso das capacidades de liderança e para trabalhar em equipe e a de ser versátil e dinâmico na condução de processos e na tomada de decisão, são de natureza Social, a primeira caracterizando-se como uma Capacidade de Relacionamento e a segunda de Adaptação.

As capacidades para ser flexível, inovador e ter ousadia para quebrar paradigmas podem ser associadas à Capacidade de Buscar Soluções Criativas e Inovadoras que integra, no modelo de Godoy *et al.* (2009), a Dimensão Técnico Profissional. No entanto, essas capacidades, não foram incorporadas no MME da UNIR. Quanto às Capacidades de Ser Empreendedor, de Ser Comunicativo e de Ter Controle Emocional previstas no PPP que não foram identificadas na UNIR, podem ser relacionadas no modelo de Godoy *et al.* (2009), respectivamente como Capacidade de Antever que integra a Dimensão Solução de Problemas, Capacidade de Comunicação que integra a Dimensão de Competências Básicas e Capacidade de Adaptação que integra a Dimensão Social.

Com base nesses dados, evidenciam-se lacunas na formação percebida pelos sujeitos da UNIR em relação ao que está proposto no respectivo PPP do curso como, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de ser líder que consta no PPP, mas não foi indicada na *survey*, valorizado, mas não contemplado à contento, como ilustrado na fala de S014: “Am...eu acho assim que no curso, foi trabalhado muito pouco a questão de liderança, no curso, na minha época, né? Acho que foi trabalhado muito pouco isso, desenvolver a liderança nos alunos”.

4.4.4 Competências percebidas versus Demandas de mercado/organizações de acordo com literatura

Nesta seção, objetiva-se apresentar respostas quanto à identificação de alinhamento do desenvolvimento de competências percebidas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, face às demandas dirigidas aos cursos de Administração à luz do referencial teórico e, conseqüentemente, a formação do

administrador oriundas do mercado de trabalho/organizações, ou seja, as demandas, também de acordo com estudos realizados acerca deste assunto.

Nota-se, nas informações da Figura 11, que a maioria das demandas inclina-se para capacidades comportamentais e que apenas não se encontrou relação direta das capacidades de autocontrole emocional, de relacionamento interpessoal e para trabalhar em equipe face aos componentes das Dimensões que compuseram o MEE da UNIR. Observa-se ainda que a capacidade para comunicar-se foi relacionada à Dimensão Técnico Profissional no que diz respeito à comunicação escrita por meio da elaboração de documentos técnicos como projetos, pareceres e perícias.

Com base nesses resultados, pode-se dizer que as demandas de mercado/organizações encontradas na literatura foram atendidas em sua maioria conforme competências desenvolvidas na percepção dos pesquisados, ou seja, os alunos concluintes e egressos do curso de Administração, contrastando com os resultados encontrados face ao que os mesmos sujeitos concordam que deveria ser formado e perfil ideal a ser desenvolvido para o profissional de administração à luz das DCN's que, por sua vez restaram mais fortemente relacionados aos aspectos técnicos.

Figura 11 – Comparação entre as Competências percebidas na formação e Demandas.

Esta tese		Demandas
Dimensões	Capacidades	
Competências Básicas (Raciocínio Lógico – Análise – Reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter postura crítica e reflexiva em diferentes contextos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos produtivos; • Raciocinar de forma lógica e analítica, utilizando embasamento matemático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade crítica (NUNES e BARBOSA, 2009), reflexiva (LEMOS e PINTO, 2008) e de visão ampla e global de mundo (SANT'ANNA, 2008a; 2008b). • Capacidade elevada de abstração, de concentração e de exatidão (ampliação das possibilidades de percepção e de raciocínio, de manipulação mental de modelos, de compreensão de tendências e de processos globais) (PAIVA, 1997; LEMOS e PINTO, 2008).
Competência Técnico-Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver projetos; • Realizar consultoria em gestão; • Emitir pareceres e realizar perícias gerenciais; • 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para comunicar-se (verbal, oral e visualmente) (PAIVA, 1997; LEMOS e PINTO, 2008; SANT'ANNA, 2008a; 2008b).
Competência Solução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e definir problemas/soluções; • Pensar estrategicamente; • Elaborar modificações nos processos de trabalho; • Transferir conhecimentos técnicos para resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para Antever e Resolver Problemas (APPOLINÁRIO, 2006). • Capacidade para lidar com “eventos” e adaptar-se ampliando conhecimentos, assumindo riscos e responsabilidades decorrentes (ZARIFIAN, 2001; GIMENEZ e GIMENEZ, 2008; LEMOS e PINTO, 2008; NUNES e BARBOSA, 2009; SANT'ANNA, 2008a; 2008b). • Capacidade para tomada de decisão e negociação (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b).

Continua...

Conclusão. Figura 11 – Comparação entre as Competências percebidas na formação e Demandas.

Esta tese		Demandas
Dimensões	Capacidades	
Competência Social	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar conhecimentos para aprofundamento nas áreas funcionais de meu interesse; • Buscar aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos; • Agir para atender demandas críticas, com responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para a autonomia (DUTRA, 2008) e iniciativa (DUTRA, 2008; NUNES e BARBOSA, 2009; SANT'ANNA, 2008a, 2008b). • Capacidade para reinventar-se (criar e inovar) e para aprender contínua e rapidamente, buscando, dominando e agregando novos conhecimentos e valor às atividades operacionais e estratégicas (APPOLINÁRIO, 2006; DUTRA, 2008; SANT'ANNA 2008a, 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009), mantendo-se competitivo profissionalmente / Autoempresariar-se (DUTRA, 2008; SANTOS, 2002; LEMOS e PINTO, 2008), empreendendo e inovando (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b; NUNES e BARBOSA, 2009).
Competência Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em conta os valores éticos na atuação profissional; • Considerar aspectos de responsabilidade social na decisão; • Respeitar o próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de Comprometimento (com os objetivos e estratégias organizacionais) (DUTRA, 2008; SANT'ANNA 2008a; 2008b) e para exercer a cidadania organizacional (DUTRA, 2008; SANTOS, 2002).
Demandas não Identificadas na Formação da UNIR		
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de Autocontrole emocional (SANT'ANNA, 2008a; 2008b). 		
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de Relacionamento interpessoal (SANT'ANNA, 2008a; 2008b) e para trabalhar em equipe (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b). 		

Fonte: revisão da literatura e análise de dados da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De tanto ler o que os outros pensavam, eles se haviam esquecido daquilo que eles mesmos pensavam [...] de tanto ler as ideias de outros, os alunos se esquecem de que eles também podem pensar e que o seu pensamento é importante”

Rubem Alves (2008, p. 121).

E agora? É a minha vez! Eis a minha pérola!

Tendo inicialmente levantado a questão da significativa expansão dos cursos de administração no país ao longo dos anos 2000, observou-se evidências de massificação e mercantilização do ensino ao considerar o predomínio de instituições privadas, o que desencadeou na inclinação para conhecer estudos voltados à questão das demandas de mercado e organizações em relação aos profissionais em geral e para os administradores. Isso levou à observar que tais demandas, de alguma forma, se impõem aos cursos de administração como desafios crescentes, mas que devem ser ponderados segundo a harmonia do atendimento às normas vigentes e finalidade da Educação Superior, além das particularidades do contexto em que cada IES está inserida.

Abordou-se então sobre a finalidade da Educação Superior e do Projeto Político Pedagógico, assim como exemplos de pesquisas envolvendo egressos de cursos de administração, sendo possível perceber que a maioria preocupa-se com a inserção para o mercado de trabalho. Com base em tais interesses, considerando normas vigentes às quais o curso deve reportar-se e demandas de mercado/organizações, entende-se que o perfil e acompanhamento de egressos sejam relevantes para formulação e reformulações do PPP num processo cíclico e que deve ser construído de forma participativa, envolvendo todos os interessados e não só para privilegiar interesses unicamente mercadológicos, por exemplo.

Considerados importantes para o processo de formação e, com vistas a fundamentar teoricamente a discussão e conferir lastro à tese, abordou-se o tema competências a partir de três abordagens, focando principalmente na francesa, considerada mais adequada ao modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005), adotado de forma consciente quanto às influências recebidas que, conforme os próprios autores, isoladamente, não são suficientes para dar conta da questão do

desenvolvimento profissional, esclarecendo-se que, apesar daqueles autores terem decidido pela adoção de alguns conceitos e abordagens, após cuidadosa reflexão, reconheceram algumas limitações, como por exemplo, em relação à abordagem de profissional reflexivo, às influências de motivação e personalidade, assim como de Contexto e Ambiente de trabalho.

Decidiu-se adotá-lo, considerando o zelo e rigor metodológico do seu processo de construção, que implicaram em alguns anos de dedicação, a participação de *experts*, profissionais e da crítica dos leitores e acadêmicos (CHEETHAM e CHIVERS, 2005) e porque o mesmo foi validado no Brasil por Godoy *et al.* (2009). Assim, buscou-se não só ampliar conhecimentos na área como contar com ele como parâmetro em aplicação junto a profissionais de administração oriundos de Instituição de Ensino Superior público do Brasil, já que o modelo inglês foi concebido, testado e criticado essencialmente por olhares [e pensamentos] europeus e, quando aplicado no Brasil, foi em Instituições privadas e pública do sul e sudeste.

Esclarece-se que para a escolha do campo, levou-se em consideração a inserção desta pesquisadora numa IES federal do Norte do país em que pesou seu interesse pessoal e questões de viabilidade como possibilidades de acesso a documentos e alunos/egressos, docentes e funcionários, registrando-se o prévio conhecimento e participação em outras iniciativas para identificação do perfil do egresso em cursos de áreas afins (Ciências Contábeis e Direito).

Para tornar as diversas fases dessa tese possíveis e inteligíveis, procurou-se trazer referencial teórico acerca dos temas ética, valores e reflexividade, partindo das influências incorporadas ao modelo de competências adotado e lacuna da validação brasileira, tornando-se enriquecedor tratar sobre as correntes filosóficas da Ética contemporânea, buscando-se evidenciar a relação entre a prática ética, a capacidade de reflexão e a questão do desenvolvimento de competência relacionada a valores/agir ético. Entende-se que esses 3 eixos (prática ética, reflexão e desenvolvimento de competências) podem e devem ser combinados e aplicados.

Antes dos resultados, cabe apresentar, informações sobre o perfil dos 145 participantes (considerados válidos) que contribuíram para os objetivos desta pesquisa serem atingidos: quanto ao *campus*, 66 de Cacoal, 49 de Porto Velho e 30 de Guajará Mirim, a maioria do sexo feminino (84), com idade entre 20 e 25 anos (83), solteiros (88), e trabalhando (127).

Considerando relevante identificar os motivos de escolha do curso por entender que isso pudesse exercer influências no modo de perceber o desenvolvimento de competências na própria formação (o que foi confirmado estatisticamente pelas divergências observadas no modo de perceber o desenvolvimento maior ou menor das categorias de competências), verificando-se que, a maioria optou cursar Administração devido à Oportunidade no mercado de trabalho (53, 36,6%), seguido de Aptidão pessoal (41, 28,3%) e Relação com o trabalho atual (23, 15,9%).

Após cumprimento das 2 etapas de pesquisa planejadas (Exploratória e Avançada), chegou-se aos resultados que culminaram no alcance dos objetivos propostos. Sendo assim, passando para a apresentação dos resultados quanto aos objetivos dessa pesquisa, tem-se que o primeiro objetivo específico era: “a) identificar e descrever a **percepção dos pesquisados** com base no modelo adotado de Cheetham e Chivers (2005), acerca das **competências desenvolvidas** no transcorrer do curso”.

A primeira constatação foi de que todas as categorias de competências foram identificadas, como demonstrado com a elaboração do modelo ético original à partir dos dados da UNIR (APÊNDICE C).

Quanto à concordância em relação ao desenvolvimento das competências, preservando as 4 categorias originais de Godoy *et al.* (2009), pôde-se observar, como era esperado, divergências de percepção face aos motivos de escolha do curso e faixa etária, possivelmente explicada pela provável experiência acumulada e maturidade. Acredita-se que isso pode ter orientado o olhar dos pesquisados quanto ao que esperam desenvolver durante o curso em termos de competência como ilustrado na Figura 4 e Tabelas 5, 9 e 11 apresentadas anteriormente.

À partir dessa informação, após aplicação de teste *t de student* (significância) identificou-se divergências na percepção de desenvolvimento de competências quando comparadas as faixas etárias 2 (entre 20 e 25 anos) e 3 (entre 26 e 30 anos), sendo que os mais jovens percebem maior desenvolvimento para as Competências Básicas, mas ambas faixas conferem o maior desenvolvimento para a Competência Social (com média 5,03 para a faixa 2 e 4,89 para a faixa 3). Comparando resultados das faixas 3 (entre 26 e 30 anos) e 4 (mais de 30 anos), houve divergência de percepção quanto ao desenvolvimento das Competências Básica (0,009) e Social (0,046), sendo que a faixa 4 percebe maior desenvolvimento

da Básica (média 4,76) e Social (média 5,16) em relação aos da faixa 3. Para ambas as faixas 3 e 4, a Competência mais desenvolvida foi a Social.

O segundo objetivo específico, buscava “b) verificar se o curso de Administração da UNIR está **desenvolvendo competência** relacionada a **valores e agir ético**”: a resposta encontrada é sim, tanto que as capacidades relacionadas foram incorporadas ao modelo como categoria explicada (*score* 0,75) por uma das Meta Competências, a Ético Social. E as questões explicadas por essa Categoria são 3: “Levar em conta os valores éticos na minha atuação profissional” (*score* 0,76), “Considerar aspectos de responsabilidade social na tomada de decisão” (*score* 0,71) e “Respeitar o próximo” (*score* 0,52), ensejando, respectivamente, as capacidades para “agir de acordo com os valores legais, profissionais, organizacionais e pessoais”, “considerar a responsabilidade social na tomada de decisões” e “respeitar o próximo”.

Corroboram ainda, para essa conclusão, as respostas obtidas nas entrevistas quanto aos momentos e circunstâncias em que fora oportunizado tal desenvolvimento, como: Conversas realizadas durante as disciplinas de Filosofia, Organização e Métodos e Administração de Recursos Humanos, assim como, ao se tratar sobre Transparência, durante a disciplina de Contabilidade. Também em Aulas Práticas de Empreendedorismo ou mesmo, quando abordados temas como relações humanas, interação e trabalho em equipe dentro das aulas de Marketing, Administração de Recursos Humanos, Filosofia e Psicologia.

Outros momentos citados para o exercício do ser/agir ético, são aqueles em que se trabalha em equipe, durante as disciplinas de Administração de Recursos Humanos, Gestão de Pessoas, bem como em Dinâmicas em Gestão de Pessoas e Ética. Por outro lado, de um modo geral, tais competências são trabalhadas nas disciplinas de Ética e Filosofia, como é de se esperar.

O terceiro objetivo específico, era o de “c) verificar se o **ato de refletir é instigado** junto aos alunos no transcorrer do curso”: com base nos dados quantitativos, ou seja, por meio do instrumento de Godoy *et al.* (2009) replicado (ANEXO B), é possível dizer que de alguma forma é oportunizado tal desenvolvimento, considerando que a questão “Ter uma postura crítica e reflexiva diante dos diferentes contextos organizacionais em relação aos negócios, pessoas e resultados” cuja capacidade correspondente é “Reflexão”. Este item integrou o modelo, compondo a Categoria de Competências Básicas (*score* 0,60) que, por sua

vez integra a Metacompetência Funcional, a qual influencia a Metacompetência Ético Social.

No entanto, cabe ressaltar sobre a necessidade de aprofundamento futuro, para identificar mais detalhadamente e com ampliação da quantidade de sujeitos, sobre o modo e em que momentos, circunstâncias isso acontece durante o curso e de que maneira exerce influências no comportamento dos sujeitos tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, assim como foi falado em relação ao desenvolvimento do ser/agir ético. Por outro lado, os resultados aqui alcançados não devem ser desmerecidos já que contribuem para reforçar o que constatou-se na *survey* e com a construção do modelo de competências para a UNIR.

O quarto objetivo específico, destinava-se à “d) identificar e analisar como se dá o **alinhamento** entre as competências desenvolvidas durante o curso de Administração da UNIR na percepção de alunos concluintes e egressos e as orientações da LDB, DCN’s, PPP e demandas de mercado/organizações encontradas na teoria acerca do assunto”: pode-se dizer que há alinhamento parcial com maior distanciamento em relação às orientações das DCN’s e maior proximidade das orientações do PPP e LDB.

No entanto, percebe-se um olhar mais direcionado pelas expectativas de inserção no mercado, face à percepção de menor desenvolvimento das competências de natureza técnico profissionais e apontamentos de várias oportunidades de melhoria nesse sentido. No entanto, os dados permitem identificar também alguns entraves de interpretação ou percepção aparentemente equivocadas em relação às demandas. O que parece emergir é uma frustração de expectativa sobre o que os sujeitos esperavam desenvolver e o que acreditam ser demandado pelo mercado. E isso diverge do que traz a teoria à respeito, dizendo algo diferente, ou seja, as demandas não estão voltadas principalmente para o desenvolvimento técnico profissional, mas sim para capacidades de natureza comportamental, social e básica.

Por fim, considerando o alcance dos objetivos específicos, que foram os passos para o alcance do objetivo geral, que era “**verificar a percepção dos alunos concluintes e egressos do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia acerca das competências desenvolvidas no mesmo, em especial, as relacionadas a valores e agir ético, e como tal formação se alinha às orientações da LDB, DCN’s, PPP**”, cabe afirmar que este foi plenamente

alcançado, sendo possível defender a tese de que o curso de Administração da UNIR, desenvolve competências de forma parcialmente alinhada ao proposto em seu PPP, DCN's e LDB, incluindo de alguma forma o desenvolvimento de capacidades bastante valorizadas pelas demandas, indo além do mercado, ou seja, para o exercício da cidadania (responsabilidade social e valores éticos) e da autonomia (autodesenvolvimento, reflexão, postura crítica).

No entanto, prescinde reavaliar cautelosamente acerca das oportunidades de melhoria apontadas como dificultadores do processo de aprendizagem e convergências de aspectos não contemplados diante das normas e demandas, bem como expectativas dos sujeitos.

Dentre as lacunas decorrentes na formação percebida face da análise de alinhamento às normas (LDB, DCNs, PPP) e demandas apontadas na teoria, tem-se o disposto na Figura 12 a seguir.

Isto posto, denotam-se aspectos importantes a serem pensados pela UNIR, no sentido de encontrar soluções e melhorias para a formação relacionadas às lacunas identificadas, buscando-se futuramente, aprofundamento quanto às suas causas. Sob outro prisma, obviamente, é prudente salientar que as respostas não estão todas dadas nessa pesquisa e também, que seus resultados não podem e nem devem ser generalizados, especialmente porque trata-se de um estudo especificamente focado no caso da UNIR, em que os achados são específicos de seu contexto e decorrentes da percepção de uma parte dos atores envolvidos no processo de formação, no caso, os alunos concluintes e egressos de determinadas turmas.

Figura 12 – Lacunas na formação percebida em relação às normas e demandas da teoria.

Dispositivos não contemplados na formação percebida	
LDB	<p>Básicas: III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;</p> <p>Técnico-Profissionais: IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.</p>
DCN	<p>Básicas - Expressão e Comunicação: II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.</p>

Continua...

Conclusão. Figura 12 – Lacunas na formação percebida em relação às normas e demandas da teoria.

Dispositivos não contemplados na formação percebida	
PPP	<p>Sociais - Relacionamento: Ter capacidade de Liderança; Ter capacidade para trabalhar em equipe;</p> <p>Sociais - Adaptação: Ser versátil e dinâmico na condução de processos e na tomada de decisão;</p> <p>Técnico Profissional - Buscar Soluções Criativas e Inovadoras: Ser flexível, inovador e [ter] ousadia para quebrar paradigmas;</p> <p>Solução de Problemas – Capacidade de Antever: Ser empreendedor;</p> <p>Básicas – Comunicação: Ser comunicativo;</p> <p>Sociais – Adaptação: Ter controle emocional.</p>
Demandas	<p>Sociais – Adaptação: Capacidade de Autocontrole emocional (SANT'ANNA, 2008a; 2008b).</p> <p>Sociais – Relacionamento: Capacidade de Relacionamento interpessoal (SANT'ANNA, 2008a; 2008b) e para trabalhar em equipe (BORBA, SILVEIRA e FAGGION, 2005; SANT'ANNA, 2008a; 2008b).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das escolhas e combinações teóricas e metodológicas feitas, contribuiu-se para a discussão do tema “Desenvolvimento de Competências na Formação do Administrador”, bem como por meio da replicação e adaptação de procedimentos de Godoy *et al.* (2009) ao caso da UNIR, e elaboração de um modelo que se adequasse às suas particularidades.

Sob outro ângulo, entendeu-se ser possível uma formação ampla que contemple as necessidades profissionais e de inserção no mercado, paralelamente à formação para a vida em sociedade baseada no respeito ao outro e ao ambiente, valores, agir ético, postura crítica e reflexiva como foi identificado e, especialmente frisadas, por vários sujeitos, quanto à necessidade de maior integração entre teoria e prática, bem como entre a universidade e empresas/sociedade, evidenciando uma percepção de que o aprendizado ocorre, muito mais proveitosamente, quando os conhecimentos ensinados em sala são aplicados em contextos simulados (Dinâmicas, Jogos etc.) ou reais (Estágio, Empresa Júnior, Incubadoras, no ambiente de trabalho, etc.).

Assim, no caso específico da UNIR, no período e, com base nas respostas dos sujeitos que participaram, a formação percebida consiste em duas Metacompetências (Tabela 15 e Figura 5), sendo uma denominada Funcional, composta pelas Categorias de Competências Técnica Profissional (*score* 0,62),

Básica (0,92) e Solução de Problemas (0,92), explicando 0,67 da Metacompetência Ético Social, composta pelas Categorias de Competência Social (0,79) e Ética e Valores (0,75), cuja estrutura compreende 16 capacidades conforme pôde ser observado na Figura 5 e Tabela 14, o Modelo de Medidas no Apêndice B e o Modelo Estrutural no Apêndice C, decorrentes de um grande esforço estatístico e analítico, verdadeiros desafios e, certamente, muito aprendido para esta pesquisadora. Oportunidade ímpar que agora tem-se o prazer de socializar.

Vislumbra-se, dessa forma, algumas possibilidades de intervenção e melhorias na formação em Administração da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) que podem ser refletidas na UNIR mas também podem servir de alerta para outras instituições:

- a) Maior atenção durante o processo de **planejamento da formação** face às lacunas encontradas em relação às normas e demandas;
- b) Planejamento detalhado e minucioso quanto aos **momentos para oportunizar o desenvolvimento** de competências de forma geral e específica, como as de ética e valores e reflexividade, considerando tanto demandas de mercado como também sociais bem como formas de integração entre teoria e prática e interdisciplinaridade;
- c) Busca diligente e constante no sentido de **identificar causas** de pontos **falhos** da formação afim de e para **buscar soluções** voltadas à melhoria do processo de formação.

Por fim, considera-se que ao replicar os procedimentos inspirados em Cheetham e Chivers (2005) e Godoy et al. (2009) que, com algumas adaptações e complementações, tendo culminado na elaboração de um Modelo de Equações Estruturais (MEE) de segunda ordem, baseado nos dados obtidos na UNIR, contribuiu-se tanto quanto à seara metodológica quanto para subsidiar futuras intervenções no processo de planejamento da formação em Administração da instituição pesquisada, enfatizando-se o entendimento de que trata-se de um caso particular que, pode, realizadas as devidas adequações (redução sociológica) servir de base para outros estudos semelhantes.

Outra observação que precisa ser feita diz respeito às limitações desse estudo, ressaltando-se a necessidade de se avaliar, em estudo futuro, se as demandas locais e regionais estão sendo contempladas, já que as pesquisas utilizadas no referencial teórico tratam de contextos de outros estados e regiões.

REFERÊNCIAS

- ABRIL. **Guia do Estudante**. Disponível na *internet*: <
<http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/administracao/unir-fundacao-universidade-federal-de-rondonia-cacoal-ro-bacharelado.shtml> >. Acesso em 09 mar. 2012.
- ALMEIDA, Edson Pinto de. *Panorama do ensino*. **Revista GV executivo** – Especial Educação, v. 8, n.1, p. 52-57, jan./fev. 2009.
- ALVES, Júlia Falivene. **Ética, cidadania e trabalho**: reflexões e atividades para uma prática efetiva. São Paulo: Copidart Editora, 2002.
- ALVESSON, Mats G.; HARDY, Cynthia; HARLEY, Bill. *Reflecting on reflexivity*. **Academy of Management Best Conference Paper**, 2004.
- AMATUCCI, Marcos. *Métodos para a construção do perfil de competências do egresso de curso de administração*. **Revista Administração e Diálogo**, v. 12, n. 1, p. 89-108, 2009.
- AMOS IBM 20.0
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Projeto pedagógico para cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.
- ANTONACOPOULOU, Elena P. *Introducing reflexive critique in the business curriculum: reflections on the lessons learned*. **Advanced Institute of Management Research – AIM**, Working Paper Series: 005-June-2004.
- _____; TSOUKAS, Haridimos. *Time and reflexivity in organization studies: an introduction*. **Organization studies**, v. 23, n. 6, p. 857-862, 2002.
- ANTONELLO, Cláudia Simone. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho**: uma contribuição no desenvolvimento de competências. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto Pedagógico**: um estudo introdutório. Petrópolis, RJ, 2002. Disponível na *internet*:
<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em 29 jul. 2010.
- BARCELLOS, Márcia Dutra de. **“Beef lovers”**: um estudo cross-cultural sobre o comportamento de consumo de carne bovina. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Agronegócios), Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. *A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional*. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan./mar. 2004.

_____.; KLEIN, Maria Josefina. *Desenvolvimento de competências: a percepção dos egressos do curso de graduação em administração*. In: EnANPAD, 31, 2007.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BORBA, Gustavo; SILVEIRA, Teniza; FAGGION, Gilberto. *Praticando o que ensinamos: inovação na oferta do curso de graduação em administração – gestão para inovação e liderança na UNISINOS*. **Organização e Sociedade – O&S**, v. 12, n. 35, p. 165-181, out./dez. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União, Brasília**, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições** (2004). Disponível na *internet* em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em 19 jul. 2010.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 142, nº 137, seção 1, p. 26-27, 19 jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 26 jul. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 11 mar. 2013.

BUCCO, Larissa Brandelli. **Educar & Formar para o mercado:** pronúncias desde os fundamentos da Dialética Negativa de quem hoje sistematiza e gerencia o curso de administração em duas universidades públicas gaúchas. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BUNN, Karl. **Doutrina secreta gnóstica:** iniciação à gnose. Curitiba, PR: Edisaw, 2012.

CCPG. PUC/RJ. **Reflexão e ação.** Disponível em: <http://www.ccpug.puc-rio.br/nucleodememoria/agendapuc2011/agenda2011_outubro.pd>. Acesso em 01 mar. 2013.

CALBINO, Daniel; ALMEIDA, Juliane; PAULA, Ana Paula Paes de; SANTOS, Alexandre. *Revisitando “O Futuro da Fábrica de Administradores”: a inexorabilidade do enfoque mercantil.* In: Congresso Virtual Brasileiro de Administração – CONVIBRA, 7, 2009.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANOPF, Liliane; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; FESTINALLI, Rosane Calgaro. A *Expansão do Ensino Superior em Administração no Sudoeste do Paraná: Reflexões Introdutórias.* **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 9, n. 3, p. 79-97, jul./set. 2005.

CARRÃO, Ana Maria Romano; MONTEBELO, Maria Imaculada de Lima. *Os conceitos de teoria e prática na percepção de egressos do curso de administração.* **Revista ANGRAD**, v. 10, n. 3, jul./ago./set. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Towards a holistic model of professional competence.* **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

_____. *The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches.* **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

_____. *A new look at competent professional practice.* **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

_____. *Professions, competence and informal learning.* Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Cláudia Simone. *Aprendizagem transformadora: integrando a reflexão crítica na formação gerencial.* **Revista Gestão.Org – Número Especial I ENEPQ**, p. 59-69, Novembro, 2008.

_____. ANTONELLO, Cláudia Simone. *Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial*. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 8, n. 1, Mar. 2010.

_____. ARAMBURU, Juliane Viégas; ANTUNES, Elaine Di Diego. *Produção científica sobre o ensino em administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade*. **Revista Gestão.Org**, v. 7, n. 2, p. 150-169, Mai./Ago. 2006.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

COSTA, Francisco José da. *Formação em administração na perspectiva do aluno: valor percebido no curso, percepção do prestígio e identificação com a profissão*. **Rev. Ciênc. Admin.**, Fortaleza, v. 14, n.1, p. 151-163, ago. 2008.

_____; LEMOS, Anderson Queiroz; LÔBO, Rodolfo Jakov Saraiva. *Percepções éticas de estudantes de administração*. **Revista ANGRAD**, v. 10, n. 4, out./nov./dez. 2009.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CRA/SP – Conselho Regional de Administração de São Paulo. **O ensino de Administração**. Disponível na *internet*: <<http://www.crasp.com.br/index.asp?secao=75>>. Acesso em 26 jul. 2010.

CRESWELL, John W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Tradução de Magda França Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. Título original: *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*.

CUNHA, Marciano de Almeida. *Abertura indiscriminada de cursos superiores de administração no Brasil: um entendimento histórico para uma política emergente*. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – Edição Especial, v. 1, n. 2, p.110-130, jul. 2009.

D'AMELIO, Márcia. **Aprendizagem de competências gerenciais: um estudo com gestores de diferentes formações**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

DENTZ JR., René Armand. **A ética das virtudes: um caminho para o século XXI**. Disponível em: <<http://www.eticaempresarial.com.br/>>. Acesso em 08 mar. 2011.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. In: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF/São Paulo, SP: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1998. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em 04 jun. 2010.

DIAS, Reinaldo. *O ensino flexível: a perspectiva de adoção de maior flexibilidade no ensino dos cursos de administração*. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 65-81, mai. 2009.

DiMAGGIO, Paul J.; POWELL, W. Walter. *A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais*. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005.

DULTRA, Judite Amélia Lago; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Trabalho, qualificação e competências: um desafio atual*. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – Edição Especial, v. 1, n. 2, p.26-58, jul. 2009.

DUTRA, Joel. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Título original: *Ética de la liberación: em la edad de la globalización y de la exclusión*.

ESTRELA, George Queiroga. **Desafios e possibilidades na formação e no desenvolvimento de administradores da UNIR**. Araraquara, SP, 2011. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus Araraquara*.

FARRELL, Andrew M. *Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009)*. **Journal of Business Research**, v. 63, n. 3, p. 324-327, 2010. ISSN 01482963.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; SOUZA, Leonardo Leocádio Coelho de; FURTADO, Maria Tereza Mesquita; CUNHA, Luis Antonio Rabelo. *Análise da Formação em Administração na Perspectiva das Inclinações Profissionais*. In: EnANPAD, 29, 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. *Construindo o Conceito de Competência*. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FORNELL, Claes; LARCKER, David F. *Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error*. **Journal of Marketing Research (JMR)**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981. ISSN 00222437.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FUCAPE – Business School. **CPC – Conceito Preliminar de Curso**. Disponível na internet: <http://www.fucape.br/simula-igc-cpc/_ret_tbl_cpc.asp>. Acesso em 09 mar. 2012.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível na *internet* em: <http://200.133.17.5/recife/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf>. Acesso em 05 abr. 2010.

GARAVAN, T.; McGUIRE, D. *Competencies & Workplace Learning: some reflections on the rhetoric & the reality*, **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n. 4, p. 144-164, 2001.

GIMENEZ, Edson Leite Lopes; GIMENEZ, Felipe L.. *Inserção das demandas regionais de mercado nos cursos de administração: um estudo de caso nas IES da CNEC*. **Revista Administração – Faculdades Network**, v. 2, n. 1, 2008.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina Pereira Vecchio. **A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros**: uma análise bibliométrica. In: SILVA, Anielson Barbosa da; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt; ANTONELLO, Claudia Simone; BIDO, Diógenes Souza; SILVA, Dirceu. *O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais*. **Revista de Administração da USP – RAUSP**, v. 44, n. 2, p. 265-278, jul./ago./set. 2009.

GODOY JR, Valdy José de. **Ensina-se a virtude? Conexões do Menon de Platão com o ensino de valores na escola**. Porto Alegre, RS, 2005. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

GOUVEIA, Valdiney V.; MILFONT, Taciano L.; FISCHER, Ronald; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda. *Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações*. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 10, n. 3, p. 34-59, mai./jun. 2009.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965. (Coleção Tempo Novo 2).

GUIMARÃES, Rosana Córdova. **Representação social e formação da consciência crítica no curso de graduação em administração da EA/UFRGS**. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HAIR JÚNIOR, Joseph F. *et. al.* **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Traduzido por Adonai Schlup Sant' Ana e Anselmo Chaves Neto. Porto Alegre: Bookman, 2005. Título original: Multivariate Data Analysis.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

INEP. **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. ANO. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 21 jan. 2012.

_____. **Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC)**. 2010 e 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em 21 jan. 2012 e em 08 mar. 2013.

KANT, Immanuel. (1785) **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção “A obra-prima de cada autor”). Título original: *Grundlegung zur metaphysik der sitten*”.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; PINTO, Mario Couto Soares. Empregabilidade dos administradores: *quais os perfis profissionais demandados pelas empresas?* **Cadernos EBAPE. BR**, v. 6, n. 4, Dez. 2008.

LIMA, Cristina Bernardi; SCHOUTEN, Mariana Vieira Meirelles; MARTINELLI, Dante Pinheiro. *Perfil profissiográfico de egresso das cinco primeiras turmas de graduação de uma instituição de ensino superior*. **Revista de Gestão USP**, v. 13, n. especial, p. 1-18, 2006.

LIMA, Sônia Beatriz Pisetta de. **Avaliação da satisfação das empresas empregadoras e dos egressos com as competências desenvolvidas no curso de administração da Instituição Educacional Superior: um estudo de caso**. Porto Alegre, RS, 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração e Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACBETH, Douglas. *On “Reflexivity” in Qualitative Research: two readings, and third*. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 1, p. 35-68, 2001.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral**. Tradução de Jussara Simões. Revisão técnica de Helder Buenos Aires de Carvalho. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Filosofia e Política). Título original: *After virtue: a study in moral theory*.

MAIA, Helenice; MAZZOTTI, Tarso. *É possível ensinar ética nas escolas?* **Revista da Faced**, n. 10, p. 113-124, 2006.

MAINARDES, Emerson Wagner; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. *Qualidade de cursos de administração e instituições de ensino superior em Joinville-SC: um estudo sobre fatores relacionados ao mercado de trabalho na percepção dos alunos*. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios – FECAP**, v. 12, n. 35, p. 208-223, abr./jun. 2010.

MALHOTRA, Nares. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Tradução de Laura Bocco. Porto Alegre: Bookman, 2006. Título original: *Marketing Research: An Applied Orientation*..

MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas*. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, set. 1999.

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; PAULA, Ana Paula Paes de. *Reflexões sobre a indústria cultural e o ensino em administração*. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – Edição Especial, v. 1, n. 2, p.159-176, Jul. 2009.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, softwares & aplicações**. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS, Ana Maria; FRAGA, Tânica Marisa de Abreu. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da Escola de Administração: adequada à NBR 14724 de 2011**. Porto Alegre: Biblioteca da EA/PPGA/UFRGS, 2011.

MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; BORGES, Jacqueline Florindo; LEAL, Edvalda Araújo. *Administração e contabilidade: mercado de trabalho e espaços curriculares comuns*. **Revista ANGRAD**, v. 10, n. 4, out./nov./dez. 2009.

MICROSOFT OFFICE EXCEL 2007.

MILL, John Stuart. **Utilitarismo**. (1871) Tradução de Pedro Galvão. **In: GALVÃO, Pedro. Utilitarismo: introdução, tradução e notas de Pedro Galvão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005. (Coleção Filosofia - Textos). Título original: *Utilitarianism*.

MISOCZKY, Maria Ceci. *Uma defesa da reflexão teórico crítica na pesquisa e prática da administração pública*. **In: ENAPG**, 2005.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. *A questão da formação do administrador*. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do; CÂMARA, Jacira da Silva. *Currículo, competências e habilidades para o mercado de trabalho: estudo de caso*. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 89-99, mai./ago. 2008.

NICOLINI, Alexandre. *Qual será o futuro das fábricas de administradores?* **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NUNES, Edson. *Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro*. **Revista de Administração Pública – RAP** – Edição Especial Comemorativa 1967-2007, p. 103-147, 2007.

NUNES, Simone Costa; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. *Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em administração*. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 10, n. 5, p. 28-52, set./out. 2009.

OLIVEIRA, Deyvison de Lima; ROSSONI, Estela Pitwak; FELICIANO, Sidnei Roberto. *A inserção da temática “informação” nas publicações em agronegócios: análise no período de 2005 a 2009*. **Revista em Agronegócios e Meio Ambiente – RAMA**, v. 4, n. 2, p. 247-266, mai./ago. 2011 – ISSN 1981-9951.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. *Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisa*. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. *Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades*. **Revista de Administração de Empresas – RAE** – Edição Especial Minas Gerais, v. 46, p. 10-22, 2006.

PAULINO, Evandro M. de C. **O ensino da ética em cursos de graduação em administração**. São Paulo: 2003. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV/EAESP na área de concentração em Organizações e Recursos Humanos.

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

_____. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez., p. 5-21, 1999b.

PINTO, Mario Couto Soares; LEMOS, Ana Heloísa da Costa. *Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais que vêm sendo demandados pelas empresas?* In: 30º EnANPAD, 2006, 23 a 27 de setembro de 2006 – Salvador, BA.

RIBEIRO, José Luís Duarte. **Técnicas para o tratamento de dados qualitativos**. In: RIBEIRO, José Luís Duarte; NODARI, Christine Tessele. **Tratamento de dados qualitativos: técnicas e aplicações**. Porto Alegre: FEENG/UFRGS, 2009.

_____; MILAN, Gabriel Sperandio. (Editores) **Entrevistas individuais: teoria e aplicações**. Porto Alegre: FEENG/UFRGS, 2004-2007.

RIBEIRO, Denise Andrade; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Ensino e currículo em administração: a opção brasileira*. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 2, p. 193-205, jul./dez. 2009.

RICCARDI, Danielle Karst. **O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração de uma universidade pública**. Porto Alegre, RS, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Bacharelado em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROJO, Claudio Antonio; KASPER, Débora. *Evolução Profissional do Egresso do Curso de Administração da Unioeste de Cascavel*. **Revista TECAP**, v. 3, n. 3, p. 59-64, 2009.

ROSSONI, Estela Pitwak; SÃO PEDRO FILHO, Flávio de. *Riscos do isomorfismo mimético, a consciência crítica e o comprometimento ético*. **Revista de Administração Faces Journal**, v. 2, n. 4, out./dez., p. 42-62, 2011a. ISSN 1984-6975 (on line), ISSN 1517-8900 (impressa).

_____. *Riscos do isomorfismo mimético, a consciência crítica e o comprometimento ético de docentes e pesquisadores*. **Revista Científica Internacional – Inter Science Place**, v. 4, n. 18, jul./set. 2011b. ISSN 1679-9844.

RUAS, Roberto; BECKER, Grace V. *Desenvolvendo competências em programas de formação gerencial: ficção e realidade*. In: EnGPR, 1, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Ética**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Ética**. 31ª ed. Tradução de João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Título original: *Ética*.

SANDBERG, Jörgen. *Understanding human competence at work: an interpretative approach*. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p.9-25, feb. 2000.

SANT'ANNA, Anderson de S. *Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas?* **Revista de Administração de Empresas – eletrônica – RAEe**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2008a.

_____. *Profissionais modernos, empresas arcaicas?* **Revista GV executivo – Especial Carreiras**, v. 7, n.1, p. 44-49, jan./fev. 2008b.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo, SP: Publifolha, 2002.

SAURIN, Gilnei. **Educação superior e mercado de trabalho: um estudo dos egressos do curso de graduação em administração da Unioeste de Cascavel/PR**. Toledo, PR, 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

SENAC. **Formar para o mercado de trabalho: a retórica da competência e competitividade nos cursos de graduação**, Boletim Técnico SENAC – Mariléia Maria da Silva, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 44-55, mai./ago. 2008.

_____. **Qualificação versus Competência**. Boletim Técnico SENAC – Maria da Conceição Calmon Arruda, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 19-27, abr. 2000.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; BAUER, Márcio André Leal; PAIVA, Kely César Martins. *Desafios no universo das organizações de educação superior*. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 2, p. 179-192, jul./dez. 2009.

SILVA, Walmir Rufino da; MACHADO, André Veras. *Motivos que levam os alunos a cursar graduação em administração: uma análise comparativa entre instituições*

públicas e privadas do estado da Paraíba (PB). **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 8, n. 4, p. 125-152, 2007.

SOBRAL, Filipe João Bera de Azevedo. *O julgamento moral de dilemas éticos em negociação*. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 10, n. 5, p. 4-27, set./out. 2009.SPSS Statistics 17.0.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008 e 2004.

_____. **In: Ética e Contemporaneidade**. (atualizado em 06 de março de 2000). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/etica.htm>. Acesso em 02 mar. 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro da. *Do saber aos saberes: confrontando as noções de qualificação e de competência*. **In: EnANPAD**, 27, 2003.

WEBER, Eva Fagundes. *A educação brasileira frente aos desafios da empregabilidade*. **Revista da Universidade de Guarulhos**, Pós-graduação, v. 6, n. 1, p. 29-35, fev. 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2008 e 2001.

UNIR. **Currículo do Curso de Administração**. Departamento de Administração da Universidade Federal de Rondônia, Rondônia. Disponível em: <http://www.departamentoadm.unir.br/downloads/886_grade_dirca.pdf>. Acesso em 21 jan. 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia**. Rondônia, 2006.

_____. **Sobre a UNIR**. Rondônia. Disponível em: <<http://www.unir.br/?pag=universidade>>. Acesso em 15 dez. 2011.

WIKCIONÁRIO. **Reflexão**. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/w/index.php?title=reflex%C3%A3o&oldid=1356085>>. Acesso em 23 jan. 2012.

WORDREFERENCE. **Laddering**. Disponível em: <<http://www.wordreference.com/definition/laddering>>. Acesso em 27 fev. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA IDENTIFICAR GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO ORIENTADA PELAS DCN'S

Obs.: Este instrumento também foi aplicado a alunos concluintes na fase de coleta preliminar em 2011 e deverá ser aplicado novamente em 2012 a alunos e egressos

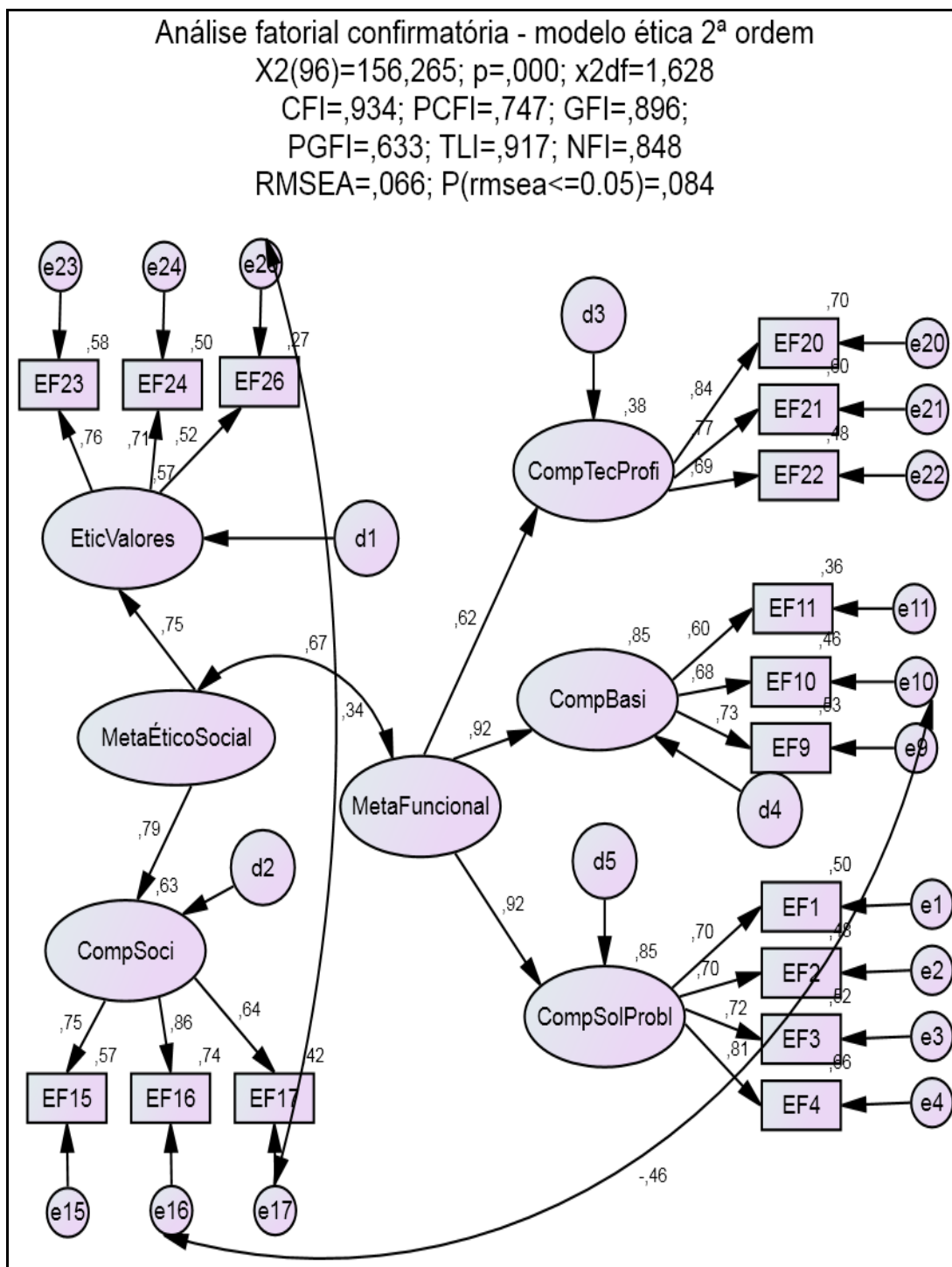
Discordância Total 1 ←————→ 5 Concordância Total

Sendo: 1= Discordo Totalmente; 2= Discordo Parcialmente; 3= Nem Discordo, nem Concordo (Em dúvida); 4= Concordo Parcialmente; 5= Concordo Totalmente

Diretrizes do curso de Administração						
Perfil que deve ser desenvolvido	1	2	3	4	5	SCR*
A: 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.						
B: Capacitação 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.						
O que a formação deve permitir						
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.						

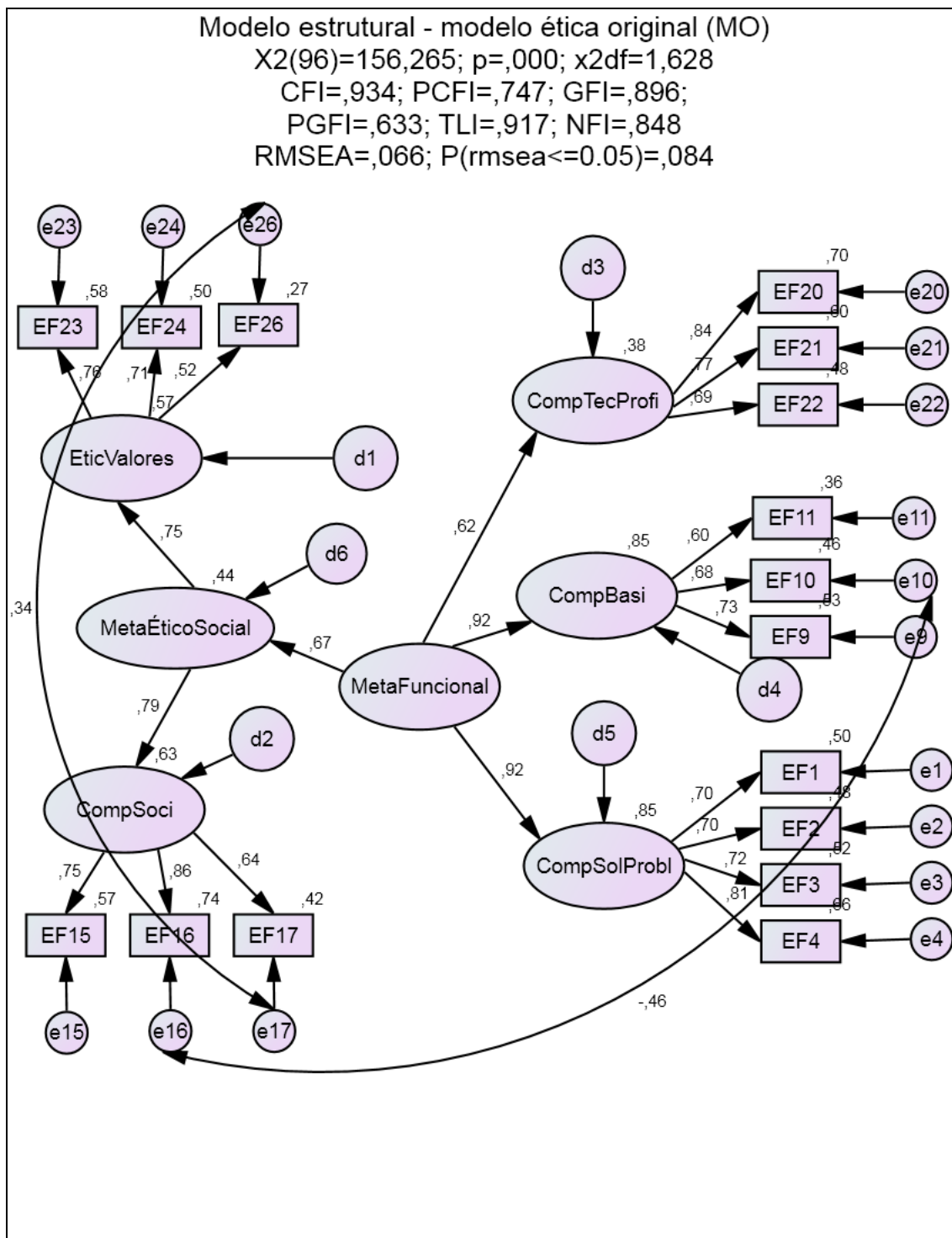
* **Legenda:** SCR = Sem Condições de Responder

APÊNDICE B – MODELO DE MEDIDA



Legenda: **d**: distúrbio (parte da variância não explicada pelo constructo); **e**: erro do item (parte da variância não explicada pelo item); **EF**: questão Estruturada Fechada

APÊNDICE C – MODELO ESTRUTURAL 2ª ORDEM – METACOMPETÊNCIAS



Legenda: **d**: distúrbio (parte da variância não explicada pelo constructo); **e**: erro do item (parte da variância não explicada pelo item); **EF**: questão Estruturada Fechada

APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA APROFUNDAMENTO QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DE ÉTICA E REFLEXIVIDADE

1) PRELIMINARES:

a) auto apresentação da pesquisadora e explicação dos objetivos da pesquisa:

“Bom dia/Boa tarde/Boa noite!

Sou Estela Pitwak Rossoni, professora do *campus* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Cacoal e, como você deve se lembrar, estou realizando uma pesquisa para elaboração de tese de doutorado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre “**o desenvolvimento de competências na formação do administrador**”. Para isso, peço mais uma vez a sua colaboração, pois contribuirá significativamente para “**saber de que forma o curso orienta a formação dos administradores quanto ao desenvolvimento de competências e em atendimento de quais demandas**”.

b) confirmar o interesse na participação garantindo sigilo quanto à identidade:

“Garanto total sigilo de sua identidade, sendo esta pesquisa realizada com toda a responsabilidade que se espera de uma pesquisa séria. Posso contar com sua participação?”

c) e pedir/confirmar autorização para gravar a entrevista:

“Visando à fluidez da entrevista e para que não se perca nenhuma informação importante, para fins de posterior transcrição das respostas dadas, preciso de sua permissão para gravar a nossa conversa. Posso gravar esta entrevista?”.

d) Fazer a seguinte observação sob inspiração de Barcellos (2007, p. 300):

“Antes de iniciar as perguntas, devo observar que vou considerar a primeira resposta, pois ‘a (...) **primeira idéia** é normalmente a melhor”.

2) Perguntas iniciais sobre Identificação (dispensáveis pois já foram contempladas nos instrumentos aplicados anteriormente):

- a) campus;
- b) sexo;
- c) idade;
- d) estado civil;
- e) trabalha atualmente?
- f) organização onde trabalha atualmente ou último local de trabalho;
- g) cargo ocupado atualmente ou último cargo ocupado.

1) O que você **esperava** desenvolver no curso quando nele ingressou?

2) O que você percebe que o **mercado** de trabalho/organizações **valorizam** num administrador?

3) Que aspectos existentes no curso/na sua formação que **dificultam** sua inserção no mercado de trabalho?

- 4) Que aspectos existentes no curso/na sua formação que **facilitam** sua inserção no mercado de trabalho?
- 5) Para você o que é ser ético?
- 6) Como um profissional (de administração) deve **ser** ou **agir** para ser considerado ético?
- 7) Em que disciplinas do curso foi oportunizado o exercício do **ser/agir ético**? Qual frequência? Quais atividades?
- 8) Qual a importância que você atribui ao **ato de refletir** para a profissão de administrador. Exemplifique.
- 9) Você pode dizer em que a reflexão realizada influenciou? Houve alguma mudança face à reflexão?
- 10) Como você define o ato de refletir?
- 11) Em que disciplinas do curso foi oportunizado o exercício de reflexão? Qual frequência? Quais atividades?

Pergunta resumo (o entrevistador faz um resumo do que foi dito e verifica se este é fiel). Veja se entendi: “...” Isso resume fielmente suas respostas?

Pergunta final (questionando se há mais alguma informação a ser acrescentada): Há mais alguma informação que acredite ser importante acrescentar?

Agradecimento pela participação: Obrigada por sua participação nessa pesquisa!

Fonte: Elaborado pela autora sob inspiração da segunda parte do Roteiro de Entrevista (Anexo C) aplicado por Godoy *et al.* (2009) seguindo orientações de Ribeiro e Milan (2004-2007), Atitude Filosófica em Chauí (2010) e modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005).

ANEXOS

ANEXO A – CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIR

Distribuição de Disciplinas por Período

1º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Introdução a Filosofia	40	-	Básica
Introdução ao Cálculo	80	-	Quantitativa
Introdução a Teoria das Organizações	40	-	Profissional
Fundamentos da Economia	80	-	Básica
Metodologia de Pesquisa Científica	80	-	Básica
Português Instrumental	80	-	Básica
TOTAL	400		

2º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Sociologia Aplicada a Adm	40	-	Básica
Contabilidade Geral I	80	-	Básica
Teoria Geral de Administração I	40	Introd. Teoria Org.	Profissional
Cálculo Aplicado a Adm	80	Introdução ao Cálculo	Quantitativa
Instituição do Direito Público	80	-	Básica
Informática Aplicada a Adm	40	-	Básica
TOTAL	400		

3º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Matemática Financeira	80	Introdução ao Cálculo	Quantitativa
Contabilidade Geral II	40	Contabilidade Geral I	Básica
Teoria Geral de Administração II	80	TGA I	Profissional
Economia Brasileira	80	Fundamentos da Economia	Básica
Instituição do Direito Privado	80	Inst. Direito Público	Básica
Psicologia Aplicada a Adm	40	-	Básica
TOTAL	400		

4º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Estatística Aplicada a Adm	80	- Introdução ao Cálculo	Quantitativa
Contabilidade de Custos	40	- Contabilidade Geral	Básica
Ética Empresarial e Responsabilidade Social	40	- Introdução a Filosofia	Básica
Organizações e Métodos	80	- TGA II e Informática aplicada a Adm	Profissional
Administração da Produção I	80	- TGA II	Profissional
Gestão de Pessoas	80	- Psicologia Aplicada a Adm	Profissional
TOTAL	400		

5º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Marketing	80	- TGA II	Profissional
Administração de Recursos Humanos	80	- Gestão de Pessoas	Profissional
Administração Financeira e Orçamentária	80	- Matemática Financeira	Profissional
Administração da Produção II	80	- Administração da Produção I	Profissional
Administração Estratégica e Competitividade	40	- Administração da Produção I	Profissional
Análise de Custos e Formação de Preços	40	- Contabilidade de Custos	Básica
TOTAL	400		

6º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Administração de Vendas	40	- Marketing	Profissional
Pesquisa Mercadológica	40	- Marketing	Profissional
Planejamento Estratégico	80	- Adm. Estratégica e Competitividade	Profissional
Administração de Sistema de Informação	80	- Organização e Métodos	Profissional
Logística Empresarial	80	- Adm da Produção II	Profissional
Laboratório I – Prática de Adm.	80	- Disciplinas do IV período	Profissional
TOTAL	400		

7º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Simulação Estratégica	80	-Planejamento Estratégico	Profissional
Análise de Investimentos	80	- Adm. Financeira e Orç.	Profissional
Administração Pública	40	- TGA II	Complementar
Pesquisa Operacional	40	- Adm da Produção II	Quantitativa
Gestão da Qualidade e Produtividade	40	-Planejamento Estratégico	Complementar
Laboratório II – Prática de Adm.	80	-Laboratório I	Profissional
TOTAL	360		

8º Período

Disciplina	CH	Pré-Requisito	Dimensão
Gerência e Consultoria Empresarial	40	- Disciplinas do VII	Complementar
Elaboração e Gestão de Projetos	80	- Planejamento Estratégico e Adm. Financeira e Orç.	Profissional
Gestão de Agronegócio	40	- Gestão da Produção II	Complementar
Economia Internacional e Comércio Exterior	40	- Economia Brasileira	Complementar
Laboratório III – Prática de Adm.	80	-Laboratório II	Profissional
Seminário Integrado – Trabalho de Conclusão	40	-Todas as disciplinas do curso	Profissional
TOTAL	400		

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES
QUADRO DE DISCIPLINAS COMPLEMENTARES

Ênfases profissionalizantes	CH	Ênfases profissionalizantes	CH
Antropologia	40	Administração Rural	40
Teoria da Decisão	40	Sistema Informações Gerenciais	40
Gestão Empreendedora e Planos de Negócios	40	Espanhol Instrumental	40
Mercado de capitais	40	Pesquisa de Marketing	40
Gestão Ambiental na Empresa	40	Introdução as Ciências Políticas	40
Marketing de serviços	40	Gestão de Terceiro Setor	40
Contabilidade Ambiental	40	Gestão do Ecoturismo	40
Contabilidade Avançada	40	Métodos de Pesquisa em Adm.	40
Gestão do Conhecimento	40	Desenvolvimento Regional	40
Gestão de Tecnologia e Inovação	40	Ciência do Ambiente	40
Cooperativismo	40	Gestão de Empreend Solidários	40
Economia Internacional e Comércio Exterior	40	Administração Pública	40
Gestão da Qualidade e Produtividade	40	Gerência e Consultoria Empresarial	40
Gestão de Agronegócios	40	Métodos de Pesquisa em Administração	40

ANEXO B – QUESTIONÁRIO REPLICADO PARA IDENTIFICAR GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS



Prezado(a) aluno(a),

Estamos realizando uma pesquisa para elaboração de tese de doutorado em Administração junto ao Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de identificar e analisar as competências e habilidades que foram desenvolvidas durante o seu curso de graduação.

Por isso gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder as perguntas abaixo com seriedade. Informamos ainda que o sigilo quanto à identidade dos respondentes será garantido, uma vez que estamos interessados apenas nas suas respostas e, que tal identificação servirá somente para novo contato, em caso de necessidade de maiores esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, atentamente.

Profa. Ms. Estela Pitwak Rossoni.

Dados pessoais:

1 Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	2 Idade <input type="checkbox"/> Menos de 20 anos <input type="checkbox"/> De 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> Mais de 30 anos
3 Onde cursou o Ensino Médio: <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Particular	4 Fez cursinho preparatório para entrar na Universidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5 Por qual meio ingressou no curso de Administração? <input type="checkbox"/> Vestibular <input type="checkbox"/> Transferência de outro campus da UNIR <input type="checkbox"/> Transferência de outra Universidade Pública. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Transferência de outra Universidade ou Faculdade Particular. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Portador de Diploma. Qual a outra formação e Instituição? _____ _____	6 Ano/Semestre Letivo de Ingresso: <input type="checkbox"/> 2006/1 <input type="checkbox"/> 2006/2 <input type="checkbox"/> 2007/1 <input type="checkbox"/> 2007/2 <input type="checkbox"/> 2008/1 <input type="checkbox"/> 2008/2 <input type="checkbox"/> 2009/1 <input type="checkbox"/> 2009/2
7 Exercício de atividade remunerada <input type="checkbox"/> Não exerce <input type="checkbox"/> Parcial (até 30 horas/semana) <input type="checkbox"/> Integral (31 horas ou mais) <input type="checkbox"/> Trabalho eventual	8 Período no qual faz o curso <input type="checkbox"/> Só Diurno <input type="checkbox"/> Só Noturno <input type="checkbox"/> Maior Parte Diurno <input type="checkbox"/> Maior Parte Noturno
9 Em qual semestre está matriculado <input type="checkbox"/> 7º semestre <input type="checkbox"/> 8º semestre <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ Já conclui o curso no ano/semestre: <input type="checkbox"/> 2009/1 <input type="checkbox"/> 2009/2 <input type="checkbox"/> 2010/1 <input type="checkbox"/> 2010/2 <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	10 Motivo predominante da escolha do curso <input type="checkbox"/> Relação com o trabalho atual <input type="checkbox"/> Aptidão pessoal <input type="checkbox"/> Prestígio social/ econômico <input type="checkbox"/> Oportunidade no mercado de trabalho <input type="checkbox"/> Baixa concorrência por vagas <input type="checkbox"/> Outro motivo: _____

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

Leia cada uma das frases a seguir e anote o seu grau de discordância ou concordância com cada uma delas, anotando um (X) na coluna correspondente.

Durante o meu curso de graduação aprendi a:	Discordo			Concordo		
	Totalmente	Muito	Pouco	Pouco	Muito	Totalmente
1. Identificar e definir problemas bem como desenvolver soluções.						
2. Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e resultados						

Durante o meu curso de graduação aprendi a:	Discordo			Concordo		
	Totalmente	Muito	Pouco	Pouco	Muito	Totalmente
3. Elaborar e propor modificações nos processos de trabalho						
4. Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho						
5. Tomar decisões a partir da identificação e análise do vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho						
6. Atuar em equipes interdisciplinares e me relacionar com outras pessoas						
7. Manter um canal aberto de comunicação entre pares e superiores						
8. Comunicar-me na forma escrita e verbal de forma clara e objetiva,						
9. Raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático						
10. Raciocinar de forma lógica e analítica estabelecendo relações formais e causais entre os fenômenos produtivos administrativos e de controle						
11. Ter uma postura crítica e reflexiva diante dos diferentes contextos organizacionais em relação aos negócios, pessoas e resultados						
12. Antecipar-me aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.						
13. Buscar soluções originais e criativas, de forma inovadora e viável.						
14. Manter - me produtivo apesar dos obstáculos e pressões inerentes às situações de trabalho						
15. Pesquisar e buscar os conhecimentos necessários ao aprofundamento e atualização nas áreas funcionais de meu interesse						
16. Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade						
17. Agir buscando atender as demandas críticas, com senso de responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos.						
18. Transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para situações de trabalho.						
19. Adaptar-me às novas situações e/ou pressões de trabalho, promovendo esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.						
20. Elaborar e implementar projetos em organizações.						

Durante o meu curso de graduação aprendi a:	Discordo			Concordo		
	Totalmente	Muito	Pouco	Pouco	Muito	Totalmente
21. Realizar tarefas e atividades próprias de consultoria em gestão e administração.						
22. Emitir pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.						
23. Levar em conta os valores éticos na minha atuação profissional.						
24. Considerar aspectos de responsabilidade social na tomada de decisão.						
25. Ter um juízo próprio a respeito do mundo e dos negócios						
26. Respeitar o próximo						
27. Ter autocrítica						
28. Analisando a sua passagem pela Universidade, destaque as suas mudanças pessoais nestes últimos anos.						
29. O que você mudaria na Universidade para que o seu processo de aprendizagem tivesse sido melhor?						
30. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos na Universidade foram utilizados durante as atividades desenvolvidas no estágio?						
31. Destaque por ordem de importância as disciplinas que mais contribuíram para a aquisição das competências e habilidades desejadas na formação de um administrador.						
32. Destaque as disciplinas que dispensaria do seu currículo explicando o porque.						
33. Qual a sua opinião geral sobre a preparação obtida no seu curso de graduação?						

Fonte: Adaptado de Godoy *et al.* (2009)

ANEXO C – FORMULÁRIO REPLICADO PARA IDENTIFICAR COMPETÊNCIA MAIS E MENOS DESENVOLVIDAS

Obs.: Este instrumento, foi replicado aos alunos concluintes durante coleta preliminar em 2011 e, complementarmente, em 2012 aos alunos e egressos juntamente com o Anexo B e Apêndice A. Observa-se que, originalmente Godoy *et al.*, (2009) aplicaram em entrevista.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____
 IDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____
 TRABALHA: () SIM () NÃO QUAL FUNÇÃO: _____
 HÁ QUANTO TEMPO: _____
 QUAL SEGMENTO DE ATUAÇÃO DA EMPRESA: _____
 DATA DE CONCLUSÃO DO CURSO: _____ OU PREVISÃO DE CONCLUSÃO: _____

Ler e selecionar uma competência que acredite realmente ter sido desenvolvida (+) e uma competência que considere ter sido menos desenvolvida (-).

FATORES	
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, 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.	

Fonte: Adaptado de Godoy *et al.* (2009)

ANEXO D – TABELAS GERADAS PELO SPSS (ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CORRELAÇÕES)

FREQUÊNCIAS

Statistics

		<i>Campus</i>	Sexo	Idade	MotEscolha	EstCivil	Trabalha
N	Valid	147	147	147	147	136	145
	Missing	0	0	0	0	11	2
Mean		1,87	1,59	2,69	3,32	1,79	1,46
Median		2,00	2,00	2,00	4,00	1,00	1,00
Mode		1	2	2	4	1	1
Std. Deviation		,886	,494	,850	1,724	1,882	1,724

Campus

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Cacoal	68	46,3	46,3	46,3
	Guajará-Mirim	30	20,4	20,4	66,7
	Porto Velho	49	33,3	33,3	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	61	41,5	41,5	41,5
	Feminino	86	58,5	58,5	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 20 a 25 anos	83	56,5	56,5	56,5
	De 26 a 30 anos	27	18,4	18,4	74,8
	Mais de 30 anos	37	25,2	25,2	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

MotEscolha

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Relação com trabalho atual	23	15,6	15,6	15,6
	Aptidão pessoal	41	27,9	27,9	43,5
	Prestígio social/econômico	2	1,4	1,4	44,9
	Oportunidade no mercado de trabalho	55	37,4	37,4	82,3
	Baixa concorrência por vagas	7	4,8	4,8	87,1
	Outro motivo	14	9,5	9,5	96,6
	Anulado	2	1,4	1,4	98,0
	8	3	2,0	2,0	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

EstCivil

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	88	59,9	64,7	64,7
	2	36	24,5	26,5	91,2
	3	4	2,7	2,9	94,1
	9	8	5,4	5,9	100,0
	Total	136	92,5	100,0	
Missing	System	11	7,5		

EstCivil

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	88	59,9	64,7	64,7
	2	36	24,5	26,5	91,2
	3	4	2,7	2,9	94,1
	9	8	5,4	5,9	100,0
	Total	136	92,5	100,0	
Missing	System	11	7,5		
Total		147	100,0		

Trabalha

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	127	86,4	87,6	87,6
	Não	11	7,5	7,6	95,2
	9	7	4,8	4,8	100,0
	Total	145	98,6	100,0	
Missing	System	2	1,4		
Total		147	100,0		

Competências versus campus (Cacoal x Porto Velho)**Group Statistics**

Campus		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Cacoal	66	4,69	,654	,080
	Porto Velho	49	4,56	,626	,089
CompSoc	Cacoal	66	5,11	,536	,066
	Porto Velho	49	4,90	,680	,097
CompTecProf	Cacoal	66	4,29	,838	,103
	Porto Velho	49	4,05	,849	,121
CompSolProb	Cacoal	66	4,79	,652	,080
	Porto Velho	49	4,63	,622	,089

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,059	,809	1,063	113	,290	,129	,121	-,111	,369
	Equal variances not assumed			1,070	105,927	,287	,129	,120	-,110	,367
CompSoc	Equal variances assumed	,936	,335	1,910	113	,059	,217	,113	-,008	,442
	Equal variances not assumed			1,845	88,614	,068	,217	,117	-,017	,450
CompTec Prof	Equal variances assumed	,000	,993	1,514	113	,133	,241	,159	-,074	,556
	Equal variances not assumed			1,511	102,837	,134	,241	,159	-,075	,557
CompSol Prob	Equal variances assumed	,021	,884	1,343	113	,182	,162	,121	-,077	,401

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,059	,809	1,063	113	,290	,129	,121	-,111	,369
	Equal variances not assumed			1,070	105,927	,287	,129	,120	-,110	,367
CompSoc	Equal variances assumed	,936	,335	1,910	113	,059	,217	,113	-,008	,442
	Equal variances not assumed			1,845	88,614	,068	,217	,117	-,017	,450
CompTec Prof	Equal variances assumed	,000	,993	1,514	113	,133	,241	,159	-,074	,556
	Equal variances not assumed			1,511	102,837	,134	,241	,159	-,075	,557
CompSol Prob	Equal variances assumed	,021	,884	1,343	113	,182	,162	,121	-,077	,401
	Equal variances not assumed			1,353	106,100	,179	,162	,120	-,075	,399

Competências versus *campus* (Cacoal x Guajará-Mirim)

Group Statistics

	Campus	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Cacoal	66	4,69	,654	,080
	Guajará-Mirim	30	4,41	,754	,138
CompSoc	Cacoal	66	5,11	,536	,066
	Guajará-Mirim	30	5,10	,516	,094
CompTecProf	Cacoal	66	4,29	,838	,103
	Guajará-Mirim	30	3,98	1,150	,210
CompSolProb	Cacoal	66	4,79	,652	,080
	Guajará-Mirim	30	4,67	,779	,142

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,955	,331	1,817	94	,072	,275	,151	-,025	,574
	Equal variances not assumed			1,722	49,628	,091	,275	,159	-,046	,595
CompSoc	Equal variances assumed	,041	,839	,126	94	,900	,015	,117	-,217	,247
	Equal variances not assumed			,128	58,224	,899	,015	,115	-,216	,245
CompTec Prof	Equal variances assumed	3,232	,075	1,481	94	,142	,308	,208	-,105	,722
	Equal variances not assumed			1,318	43,568	,194	,308	,234	-,163	,780
CompSol Prob	Equal variances assumed	,673	,414	,757	94	,451	,116	,153	-,188	,419

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,955	,331	1,817	94	,072	,275	,151	-,025	,574
	Equal variances not assumed			1,722	49,628	,091	,275	,159	-,046	,595
CompSoc	Equal variances assumed	,041	,839	,126	94	,900	,015	,117	-,217	,247
	Equal variances not assumed			,128	58,224	,899	,015	,115	-,216	,245
CompTec Prof	Equal variances assumed	3,232	,075	1,481	94	,142	,308	,208	-,105	,722
	Equal variances not assumed			1,318	43,568	,194	,308	,234	-,163	,780
CompSol Prob	Equal variances assumed	,673	,414	,757	94	,451	,116	,153	-,188	,419
	Equal variances not assumed			,708	48,251	,482	,116	,163	-,213	,444

Competências versus *campus* (Guajará-Mirim x Porto Velho)

Group Statistics

	Campus	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Guajará-Mirim	30	4,41	,754	,138
	Porto Velho	49	4,56	,626	,089
CompSoc	Guajará-Mirim	30	5,10	,516	,094
	Porto Velho	49	4,90	,680	,097
CompTecProf	Guajará-Mirim	30	3,98	1,150	,210
	Porto Velho	49	4,05	,849	,121
CompSolProb	Guajará-Mirim	30	4,67	,779	,142
	Porto Velho	49	4,63	,622	,089

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,662	,418	-,930	77	,356	-,146	,157	-,458	,167
	Equal variances not assumed			-,889	52,948	,378	-,146	,164	-,475	,183
CompSoc	Equal variances assumed	,822	,367	1,398	77	,166	,202	,145	-,086	,490
	Equal variances not assumed			1,493	73,361	,140	,202	,135	-,068	,472
CompTec Prof	Equal variances assumed	2,739	,102	-,300	77	,765	-,068	,226	-,517	,382
	Equal variances not assumed			-,279	48,338	,781	-,068	,243	-,555	,420
CompSol Prob	Equal variances assumed	,514	,476	,292	77	,771	,046	,159	-,270	,363

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,662	,418	-,930	77	,356	-,146	,157	-,458	,167
	Equal variances not assumed			-,889	52,948	,378	-,146	,164	-,475	,183
CompSoc	Equal variances assumed	,822	,367	1,398	77	,166	,202	,145	-,086	,490
	Equal variances not assumed			1,493	73,361	,140	,202	,135	-,068	,472
CompTec Prof	Equal variances assumed	2,739	,102	-,300	77	,765	-,068	,226	-,517	,382
	Equal variances not assumed			-,279	48,338	,781	-,068	,243	-,555	,420
CompSol Prob	Equal variances assumed	,514	,476	,292	77	,771	,046	,159	-,270	,363
	Equal variances not assumed			,277	51,367	,783	,046	,168	-,290	,383

Teste de médias (competências versus sexo)

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Masculino	61	4,67	,673	,086
	Feminino	84	4,53	,666	,073
CompSoc	Masculino	61	4,98	,547	,070
	Feminino	84	5,08	,619	,068
CompTecProf	Masculino	61	4,18	1,020	,131
	Feminino	84	4,13	,842	,092
CompSolProb	Masculino	61	4,77	,695	,089
	Feminino	84	4,66	,651	,071

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,077	,782	1,196	143	,234	,135	,113	-,088	,357
	Equal variances not assumed			1,194	128,672	,235	,135	,113	-,088	,358
CompSoc	Equal variances assumed	,105	,746	-,953	143	,342	-,095	,099	-,291	,102
	Equal variances not assumed			-,972	137,506	,333	-,095	,097	-,287	,098
CompTec Prof	Equal variances assumed	,657	,419	,331	143	,741	,051	,155	-,255	,357
	Equal variances not assumed			,321	113,892	,749	,051	,160	-,265	,368
CompSol Prob	Equal variances assumed	,142	,707	,981	143	,328	,111	,113	-,112	,333

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,077	,782	1,196	143	,234	,135	,113	-,088	,357
	Equal variances not assumed			1,194	128,672	,235	,135	,113	-,088	,358
CompSoc	Equal variances assumed	,105	,746	-,953	143	,342	-,095	,099	-,291	,102
	Equal variances not assumed			-,972	137,506	,333	-,095	,097	-,287	,098
CompTec Prof	Equal variances assumed	,657	,419	,331	143	,741	,051	,155	-,255	,357
	Equal variances not assumed			,321	113,892	,749	,051	,160	-,265	,368
CompSol Prob	Equal variances assumed	,142	,707	,981	143	,328	,111	,113	-,112	,333
	Equal variances not assumed			,971	124,431	,334	,111	,114	-,115	,336

Competências versus idade (20 a 25 versus 26 a 30 anos)

Group Statistics

Idade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	De 20 a 25 anos	82	4,60	,667	,074
	De 26 a 30 anos	26	4,31	,522	,102
CompSoc	De 20 a 25 anos	82	5,03	,632	,070
	De 26 a 30 anos	26	4,89	,582	,114
CompTecProf	De 20 a 25 anos	82	4,14	,886	,098
	De 26 a 30 anos	26	4,13	,801	,157
CompSolProb	De 20 a 25 anos	82	4,74	,678	,075
	De 26 a 30 anos	26	4,51	,577	,113

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	1,147	,287	2,042	106	,044	,292	,143	,008	,576
	Equal variances not assumed			2,317	53,193	,024	,292	,126	,039	,545
CompSoc	Equal variances assumed	,017	,897	,999	106	,320	,140	,140	-,137	,416
	Equal variances not assumed			1,043	45,256	,302	,140	,134	-,130	,409
CompTec Prof	Equal variances assumed	,492	,485	,029	106	,977	,006	,195	-,381	,392
	Equal variances not assumed			,030	46,055	,976	,006	,185	-,367	,378
CompSol Prob	Equal variances assumed	,513	,475	1,510	106	,134	,223	,148	-,070	,516

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	1,147	,287	2,042	106	,044	,292	,143	,008	,576
	Equal variances not assumed			2,317	53,193	,024	,292	,126	,039	,545
CompSoc	Equal variances assumed	,017	,897	,999	106	,320	,140	,140	-,137	,416
	Equal variances not assumed			1,043	45,256	,302	,140	,134	-,130	,409
CompTec Prof	Equal variances assumed	,492	,485	,029	106	,977	,006	,195	-,381	,392
	Equal variances not assumed			,030	46,055	,976	,006	,185	-,367	,378
CompSol Prob	Equal variances assumed	,513	,475	1,510	106	,134	,223	,148	-,070	,516
	Equal variances not assumed			1,642	48,804	,107	,223	,136	-,050	,496

Competências versus idade (20 a 25 versus mais de 30 anos)

Group Statistics

Idade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	De 20 a 25 anos	82	4,60	,667	,074
	Mais de 30 anos	37	4,76	,720	,118
CompSoc	De 20 a 25 anos	82	5,03	,632	,070
	Mais de 30 anos	37	5,16	,475	,078
CompTecProf	De 20 a 25 anos	82	4,14	,886	,098
	Mais de 30 anos	37	4,17	1,075	,177
CompSolProb	De 20 a 25 anos	82	4,74	,678	,075
	Mais de 30 anos	37	4,79	,701	,115

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,067	,797	-1,157	117	,250	-,157	,135	-,425	,112
	Equal variances not assumed			-1,124	65,002	,265	-,157	,139	-,435	,122
CompSoc	Equal variances assumed	,892	,347	-1,138	117	,258	-,133	,116	-,363	,098
	Equal variances not assumed			-1,265	90,720	,209	-,133	,105	-,341	,076
CompTec Prof	Equal variances assumed	2,527	,115	-,153	117	,879	-,029	,188	-,401	,343
	Equal variances not assumed			-,142	58,990	,888	-,029	,202	-,433	,376
CompSol Prob	Equal variances assumed	,150	,699	-,387	117	,700	-,053	,136	-,321	,216

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,067	,797	-1,157	117	,250	-,157	,135	-,425	,112
	Equal variances not assumed			-1,124	65,002	,265	-,157	,139	-,435	,122
CompSoc	Equal variances assumed	,892	,347	-1,138	117	,258	-,133	,116	-,363	,098
	Equal variances not assumed			-1,265	90,720	,209	-,133	,105	-,341	,076
CompTec Prof	Equal variances assumed	2,527	,115	-,153	117	,879	-,029	,188	-,401	,343
	Equal variances not assumed			-,142	58,990	,888	-,029	,202	-,433	,376
CompSol Prob	Equal variances assumed	,150	,699	-,387	117	,700	-,053	,136	-,321	,216
	Equal variances not assumed			-,382	67,475	,704	-,053	,137	-,327	,222

Competências versus idade (26 a 30 versus mais de 30 anos)

Group Statistics

Idade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	De 26 a 30 anos	26	4,31	,522	,102
	Mais de 30 anos	37	4,76	,720	,118
CompSoc	De 26 a 30 anos	26	4,89	,582	,114
	Mais de 30 anos	37	5,16	,475	,078
CompTecProf	De 26 a 30 anos	26	4,13	,801	,157
	Mais de 30 anos	37	4,17	1,075	,177
CompSolProb	De 26 a 30 anos	26	4,51	,577	,113
	Mais de 30 anos	37	4,79	,701	,115

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	1,265	,265	-2,716	61	,009	-,449	,165	-,780	-,118
	Equal variances not assumed			-2,869	60,914	,006	-,449	,156	-,762	-,136
CompSoc	Equal variances assumed	1,158	,286	-2,038	61	,046	-,272	,133	-,539	-,005
	Equal variances not assumed			-1,967	46,793	,055	-,272	,138	-,550	,006
CompTec Prof	Equal variances assumed	3,291	,075	-,138	61	,891	-,034	,249	-,532	,463
	Equal variances not assumed			-,145	60,756	,885	-,034	,236	-,507	,439
CompSol Prob	Equal variances assumed	,079	,780	-1,648	61	,105	-,275	,167	-,610	,059

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	1,265	,265	-2,716	61	,009	-,449	,165	-,780	-,118
	Equal variances not assumed			-2,869	60,914	,006	-,449	,156	-,762	-,136
CompSoc	Equal variances assumed	1,158	,286	-2,038	61	,046	-,272	,133	-,539	-,005
	Equal variances not assumed			-1,967	46,793	,055	-,272	,138	-,550	,006
CompTec Prof	Equal variances assumed	3,291	,075	-,138	61	,891	-,034	,249	-,532	,463
	Equal variances not assumed			-,145	60,756	,885	-,034	,236	-,507	,439
CompSol Prob	Equal variances assumed	,079	,780	-1,648	61	,105	-,275	,167	-,610	,059
	Equal variances not assumed			-1,705	59,387	,093	-,275	,162	-,599	,048

Competência versus motivo escolha (aptidão pessoal versus oportunidade no mercado de trabalho)

Group Statistics

MotEscolha		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Aptidão pessoal	41	4,47	,678	,106
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	4,77	,598	,082
CompSoc	Aptidão pessoal	41	4,91	,604	,094
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	5,26	,438	,060
CompTecProf	Aptidão pessoal	41	4,22	,954	,149
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	4,29	,806	,111
CompSolProb	Aptidão pessoal	41	4,67	,735	,115
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	4,84	,583	,080

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,001	,980	-2,287	92	,024	-,302	,132	-,563	-,040
	Equal variances not assumed			-2,251	80,289	,027	-,302	,134	-,568	-,035
CompSoc	Equal variances assumed	1,683	,198	-3,307	92	,001	-,356	,108	-,569	-,142
	Equal variances not assumed			-3,177	70,251	,002	-,356	,112	-,579	-,132
CompTec Prof	Equal variances assumed	,551	,460	-,376	92	,708	-,068	,182	-,429	,293
	Equal variances not assumed			-,368	78,080	,714	-,068	,186	-,438	,301
CompSol Prob	Equal variances assumed	1,123	,292	-1,243	92	,217	-,169	,136	-,439	,101

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,001	,980	-2,287	92	,024	-,302	,132	-,563	-,040
	Equal variances not assumed			-2,251	80,289	,027	-,302	,134	-,568	-,035
CompSoc	Equal variances assumed	1,683	,198	-3,307	92	,001	-,356	,108	-,569	-,142
	Equal variances not assumed			-3,177	70,251	,002	-,356	,112	-,579	-,132
CompTec Prof	Equal variances assumed	,551	,460	-,376	92	,708	-,068	,182	-,429	,293
	Equal variances not assumed			-,368	78,080	,714	-,068	,186	-,438	,301
CompSol Prob	Equal variances assumed	1,123	,292	-1,243	92	,217	-,169	,136	-,439	,101
	Equal variances not assumed			-1,207	74,802	,231	-,169	,140	-,448	,110

Competência versus motivo escolha (Relação com trabalho atual versus oportunidade no mercado de trabalho)

Group Statistics

MotEscolha		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Relação com trabalho atual	23	4,64	,751	,157
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	4,77	,598	,082
CompSoc	Relação com trabalho atual	23	5,02	,582	,121
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	5,26	,438	,060
CompTecProf	Relação com trabalho atual	23	4,12	1,025	,214
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	4,29	,806	,111
CompSolProb	Relação com trabalho atual	23	4,78	,799	,167
	Oportunidade no mercado de trabalho	53	4,84	,583	,080

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,002	,964	-,782	74	,437	-,126	,162	-,448	,196
	Equal variances not assumed			-,715	34,671	,480	-,126	,177	-,485	,233
CompSoc	Equal variances assumed	,871	,354	-2,004	74	,049	-,243	,121	-,484	-,001
	Equal variances not assumed			-1,794	33,325	,082	-,243	,135	-,518	,033
CompTec Prof	Equal variances assumed	,547	,462	-,768	74	,445	-,168	,219	-,604	,268
	Equal variances not assumed			-,699	34,354	,489	-,168	,241	-,657	,321
CompSol Prob	Equal variances assumed	,561	,456	-,393	74	,695	-,064	,163	-,390	,261

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,002	,964	-,782	74	,437	-,126	,162	-,448	,196
	Equal variances not assumed			-,715	34,671	,480	-,126	,177	-,485	,233
CompSoc	Equal variances assumed	,871	,354	-2,004	74	,049	-,243	,121	-,484	-,001
	Equal variances not assumed			-1,794	33,325	,082	-,243	,135	-,518	,033
CompTec Prof	Equal variances assumed	,547	,462	-,768	74	,445	-,168	,219	-,604	,268
	Equal variances not assumed			-,699	34,354	,489	-,168	,241	-,657	,321
CompSol Prob	Equal variances assumed	,561	,456	-,393	74	,695	-,064	,163	-,390	,261
	Equal variances not assumed			-,348	32,607	,730	-,064	,185	-,440	,312

Competência versus motivo escolha (Relação com trabalho atual versus aptidão pessoal)

Group Statistics

MotEscolha		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CompBas	Relação com trabalho atual	23	4,64	,751	,157
	Aptidão pessoal	41	4,47	,678	,106
CompSoc	Relação com trabalho atual	23	5,02	,582	,121
	Aptidão pessoal	41	4,91	,604	,094
CompTecProf	Relação com trabalho atual	23	4,12	1,025	,214
	Aptidão pessoal	41	4,22	,954	,149
CompSolProb	Relação com trabalho atual	23	4,78	,799	,167
	Aptidão pessoal	41	4,67	,735	,115

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,003	,958	,955	62	,343	,175	,184	-,192	,542
	Equal variances not assumed			,927	41,898	,359	,175	,189	-,206	,557
CompSoc	Equal variances assumed	,033	,857	,726	62	,471	,113	,155	-,198	,423
	Equal variances not assumed			,734	47,183	,467	,113	,154	-,196	,422
CompTec Prof	Equal variances assumed	,012	,912	-,392	62	,697	-,100	,255	-,610	,410
	Equal variances not assumed			-,384	42,994	,703	-,100	,261	-,625	,425
CompSol Prob	Equal variances assumed	,006	,939	,530	62	,598	,105	,197	-,290	,499

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CompBas	Equal variances assumed	,003	,958	,955	62	,343	,175	,184	-,192	,542
	Equal variances not assumed			,927	41,898	,359	,175	,189	-,206	,557
CompSoc	Equal variances assumed	,033	,857	,726	62	,471	,113	,155	-,198	,423
	Equal variances not assumed			,734	47,183	,467	,113	,154	-,196	,422
CompTec Prof	Equal variances assumed	,012	,912	-,392	62	,697	-,100	,255	-,610	,410
	Equal variances not assumed			-,384	42,994	,703	-,100	,261	-,625	,425
CompSol Prob	Equal variances assumed	,006	,939	,530	62	,598	,105	,197	-,290	,499
	Equal variances not assumed			,517	42,561	,608	,105	,202	-,303	,513

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
<i>Campus</i> * Maior	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
<i>Campus</i> * Menor	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
Sexo * Maior	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
Sexo * Menor	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
Idade * Maior	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
Idade * Menor	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%

Crosstab

Count

		Maior				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
<i>Campus</i>	Cacoal	10	20	3	3	36
	Guajará-Mirim	6	6	0	1	13
	Porto Velho	19	11	7	1	38
Total		35	37	10	5	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,127	,105	-1,184	,240 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,145	,108	-1,354	,179 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Campus * Menor

Crosstab

Count

		Menor				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
<i>Campus</i>	Cacoal	8	5	13	10	36
	Guajará-Mirim	1	1	9	2	13
	Porto Velho	5	11	18	4	38
Total		14	17	40	16	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,070	,111	-,644	,522 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,102	,112	-,947	,346 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,070	,111	-,644	,522 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,102	,112	-,947	,346 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Sexo * Maior

Crosstab

Count

		Maior				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
Sexo	Masculino	13	16	6	2	37
	Feminino	22	21	4	3	50
Total		35	37	10	5	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,093	,107	-,859	,393 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,105	,107	-,974	,333 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Sexo * Menor

Crosstab

Count

		Menor				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
Sexo	Masculino	10	5	15	7	37
	Feminino	4	12	25	9	50
Total		14	17	40	16	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,138	,108	1,284	,203 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,107	,110	,995	,323 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Idade * Maior

Crosstab

Count

		Maior				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
Idade	De 20 a 25 anos	21	23	7	4	55
	De 26 a 30 anos	6	5	2	0	13
	Mais de 30 anos	8	9	1	1	19
Total		35	37	10	5	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,086	,103	-,793	,430 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,080	,104	-,745	,459 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,086	,103	-,793	,430 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,080	,104	-,745	,459 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Idade * Menor

Crosstab

Count

		Menor				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
Idade	De 20 a 25 anos	7	13	25	10	55
	De 26 a 30 anos	3	4	3	3	13
	Mais de 30 anos	4	0	12	3	19
Total		14	17	40	16	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,000	,107	,000	1,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,008	,107	,069	,945 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,000	,107	,000	1,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,008	,107	,069	,945 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstabs**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
MotEscolha * Maior	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
MotEscolha * Menor	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
EstCivil * Maior	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
EstCivil * Menor	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
Trabalha * Maior	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%
Trabalha * Menor	87	73,1%	32	26,9%	119	100,0%

MotEscolha * Maior

Crosstab

Count

		Maior				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
MotEscolha	Relação com o trabalho atual	6	8	1	0	15
	Aptidão pessoal	4	11	6	3	24
	Prestígio social/econômico	1	0	0	0	1
	Oportunidade no mercado de trabalho	17	13	1	2	33
	Baixa concorrência por vagas	2	1	0	0	3
	Outro motivo	4	2	1	0	7
	7	0	1	0	0	1
	9	1	1	1	0	3
Total		35	37	10	5	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,131	,099	-1,221	,225 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,172	,103	-1,606	,112 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

MotEscolha * Menor

Crosstab

Count

		Menor				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
MotEscolha	Relação com o trabalho atual	3	1	9	2	15
	Aptidão pessoal	6	5	6	7	24
	Prestígio social/econômico	0	0	0	1	1
	Oportunidade no mercado de trabalho	2	9	18	4	33
	Baixa concorrência por vagas	0	0	3	0	3
	Outro motivo	1	2	3	1	7
	7	1	0	0	0	1
	9	1	0	1	1	3
Total		14	17	40	16	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,017	,123	-,158	,875 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,019	,109	-,179	,859 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

EstCivil * Maior

Crosstab

Count

		Maior				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
EstCivil	Solteiro	22	26	7	4	59
	Casado/União Estável	12	10	2	1	25
	Separado/Divorciado	1	0	0	0	1
	9	0	1	1	0	2
Total		35	37	10	5	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,059	,095	,543	,588 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,081	,107	-,746	,457 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,059	,095	,543	,588 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,081	,107	-,746	,457 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

EstCivil * Menor

Crosstab

Count

		Menor				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
EstCivil	Solteiro	7	14	26	12	59
	Casado/União Estável	5	3	14	3	25
	Separado/Divorciado	0	0	0	1	1
	9	2	0	0	0	2
Total		14	17	40	16	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,247	,104	-2,353	,021 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,086	,113	-,792	,431 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,247	,104	-2,353	,021 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,086	,113	-,792	,431 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Trabalha * Maior

Crosstab

Count

		Maior				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
Trabalha	Sim	33	33	10	5	81
	Não	2	3	0	0	5
	9	0	1	0	0	1
Total		35	37	10	5	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,004	,031	,034	,973 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,022	,081	-,201	,841 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,004	,031	,034	,973 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,022	,081	-,201	,841 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Trabalha * Menor

Crosstab

Count

		Menor				Total
		Competência social	Competência solução de problemas	Competência técnico-profissional	Competência de comunicação	
Trabalha	Sim	12	17	38	14	81
	Não	1	0	2	2	5
	9	1	0	0	0	1
Total		14	17	40	16	87

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,160	,110	-1,494	,139 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,020	,135	,183	,855 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,160	,110	-1,494	,139 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,020	,135	,183	,855 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Correlations (COMPETÊNCIAS VERSUS DIRETRIZES)

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
CompBas	4,576	,7157	118
PDSF1	3,86	,886	118
PDSF2	3,94	1,032	118
FDP1	4,31	,911	118
FDP2	4,31	,864	118
FDP3	4,11	,923	118
FDP4	4,05	1,100	118
FDP5	4,48	,894	118
FDP6	4,27	,949	118
FDP7	4,24	,993	118
FDP8	4,11	1,146	118

N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
PDSF1	3,86	,886	118
PDSF2	3,94	1,032	118
FDP1	4,31	,911	118
FDP2	4,31	,864	118
FDP3	4,11	,923	118
FDP4	4,05	1,100	118
FDP5	4,48	,894	118
FDP6	4,27	,949	118
FDP7	4,24	,993	118
FDP8	4,11	1,146	118
CompSoc	5,02	,624	118

FDP4	Pearson Correlation	,331**	,334**	,419**	,486**	,702**	1	,453**	,347**	,599**	,565**	,086
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,355
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,321**	,532**	,510**	,433**	,505**	,453**	1	,519**	,631**	,549**	,106
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,255
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,268**	,374**	,497**	,333**	,493**	,347**	,519**	1	,548**	,483**	,132
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,153
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,309**	,406**	,468**	,401**	,596**	,599**	,631**	,548**	1	,713**	,066
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,475
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,335**	,476**	,525**	,396**	,546**	,565**	,549**	,483**	,713**	1	-,027
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,775
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CompSo c	Pearson Correlation	,086	,127	,092	,130	,135	,086	,106	,132	,066	-,027	1
	Sig. (2-tailed)	,355	,171	,323	,159	,146	,355	,255	,153	,475	,775	

N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
PDSF1	3,86	,886	118
PDSF2	3,94	1,032	118
FDP1	4,31	,911	118
FDP2	4,31	,864	118
FDP3	4,11	,923	118
FDP4	4,05	1,100	118
FDP5	4,48	,894	118
FDP6	4,27	,949	118
FDP7	4,24	,993	118
FDP8	4,11	1,146	118
CompTecProf	4,174	,9346	118

FDP4	Pearson Correlation	,331**	,334**	,419**	,486**	,702**	1	,453**	,347**	,599**	,565**	,054
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,564
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,321**	,532**	,510**	,433**	,505**	,453**	1	,519**	,631**	,549**	,075
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,418
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,268**	,374**	,497**	,333**	,493**	,347**	,519**	1	,548**	,483**	,060
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,521
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,309**	,406**	,468**	,401**	,596**	,599**	,631**	,548**	1	,713**	,047
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,611
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,335**	,476**	,525**	,396**	,546**	,565**	,549**	,483**	,713**	1	,072
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,440
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CompTecP rof	Pearson Correlation	,098	,197*	,030	,003	,030	,054	,075	,060	,047	,072	1
	Sig. (2-tailed)	,289	,033	,746	,971	,750	,564	,418	,521	,611	,440	

N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
PDSF1	3,86	,886	118
PDSF2	3,94	1,032	118
FDP1	4,31	,911	118
FDP2	4,31	,864	118
FDP3	4,11	,923	118
FDP4	4,05	1,100	118
FDP5	4,48	,894	118
FDP6	4,27	,949	118
FDP7	4,24	,993	118
FDP8	4,11	1,146	118
CompSolProb	4,69915254237 288E0	,705512978921 387	118

FDP4	Pearson Correlation	,331**	,334**	,419**	,486**	,702**	1	,453**	,347**	,599**	,565**	,088
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,345
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,321**	,532**	,510**	,433**	,505**	,453**	1	,519**	,631**	,549**	,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,513
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,268**	,374**	,497**	,333**	,493**	,347**	,519**	1	,548**	,483**	,014
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,877
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,309**	,406**	,468**	,401**	,596**	,599**	,631**	,548**	1	,713**	-,023
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,802
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,335**	,476**	,525**	,396**	,546**	,565**	,549**	,483**	,713**	1	-,121
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,193
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CompSolPr ob	Pearson Correlation	,137	,102	-,044	-,024	-,087	,088	,061	,014	-,023	-,121	1
	Sig. (2-tailed)	,139	,270	,633	,798	,351	,345	,513	,877	,802	,193	

N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ANEXO E – TABELAS DE CORRELAÇÃO DE PEARSON (CAPACIDADES X DCN'S) – GERADAS PELO SPSS

Correlations

		EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6
EF1	Pearson Correlation	1	,627	,573	,607	,572	,248
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,007
	N	118	118	118	118	118	118
EF2	Pearson Correlation	,627**	1	,470**	,593**	,531**	,377**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF3	Pearson Correlation	,573**	,470**	1	,668**	,466**	,254**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,006
	N	118	118	118	118	118	118
EF4	Pearson Correlation	,607**	,593**	,668**	1	,633**	,381**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF5	Pearson Correlation	,572**	,531**	,466**	,633**	1	,415**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF6	Pearson Correlation	,248	,377**	,254	,381**	,415**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,006	,000	,000	
	N	118	118	118	118	118	118
EF7	Pearson Correlation	,319**	,401**	,375**	,434**	,363**	,561**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF8	Pearson Correlation	,487**	,373**	,337**	,571**	,430**	,461**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF9	Pearson Correlation	,391**	,419**	,491**	,565**	,401**	,251**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N	118	118	118	118	118	118
EF10	Pearson Correlation	,447**	,438**	,415**	,501**	,542**	,105
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,258
	N	118	118	118	118	118	118
EF11	Pearson Correlation	,313**	,474**	,444**	,456**	,348**	,192
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,037
	N	118	118	118	118	118	118
EF12	Pearson Correlation	,420**	,360**	,277**	,416**	,512**	,077
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000	,408
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF7	EF8	EF9	EF10	EF11	EF12
EF1	Pearson Correlation	,319	,487	,391	,447	,313	,420
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF2	Pearson Correlation	,401	,373	,419	,438	,474	,360
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF3	Pearson Correlation	,375	,337	,491	,415	,444	,277
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,002
	N	118	118	118	118	118	118
EF4	Pearson Correlation	,434	,571	,565	,501	,456	,416
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF5	Pearson Correlation	,363	,430	,401	,542	,348	,512
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF6	Pearson Correlation	,561	,461	,251	,105	,192	,077
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,006	,258	,037	,408
	N	118	118	118	118	118	118
EF7	Pearson Correlation	1	,468	,343	,201	,274	,186
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,029	,003	,044
	N	118	118	118	118	118	118
EF8	Pearson Correlation	,468	1	,470	,310	,340	,416
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF9	Pearson Correlation	,343	,470	1	,503	,469	,268
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,003
	N	118	118	118	118	118	118
EF10	Pearson Correlation	,201	,310	,503	1	,431	,342
	Sig. (2-tailed)	,029	,001	,000		,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF11	Pearson Correlation	,274	,340	,469	,431	1	,285
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000		,002
	N	118	118	118	118	118	118
EF12	Pearson Correlation	,186	,416	,268	,342	,285	1
	Sig. (2-tailed)	,044	,000	,003	,000	,002	
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF13	EF14	EF15	EF16	EF17	EF18
EF1	Pearson Correlation	,395	,126	,262	,308	,236	,083
	Sig. (2-tailed)	,000	,174	,004	,001	,010	,371
	N	118	118	118	118	118	118
EF2	Pearson Correlation	,463	,175	,281	,323	,225	,211
	Sig. (2-tailed)	,000	,057	,002	,000	,014	,022
	N	118	118	118	118	118	118
EF3	Pearson Correlation	,335	,203	,154	,245	,268	,162
	Sig. (2-tailed)	,000	,027	,095	,008	,003	,080
	N	118	118	118	118	118	118
EF4	Pearson Correlation	,531	,350	,391	,426	,455	,323
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF5	Pearson Correlation	,525	,177	,246	,304	,378	,339
	Sig. (2-tailed)	,000	,055	,007	,001	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF6	Pearson Correlation	,299	,283	,221	,357	,317	,262
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,016	,000	,000	,004
	N	118	118	118	118	118	118
EF7	Pearson Correlation	,421	,336	,144	,325	,314	,293
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,119	,000	,001	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF8	Pearson Correlation	,428	,259	,346	,448	,503	,306
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,000	,000	,000	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF9	Pearson Correlation	,385	,137	,090	,242	,285	,162
	Sig. (2-tailed)	,000	,138	,330	,008	,002	,079
	N	118	118	118	118	118	118
EF10	Pearson Correlation	,295	,074	,204	,091	,218	,104
	Sig. (2-tailed)	,001	,429	,027	,326	,018	,261
	N	118	118	118	118	118	118
EF11	Pearson Correlation	,226	,199	,150	,267	,285	,205
	Sig. (2-tailed)	,014	,031	,104	,004	,002	,026
	N	118	118	118	118	118	118
EF12	Pearson Correlation	,465	,236	,375	,299	,531	,315
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,000	,001	,000	,001
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF19	EF20	EF21	EF22	EF23	EF24
EF1	Pearson Correlation	,347**	,413**	,207*	,370**	,334**	,196*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,025	,000	,000	,033
	N	118	118	118	118	118	118
EF2	Pearson Correlation	,304**	,278**	,234**	,252**	,340**	,129*
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,011	,006	,000	,163
	N	118	118	118	118	118	118
EF3	Pearson Correlation	,348**	,345**	,190*	,334**	,246**	,193*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,039	,000	,007	,037
	N	118	118	118	118	118	118
EF4	Pearson Correlation	,360**	,427**	,344**	,390**	,293**	,206*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,025
	N	118	118	118	118	118	118
EF5	Pearson Correlation	,411**	,440**	,271**	,376**	,289**	,294**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000	,002	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF6	Pearson Correlation	,348**	,084	,065	,247**	,262**	,244**
	Sig. (2-tailed)	,000	,367	,486	,007	,004	,008
	N	118	118	118	118	118	118
EF7	Pearson Correlation	,306**	,147*	,148	,322**	,445**	,315**
	Sig. (2-tailed)	,001	,112	,111	,000	,000	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF8	Pearson Correlation	,231*	,245**	,301**	,334**	,243**	,380**
	Sig. (2-tailed)	,012	,008	,001	,000	,008	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF9	Pearson Correlation	,184*	,392**	,369**	,473**	,299**	,195**
	Sig. (2-tailed)	,046	,000	,000	,000	,001	,034
	N	118	118	118	118	118	118
EF10	Pearson Correlation	,136	,347**	,260**	,306**	,160	,221*
	Sig. (2-tailed)	,141	,000	,005	,001	,084	,016
	N	118	118	118	118	118	118
EF11	Pearson Correlation	,131	,200*	,142	,146	,316**	,125*
	Sig. (2-tailed)	,156	,030	,126	,116	,000	,179
	N	118	118	118	118	118	118
EF12	Pearson Correlation	,310**	,464**	,372**	,218*	,369**	,383**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,018	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF25	EF26	EF27	PDSF1	PDSF2	FDP1
EF1	Pearson Correlation	,170	,256	,213	,059	,070	-,084
	Sig. (2-tailed)	,066	,005	,020	,525	,449	,368
	N	118	118	118	118	118	118
EF2	Pearson Correlation	,127	,172	,158	,142	,048	-,092
	Sig. (2-tailed)	,171	,062	,088	,124	,604	,321
	N	118	118	118	118	118	118
EF3	Pearson Correlation	,121	,187	,159	-,007	-,029	-,126
	Sig. (2-tailed)	,191	,042	,086	,942	,752	,174
	N	118	118	118	118	118	118
EF4	Pearson Correlation	,221	,292**	,293**	,121	,149	-,077
	Sig. (2-tailed)	,016	,001	,001	,194	,106	,405
	N	118	118	118	118	118	118
EF5	Pearson Correlation	,227	,296**	,337**	,103	,113	,062
	Sig. (2-tailed)	,013	,001	,000	,265	,225	,502
	N	118	118	118	118	118	118
EF6	Pearson Correlation	,229	,360**	,204	,006	,112	,060
	Sig. (2-tailed)	,013	,000	,027	,950	,227	,519
	N	118	118	118	118	118	118
EF7	Pearson Correlation	,171	,380**	,263**	-,044	,014	-,127
	Sig. (2-tailed)	,064	,000	,004	,638	,881	,171
	N	118	118	118	118	118	118
EF8	Pearson Correlation	,421**	,419**	,218	,147	,077	,056
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,112	,410	,545
	N	118	118	118	118	118	118
EF9	Pearson Correlation	,317**	,287**	,214	,060	,079	-,122
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,020	,516	,395	,189
	N	118	118	118	118	118	118
EF10	Pearson Correlation	-,015	,099	,056	,174	,048	-,080
	Sig. (2-tailed)	,868	,285	,550	,059	,607	,389
	N	118	118	118	118	118	118
EF11	Pearson Correlation	,213	,192	,150	,071	-,106	-,089
	Sig. (2-tailed)	,020	,037	,104	,442	,252	,339
	N	118	118	118	118	118	118
EF12	Pearson Correlation	,237**	,184	,253**	,225	,127	,132
	Sig. (2-tailed)	,010	,046	,006	,014	,170	,154
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		FDP2	FDP3	FDP4	FDP5	FDP6
EF1	Pearson Correlation	-,074	-,064	,039	,022	-,017
	Sig. (2-tailed)	,425	,491	,675	,810	,852
	N	118	118	118	118	118
EF2	Pearson Correlation	-,074	-,140	,059	-,067	-,114
	Sig. (2-tailed)	,428	,130	,528	,470	,221
	N	118	118	118	118	118
EF3	Pearson Correlation	,002	-,164	,009	-,124	-,070
	Sig. (2-tailed)	,985	,076	,923	,182	,453
	N	118	118	118	118	118
EF4	Pearson Correlation	-,028	-,084	,047	,079	,031
	Sig. (2-tailed)	,764	,364	,617	,392	,736
	N	118	118	118	118	118
EF5	Pearson Correlation	,033	,027	,138	,081	,147
	Sig. (2-tailed)	,725	,770	,136	,382	,112
	N	118	118	118	118	118
EF6	Pearson Correlation	,150	,057	,041	,106	,059
	Sig. (2-tailed)	,105	,541	,658	,252	,527
	N	118	118	118	118	118
EF7	Pearson Correlation	-,016	-,063	-,023	-,025	-,014
	Sig. (2-tailed)	,867	,500	,805	,792	,878
	N	118	118	118	118	118
EF8	Pearson Correlation	,028	,021	,049	,095	,146
	Sig. (2-tailed)	,767	,818	,600	,306	,115
	N	118	118	118	118	118
EF9	Pearson Correlation	-,112	-,071	,164	-,089	-,058
	Sig. (2-tailed)	,226	,446	,076	,335	,535
	N	118	118	118	118	118
EF10	Pearson Correlation	-,089	-,051	,070	-,006	-,009
	Sig. (2-tailed)	,336	,581	,452	,949	,923
	N	118	118	118	118	118
EF11	Pearson Correlation	,045	-,095	,080	-,053	-,061
	Sig. (2-tailed)	,627	,305	,387	,567	,513
	N	118	118	118	118	118
EF12	Pearson Correlation	,032	,043	,130	,303**	,104
	Sig. (2-tailed)	,729	,641	,162	,001	,264
	N	118	118	118	118	118

Correlatio

		FDP7	FDP8
EF1	Pearson Correlation	,004	-,069
	Sig. (2-tailed)	,966	,460
	N	118	118
EF2	Pearson Correlation	-,142	-,163
	Sig. (2-tailed)	,124	,077
	N	118	118
EF3	Pearson Correlation	-,158	-,208
	Sig. (2-tailed)	,088	,024
	N	118	118
EF4	Pearson Correlation	-,030	-,039
	Sig. (2-tailed)	,749	,678
	N	118	118
EF5	Pearson Correlation	,067	-,078
	Sig. (2-tailed)	,473	,401
	N	118	118
EF6	Pearson Correlation	,029	,021
	Sig. (2-tailed)	,755	,821
	N	118	118
EF7	Pearson Correlation	-,085	-,122
	Sig. (2-tailed)	,358	,188
	N	118	118
EF8	Pearson Correlation	,075	-,016
	Sig. (2-tailed)	,416	,867
	N	118	118
EF9	Pearson Correlation	-,029	-,005
	Sig. (2-tailed)	,759	,957
	N	118	118
EF10	Pearson Correlation	,009	-,009
	Sig. (2-tailed)	,923	,926
	N	118	118
EF11	Pearson Correlation	-,094	-,223
	Sig. (2-tailed)	,310	,015
	N	118	118
EF12	Pearson Correlation	,173	,002
	Sig. (2-tailed)	,061	,987
	N	118	118

Correlations

		EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6
EF13	Pearson Correlation	,395	,463	,335	,531	,525	,299
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF14	Pearson Correlation	,126	,175	,203	,350	,177	,283
	Sig. (2-tailed)	,174	,057	,027	,000	,055	,002
	N	118	118	118	118	118	118
EF15	Pearson Correlation	,262	,281	,154	,391	,246	,221
	Sig. (2-tailed)	,004	,002	,095	,000	,007	,016
	N	118	118	118	118	118	118
EF16	Pearson Correlation	,308	,323	,245	,426	,304	,357
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,008	,000	,001	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF17	Pearson Correlation	,236	,225	,268	,455	,378	,317
	Sig. (2-tailed)	,010	,014	,003	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF18	Pearson Correlation	,083	,211	,162	,323	,339	,262
	Sig. (2-tailed)	,371	,022	,080	,000	,000	,004
	N	118	118	118	118	118	118
EF19	Pearson Correlation	,347	,304	,348	,360	,411	,348
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF20	Pearson Correlation	,413	,278	,345	,427	,440	,084
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,000	,000	,367
	N	118	118	118	118	118	118
EF21	Pearson Correlation	,207	,234	,190	,344	,271	,065
	Sig. (2-tailed)	,025	,011	,039	,000	,003	,486
	N	118	118	118	118	118	118
EF22	Pearson Correlation	,370	,252	,334	,390	,376	,247
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,000	,000	,000	,007
	N	118	118	118	118	118	118
EF23	Pearson Correlation	,334	,340	,246	,293	,289	,262
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,007	,001	,002	,004
	N	118	118	118	118	118	118
EF24	Pearson Correlation	,196	,129	,193	,206	,294	,244
	Sig. (2-tailed)	,033	,163	,037	,025	,001	,008
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF7	EF8	EF9	EF10	EF11	EF12
EF13	Pearson Correlation	,421	,428	,385	,295	,226	,465
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,014	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF14	Pearson Correlation	,336	,259	,137	,074	,199	,236
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,138	,429	,031	,010
	N	118	118	118	118	118	118
EF15	Pearson Correlation	,144	,346	,090	,204	,150	,375
	Sig. (2-tailed)	,119	,000	,330	,027	,104	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF16	Pearson Correlation	,325	,448	,242	,091	,267	,299
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,008	,326	,004	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF17	Pearson Correlation	,314	,503	,285	,218	,285	,531
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,002	,018	,002	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF18	Pearson Correlation	,293	,306	,162	,104	,205	,315
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,079	,261	,026	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF19	Pearson Correlation	,306	,231	,184	,136	,131	,310
	Sig. (2-tailed)	,001	,012	,046	,141	,156	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF20	Pearson Correlation	,147	,245	,392	,347	,200	,464
	Sig. (2-tailed)	,112	,008	,000	,000	,030	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF21	Pearson Correlation	,148	,301	,369	,260	,142	,372
	Sig. (2-tailed)	,111	,001	,000	,005	,126	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF22	Pearson Correlation	,322	,334	,473	,306	,146	,218
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,116	,018
	N	118	118	118	118	118	118
EF23	Pearson Correlation	,445	,243	,299	,160	,316	,369
	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,001	,084	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF24	Pearson Correlation	,315	,380	,195	,221	,125	,383
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,034	,016	,179	,000
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF13	EF14	EF15	EF16	EF17	EF18
EF13	Pearson Correlation	1	,443	,421	,512	,539	,458
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF14	Pearson Correlation	,443	1	,350	,273	,377	,370
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,003	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF15	Pearson Correlation	,421	,350	1	,683	,516	,403
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF16	Pearson Correlation	,512	,273	,683	1	,566	,435
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000		,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF17	Pearson Correlation	,539	,377	,516	,566	1	,538
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF18	Pearson Correlation	,458	,370	,403	,435	,538	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	118	118	118	118	118	118
EF19	Pearson Correlation	,521	,341	,277	,399	,317	,377
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF20	Pearson Correlation	,361	,218	,303	,233	,289	,146
	Sig. (2-tailed)	,000	,018	,001	,011	,002	,114
	N	118	118	118	118	118	118
EF21	Pearson Correlation	,333	,235	,184	,189	,327	,121
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,046	,041	,000	,190
	N	118	118	118	118	118	118
EF22	Pearson Correlation	,380	,311	,316	,330	,264	,157
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,004	,090
	N	118	118	118	118	118	118
EF23	Pearson Correlation	,371	,177	,271	,408	,286	,269
	Sig. (2-tailed)	,000	,055	,003	,000	,002	,003
	N	118	118	118	118	118	118
EF24	Pearson Correlation	,375	,337	,302	,368	,407	,416
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF19	EF20	EF21	EF22	EF23	EF24
EF13	Pearson Correlation	,521	,361	,333	,380	,371	,375
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF14	Pearson Correlation	,341	,218	,235	,311	,177	,337
	Sig. (2-tailed)	,000	,018	,010	,001	,055	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF15	Pearson Correlation	,277	,303	,184	,316	,271	,302
	Sig. (2-tailed)	,002	,001	,046	,000	,003	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF16	Pearson Correlation	,399	,233	,189	,330	,408	,368
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,041	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF17	Pearson Correlation	,317	,289	,327	,264	,286	,407
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,004	,002	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF18	Pearson Correlation	,377	,146	,121	,157	,269	,416
	Sig. (2-tailed)	,000	,114	,190	,090	,003	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF19	Pearson Correlation	1	,410	,158	,346	,454	,374
	Sig. (2-tailed)		,000	,089	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF20	Pearson Correlation	,410	1	,670	,568	,333	,175
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,058
	N	118	118	118	118	118	118
EF21	Pearson Correlation	,158	,670	1	,561	,139	,111
	Sig. (2-tailed)	,089	,000		,000	,133	,232
	N	118	118	118	118	118	118
EF22	Pearson Correlation	,346	,568	,561	1	,349	,245
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,007
	N	118	118	118	118	118	118
EF23	Pearson Correlation	,454	,333	,139	,349	1	,530
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,133	,000		,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF24	Pearson Correlation	,374	,175	,111	,245	,530	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,058	,232	,007	,000	
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF25	EF26	EF27	PDSF1	PDSF2	FDP1
EF13	Pearson Correlation	,255	,379	,285	,166	,171	,037
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,002	,072	,064	,693
	N	118	118	118	118	118	118
EF14	Pearson Correlation	,132	,281	,085	,063	,087	,056
	Sig. (2-tailed)	,155	,002	,358	,501	,349	,550
	N	118	118	118	118	118	118
EF15	Pearson Correlation	,187	,224	,174	,164	,202	,165
	Sig. (2-tailed)	,042	,015	,060	,075	,029	,074
	N	118	118	118	118	118	118
EF16	Pearson Correlation	,379	,431	,273	,146	,072	,091
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,114	,441	,325
	N	118	118	118	118	118	118
EF17	Pearson Correlation	,524	,510	,327	,095	,070	,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,306	,453	,850
	N	118	118	118	118	118	118
EF18	Pearson Correlation	,420	,410	,278	,142	,186	,065
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,125	,044	,483
	N	118	118	118	118	118	118
EF19	Pearson Correlation	,262	,485	,277	-,047	,155	,075
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,002	,614	,093	,417
	N	118	118	118	118	118	118
EF20	Pearson Correlation	,246	,141	,261	,127	,202	,056
	Sig. (2-tailed)	,007	,129	,004	,171	,029	,547
	N	118	118	118	118	118	118
EF21	Pearson Correlation	,201	,067	,011	,145	,153	-,003
	Sig. (2-tailed)	,029	,474	,910	,118	,099	,972
	N	118	118	118	118	118	118
EF22	Pearson Correlation	,223	,203	,174	-,096	,105	,012
	Sig. (2-tailed)	,015	,028	,060	,302	,256	,895
	N	118	118	118	118	118	118
EF23	Pearson Correlation	,254	,364	,285	,026	,135	-,029
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,002	,780	,145	,757
	N	118	118	118	118	118	118
EF24	Pearson Correlation	,309	,421	,266	,109	,239	,244
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,004	,240	,009	,008
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		FDP2	FDP3	FDP4	FDP5	FDP6
EF13	Pearson Correlation	,014	,010	,048	,058	-,022
	Sig. (2-tailed)	,883	,918	,607	,534	,812
	N	118	118	118	118	118
EF14	Pearson Correlation	-,002	-,061	,002	,117	,049
	Sig. (2-tailed)	,984	,511	,985	,208	,596
	N	118	118	118	118	118
EF15	Pearson Correlation	,167	,096	-,010	,213	-,027
	Sig. (2-tailed)	,071	,302	,915	,020	,774
	N	118	118	118	118	118
EF16	Pearson Correlation	,139	,140	,092	,052	,088
	Sig. (2-tailed)	,133	,130	,320	,578	,345
	N	118	118	118	118	118
EF17	Pearson Correlation	,021	,065	,018	,090	,019
	Sig. (2-tailed)	,825	,484	,847	,331	,835
	N	118	118	118	118	118
EF18	Pearson Correlation	,118	,107	,077	,147	,124
	Sig. (2-tailed)	,202	,251	,405	,111	,181
	N	118	118	118	118	118
EF19	Pearson Correlation	,208	,106	,107	,142	,035
	Sig. (2-tailed)	,024	,255	,248	,125	,706
	N	118	118	118	118	118
EF20	Pearson Correlation	,065	,086	,058	,108	,096
	Sig. (2-tailed)	,482	,357	,534	,243	,303
	N	118	118	118	118	118
EF21	Pearson Correlation	-,051	-,028	-,021	,039	,048
	Sig. (2-tailed)	,586	,761	,823	,678	,603
	N	118	118	118	118	118
EF22	Pearson Correlation	-,007	,031	,085	,039	,058
	Sig. (2-tailed)	,939	,737	,363	,676	,532
	N	118	118	118	118	118
EF23	Pearson Correlation	,190	,049	,053	,078	,048
	Sig. (2-tailed)	,039	,601	,567	,399	,607
	N	118	118	118	118	118
EF24	Pearson Correlation	,166	,192	,085	,159	,339
	Sig. (2-tailed)	,072	,037	,359	,086	,000
	N	118	118	118	118	118

Correlation

		FDP7	FDP8
EF13	Pearson Correlation	-,034	-,028
	Sig. (2-tailed)	,714	,759
	N	118	118
EF14	Pearson Correlation	,099	,054
	Sig. (2-tailed)	,287	,561
	N	118	118
EF15	Pearson Correlation	-,018	-,010
	Sig. (2-tailed)	,845	,915
	N	118	118
EF16	Pearson Correlation	-,065	-,081
	Sig. (2-tailed)	,483	,385
	N	118	118
EF17	Pearson Correlation	,002	-,086
	Sig. (2-tailed)	,982	,353
	N	118	118
EF18	Pearson Correlation	,020	-,072
	Sig. (2-tailed)	,831	,439
	N	118	118
EF19	Pearson Correlation	,048	,015
	Sig. (2-tailed)	,604	,869
	N	118	118
EF20	Pearson Correlation	,139	,103
	Sig. (2-tailed)	,133	,269
	N	118	118
EF21	Pearson Correlation	,007	,053
	Sig. (2-tailed)	,936	,565
	N	118	118
EF22	Pearson Correlation	,036	,086
	Sig. (2-tailed)	,700	,353
	N	118	118
EF23	Pearson Correlation	-,044	-,061
	Sig. (2-tailed)	,640	,514
	N	118	118
EF24	Pearson Correlation	,160	,070
	Sig. (2-tailed)	,084	,453
	N	118	118

Correlations

		EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6
EF25	Pearson Correlation	,170	,127	,121	,221	,227	,229
	Sig. (2-tailed)	,066	,171	,191	,016	,013	,013
	N	118	118	118	118	118	118
EF26	Pearson Correlation	,256**	,172	,187*	,292**	,296**	,360**
	Sig. (2-tailed)	,005	,062	,042	,001	,001	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF27	Pearson Correlation	,213*	,158	,159	,293**	,337**	,204*
	Sig. (2-tailed)	,020	,088	,086	,001	,000	,027
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	,059	,142	-,007	,121	,103	,006
	Sig. (2-tailed)	,525	,124	,942	,194	,265	,950
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,070	,048	-,029	,149	,113	,112
	Sig. (2-tailed)	,449	,604	,752	,106	,225	,227
	N	118	118	118	118	118	118
FDP1	Pearson Correlation	-,084	-,092	-,126	-,077	,062	,060
	Sig. (2-tailed)	,368	,321	,174	,405	,502	,519
	N	118	118	118	118	118	118
FDP2	Pearson Correlation	-,074	-,074	,002	-,028	,033	,150
	Sig. (2-tailed)	,425	,428	,985	,764	,725	,105
	N	118	118	118	118	118	118
FDP3	Pearson Correlation	-,064	-,140	-,164	-,084	,027	,057
	Sig. (2-tailed)	,491	,130	,076	,364	,770	,541
	N	118	118	118	118	118	118
FDP4	Pearson Correlation	,039	,059	,009	,047	,138	,041
	Sig. (2-tailed)	,675	,528	,923	,617	,136	,658
	N	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,022	-,067	-,124	,079	,081	,106
	Sig. (2-tailed)	,810	,470	,182	,392	,382	,252
	N	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	-,017	-,114	-,070	,031	,147	,059
	Sig. (2-tailed)	,852	,221	,453	,736	,112	,527
	N	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,004	-,142	-,158	-,030	,067	,029
	Sig. (2-tailed)	,966	,124	,088	,749	,473	,755
	N	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	-,069	-,163	-,208*	-,039	-,078	,021
	Sig. (2-tailed)	,460	,077	,024	,678	,401	,821
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF7	EF8	EF9	EF10	EF11	EF12
EF25	Pearson Correlation	,171	,421	,317	-,015	,213	,237
	Sig. (2-tailed)	,064	,000	,000	,868	,020	,010
	N	118	118	118	118	118	118
EF26	Pearson Correlation	,380**	,419**	,287**	,099	,192	,184
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,285	,037	,046
	N	118	118	118	118	118	118
EF27	Pearson Correlation	,263**	,218	,214	,056	,150	,253**
	Sig. (2-tailed)	,004	,018	,020	,550	,104	,006
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	-,044	,147	,060	,174	,071	,225
	Sig. (2-tailed)	,638	,112	,516	,059	,442	,014
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,014	,077	,079	,048	-,106	,127
	Sig. (2-tailed)	,881	,410	,395	,607	,252	,170
	N	118	118	118	118	118	118
FDP1	Pearson Correlation	-,127	,056	-,122	-,080	-,089	,132
	Sig. (2-tailed)	,171	,545	,189	,389	,339	,154
	N	118	118	118	118	118	118
FDP2	Pearson Correlation	-,016	,028	-,112	-,089	,045	,032
	Sig. (2-tailed)	,867	,767	,226	,336	,627	,729
	N	118	118	118	118	118	118
FDP3	Pearson Correlation	-,063	,021	-,071	-,051	-,095	,043
	Sig. (2-tailed)	,500	,818	,446	,581	,305	,641
	N	118	118	118	118	118	118
FDP4	Pearson Correlation	-,023	,049	,164	,070	,080	,130
	Sig. (2-tailed)	,805	,600	,076	,452	,387	,162
	N	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	-,025	,095	-,089	-,006	-,053	,303**
	Sig. (2-tailed)	,792	,306	,335	,949	,567	,001
	N	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	-,014	,146	-,058	-,009	-,061	,104
	Sig. (2-tailed)	,878	,115	,535	,923	,513	,264
	N	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	-,085	,075	-,029	,009	-,094	,173
	Sig. (2-tailed)	,358	,416	,759	,923	,310	,061
	N	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	-,122	-,016	-,005	-,009	-,223	,002
	Sig. (2-tailed)	,188	,867	,957	,926	,015	,987
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF13	EF14	EF15	EF16	EF17	EF18
EF25	Pearson Correlation	,255	,132	,187	,379	,524	,420
	Sig. (2-tailed)	,005	,155	,042	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF26	Pearson Correlation	,379	,281	,224	,431	,510	,410
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,015	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF27	Pearson Correlation	,285	,085	,174	,273	,327	,278
	Sig. (2-tailed)	,002	,358	,060	,003	,000	,002
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	,166	,063	,164	,146	,095	,142
	Sig. (2-tailed)	,072	,501	,075	,114	,306	,125
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,171	,087	,202	,072	,070	,186
	Sig. (2-tailed)	,064	,349	,029	,441	,453	,044
	N	118	118	118	118	118	118
FDP1	Pearson Correlation	,037	,056	,165	,091	,018	,065
	Sig. (2-tailed)	,693	,550	,074	,325	,850	,483
	N	118	118	118	118	118	118
FDP2	Pearson Correlation	,014	-,002	,167	,139	,021	,118
	Sig. (2-tailed)	,883	,984	,071	,133	,825	,202
	N	118	118	118	118	118	118
FDP3	Pearson Correlation	,010	-,061	,096	,140	,065	,107
	Sig. (2-tailed)	,918	,511	,302	,130	,484	,251
	N	118	118	118	118	118	118
FDP4	Pearson Correlation	,048	,002	-,010	,092	,018	,077
	Sig. (2-tailed)	,607	,985	,915	,320	,847	,405
	N	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,058	,117	,213	,052	,090	,147
	Sig. (2-tailed)	,534	,208	,020	,578	,331	,111
	N	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	-,022	,049	-,027	,088	,019	,124
	Sig. (2-tailed)	,812	,596	,774	,345	,835	,181
	N	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	-,034	,099	-,018	-,065	,002	,020
	Sig. (2-tailed)	,714	,287	,845	,483	,982	,831
	N	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	-,028	,054	-,010	-,081	-,086	-,072
	Sig. (2-tailed)	,759	,561	,915	,385	,353	,439
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF19	EF20	EF21	EF22	EF23	EF24
EF25	Pearson Correlation	,262	,246	,201	,223	,254	,309
	Sig. (2-tailed)	,004	,007	,029	,015	,006	,001
	N	118	118	118	118	118	118
EF26	Pearson Correlation	,485**	,141	,067	,203	,364**	,421**
	Sig. (2-tailed)	,000	,129	,474	,028	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
EF27	Pearson Correlation	,277**	,261**	,011	,174	,285**	,266**
	Sig. (2-tailed)	,002	,004	,910	,060	,002	,004
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	-,047	,127	,145	-,096	,026	,109
	Sig. (2-tailed)	,614	,171	,118	,302	,780	,240
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,155	,202	,153	,105	,135	,239**
	Sig. (2-tailed)	,093	,029	,099	,256	,145	,009
	N	118	118	118	118	118	118
FDP1	Pearson Correlation	,075	,056	-,003	,012	-,029	,244**
	Sig. (2-tailed)	,417	,547	,972	,895	,757	,008
	N	118	118	118	118	118	118
FDP2	Pearson Correlation	,208	,065	-,051	-,007	,190	,166
	Sig. (2-tailed)	,024	,482	,586	,939	,039	,072
	N	118	118	118	118	118	118
FDP3	Pearson Correlation	,106	,086	-,028	,031	,049	,192
	Sig. (2-tailed)	,255	,357	,761	,737	,601	,037
	N	118	118	118	118	118	118
FDP4	Pearson Correlation	,107	,058	-,021	,085	,053	,085
	Sig. (2-tailed)	,248	,534	,823	,363	,567	,359
	N	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,142	,108	,039	,039	,078	,159
	Sig. (2-tailed)	,125	,243	,678	,676	,399	,086
	N	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,035	,096	,048	,058	,048	,339**
	Sig. (2-tailed)	,706	,303	,603	,532	,607	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,048	,139	,007	,036	-,044	,160
	Sig. (2-tailed)	,604	,133	,936	,700	,640	,084
	N	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,015	,103	,053	,086	-,061	,070
	Sig. (2-tailed)	,869	,269	,565	,353	,514	,453
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		EF25	EF26	EF27	PDSF1	PDSF2	FDP1
EF25	Pearson Correlation	1	,468**	,390**	,055	,033	-,063
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,554	,720	,500
	N	118	118	118	118	118	118
EF26	Pearson Correlation	,468**	1	,544**	,019	,001	,068
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,840	,990	,463
	N	118	118	118	118	118	118
EF27	Pearson Correlation	,390**	,544**	1	,034	,062	,022
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,711	,502	,811
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	,055	,019	,034	1	,515**	,327**
	Sig. (2-tailed)	,554	,840	,711		,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,033	,001	,062	,515**	1	,401**
	Sig. (2-tailed)	,720	,990	,502	,000		,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP1	Pearson Correlation	-,063	,068	,022	,327**	,401**	1
	Sig. (2-tailed)	,500	,463	,811	,000	,000	
	N	118	118	118	118	118	118
FDP2	Pearson Correlation	-,024	,099	,034	,223**	,318**	,464**
	Sig. (2-tailed)	,797	,284	,717	,015	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP3	Pearson Correlation	,114	,029	,000	,353**	,492**	,499**
	Sig. (2-tailed)	,220	,754	,997	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP4	Pearson Correlation	,087	,026	-,004	,331**	,334**	,419**
	Sig. (2-tailed)	,349	,784	,967	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	-,013	,026	,077	,321**	,532**	,510**
	Sig. (2-tailed)	,891	,781	,410	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,082	,058	,020	,268**	,374**	,497**
	Sig. (2-tailed)	,377	,531	,827	,003	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,073	,031	,088	,309**	,406**	,468**
	Sig. (2-tailed)	,432	,740	,344	,001	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,000	-,023	-,020	,335**	,476**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,999	,805	,832	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118	118

Correlations

		FDP2	FDP3	FDP4	FDP5	FDP6
EF25	Pearson Correlation	-,024	,114	,087	-,013	,082
	Sig. (2-tailed)	,797	,220	,349	,891	,377
	N	118	118	118	118	118
EF26	Pearson Correlation	,099	,029	,026	,026	,058
	Sig. (2-tailed)	,284	,754	,784	,781	,531
	N	118	118	118	118	118
EF27	Pearson Correlation	,034	,000	-,004	,077	,020
	Sig. (2-tailed)	,717	,997	,967	,410	,827
	N	118	118	118	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	,223	,353	,331	,321	,268
	Sig. (2-tailed)	,015	,000	,000	,000	,003
	N	118	118	118	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,318	,492	,334	,532	,374
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118
FDP1	Pearson Correlation	,464	,499	,419	,510	,497
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118
FDP2	Pearson Correlation	1	,514	,486	,433	,333
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118
FDP3	Pearson Correlation	,514	1	,702	,505	,493
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118
FDP4	Pearson Correlation	,486	,702	1	,453	,347
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	118	118	118	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,433	,505	,453	1	,519
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	118	118	118	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,333	,493	,347	,519	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	118	118	118	118	118
FDP7	Pearson Correlation	,401	,596	,599	,631	,548
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,396	,546	,565	,549	,483
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	118	118	118	118	118

Correlations

		FDP7	FDP8
EF25	Pearson Correlation	,073	,000
	Sig. (2-tailed)	,432	,999
	N	118	118
EF26	Pearson Correlation	,031	-,023
	Sig. (2-tailed)	,740	,805
	N	118	118
EF27	Pearson Correlation	,088	-,020
	Sig. (2-tailed)	,344	,832
	N	118	118
PDSF1	Pearson Correlation	,309**	,335**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000
	N	118	118
PDSF2	Pearson Correlation	,406**	,476**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP1	Pearson Correlation	,468**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP2	Pearson Correlation	,401**	,396**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP3	Pearson Correlation	,596**	,546**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP4	Pearson Correlation	,599**	,565**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP5	Pearson Correlation	,631**	,549**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP6	Pearson Correlation	,548**	,483**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	118	118
FDP7	Pearson Correlation	1	,713**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	118	118
FDP8	Pearson Correlation	,713**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	118	118

- ** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
- * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).