

Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: um estudo em cursos de Administração de Minas Gerais, Brasil

Donizeti Leandro de Souza

Universidade Federal de Lavras – Lavras/MG, Brasil

André Luiz Zambalde

Universidade Federal de Lavras – Lavras/MG, Brasil

RESUMO

O objetivo neste estudo foi identificar, na percepção de alunos, em que medida as práticas de alguns cursos de bacharelado em Administração encontram-se alinhadas às competências demandadas pela atual sociedade do conhecimento. A pesquisa partiu de uma abordagem quantitativa, por meio de técnicas estatísticas descritivas e multivariadas, abrangendo um total de 376 alunos concluintes dos cursos de bacharelado em Administração de seis instituições de ensino superior de Minas Gerais (Brasil). Dentre os principais resultados, constatou-se que as competências de investigação científica e as competências empreendedoras têm sido as competências gerais menos desenvolvidas. Em relação às competências específicas à formação do administrador, identificou-se que as legal-tecnológicas representam as competências menos desenvolvidas, principalmente no que se refere à capacidade de gerir sistemas de informação e ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão. Ademais, foram identificadas diferenças significativas entre as percepções de alunos de instituições públicas e privadas, indicando perfis de formação diferentes. Os resultados obtidos permitem concluir que as práticas evidenciadas nos cursos de Administração pesquisados não têm acompanhado as exigências das competências destacadas na literatura, surgindo novas reflexões para a melhoria na formação de administradores.

Palavras-chave: competências-chave, práticas educacionais, formação do administrador, competências gerais e específicas, instituições públicas e privadas.

1. INTRODUÇÃO

As recentes mudanças políticas, econômicas e sociais da atual sociedade do conhecimento tornaram-se grandes desafios para a modernidade. Com o

This is an Open Access article under the CC BY license.

Recebido em 12/agosto/2014
Aprovado em 20/fevereiro/2015

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*
Editor Científico: Nicolau Reinhard

DOI: 10.5700/rausp1204

Donizeti Leandro de Souza, Mestre em Administração, Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão Executiva de Negócios, é Doutorando em Administração na Universidade Federal de Lavras (CEP 37200-000 – Lavras/MG, Brasil) e Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.
E-mail: donizeti.souza@ifsuldeminas.edu.br

André Luiz Zambalde, Mestre em Eletrônica Industrial, Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação e Pós-Doutor em Sistemas e Tecnologias de Informação, é Professor, Chefe do Departamento de Ciência da Computação e Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Administração de Sistemas de Informação e Informática em Educação da Universidade Federal de Lavras (CEP 37200-000 – Lavras/MG, Brasil).
E-mail: zamba@dcc.ufra.br
Endereço:
Universidade Federal de Lavras
Departamento de Ciência da Computação
Campus Universitário
Caixa Postal 3037
37200-000 – Lavras – MG

advento das tecnologias da informação e a alta competitividade do mundo globalizado, o contexto organizacional tem se transformado, demandando a mobilização de competências mais complexas e desafiadoras (Salganik, Rychen, Moser, & Konstant, 1999; Comini, Konuma, & Santos, 2008; Godoy & Antonello, 2009).

O sucesso pessoal/organizacional passou a ser caracterizado por um conjunto de competências-chave que os indivíduos devem possuir para acompanhar as transformações socioeconômicas, em modelos de produção mais dinâmicos e flexíveis, fazendo emergir novas discussões sobre o desenvolvimento de competências centrais (Fleury & Fleury, 2001; Rychen & Salganik, 2005; Baartman & Ruijs, 2011).

Entre as principais correntes de discussões, acadêmicas e empresariais, sobre competências, destacam-se as perspectivas: individual (competências demandadas), organizacional (*core competences*) e, mais recentemente, a perspectiva educacional (competências-chave), em debates sobre o desenvolvimento das competências necessárias para um desenvolvimento econômico e social sustentável (Weinert, 1999; Holmes & Hooper, 2000; Fleury & Fleury, 2001; Sant'Anna, 2002; Bleiklie, 2005; Rychen & Salganik, 2005; Valimaa & Hoffman, 2008; Mulder, Gulikers, Biemans, & Wesselink, 2009; Young, 2010).

Sob uma perspectiva crítica, tais debates indicam um novo movimento que mobiliza intelectuais orgânicos, tanto das instituições de ensino como das próprias organizações, na incorporação de conteúdos de ordem política e ideológica, historicamente relacionados com os interesses econômicos do capitalismo. Esse avanço esclarece, inclusive, a própria ação do capital econômico e a sua relação com outras formas de capital: o cultural e o social (Faria & Leal, 2005; Han, 2008; Souza, J., 2013). Em outras palavras, o mundo do trabalho busca uma nova forma de “comoditização” do capital humano para atender às novas exigências do “capitalismo do conhecimento”, passando a se preocupar com novas formas de ensino, em que a noção de “competências” desempenha um papel-chave (Han, 2008).

Percebe-se, assim, que a educação superior tem sido chamada a dar uma resposta aos desafios enunciados, assumindo, como função principal, o desenvolvimento de competências capazes de preparar os indivíduos para os desafios da vida, reinventando os processos de ensino-aprendizagem para além da formação técnica. Essas mudanças têm desafiado as instituições de ensino superior (IES) para novas práticas de ensino nos processos de formação profissional e cidadã (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001; Bleiklie, 2005; Rychen & Salganik, 2005; Barth, Godemann, Rieckmann, & Stoltenberg, 2007; Valimaa & Hoffman, 2008).

Têm surgido novas discussões sobre o papel da academia em permitir aos alunos não apenas adquirir e gerar conhecimentos, mas também refletir e mobilizar uma complexidade de comportamentos e decisões ligados a uma vida sustentável, tanto no âmbito profissional como no pessoal ou no social, colocando os objetivos educacionais em metas globais para

o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua ao longo da vida (OECD, 2001; Rychen & Salganik, 2005; Barth *et al.*, 2007; Baartman & Ruijs, 2011).

No tocante à formação do administrador, esses debates tornam-se ainda mais importantes, devido à fragmentação do ensino ante as recentes transformações socioeconômicas (Paiva, Esther, & Melo, 2004), surgindo a necessidade de mapear as competências gerais e específicas à formação do administrador, necessárias para a formação sistêmica dos administradores diante dos atuais desafios da sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, o problema de pesquisa neste artigo visa responder à seguinte questão central: em que medida as práticas educacionais dos cursos de bacharelado em Administração encontram-se alinhadas às competências demandadas pela sociedade? Para atender ao problema proposto, o objetivo do estudo é identificar, na percepção de alunos, em que medida as práticas dos cursos de Administração encontram-se alinhadas às competências gerais e específicas demandadas pela atual sociedade do conhecimento, tendo como propósito evidenciar as competências menos desenvolvidas para refletir sobre as possíveis lacunas na formação de administrador.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A literatura sobre o estudo de competências tem se concentrado em duas importantes correntes de pensamento: a abordagem norte-americana (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993) e a abordagem francesa (Perrenoud, 2001; Zarifian, 2001; Le Boterf, 2003), em estudos que tratam de perspectivas micro (competências individuais) ou macro (competências organizacionais). Mais recentemente, tem emergido, no âmbito acadêmico, a abordagem educacional, em debates sobre o papel das IES na formação de competências ligadas às dimensões econômicas, políticas e sociais (Holmes & Hooper, 2000; OECD, 2001; Istance, 2003; Bleiklie, 2005; Rychen & Salganik, 2005; Valimaa & Hoffman, 2008; Mulder *et al.*, 2009; Young, 2010).

A abordagem norte-americana conceitua competências como sendo um conjunto mensurável de conhecimentos, habilidades e atitudes associado a fatores relacionados ao desempenho de tarefas ou cargos. Já na abordagem francesa, competências passam a ser vistas como a mobilização de habilidades múltiplas em ambientes organizacionais cada vez mais mutáveis e complexos, buscando questionar o conceito da qualificação técnica defendido pela abordagem norte-americana (Fleury & Fleury, 2001; Lima & Rocha, 2012).

Diante dessa diversidade de conceitos, Blas (2007) apresenta a existência de pelo menos quatro modelos analíticos na literatura: funcionais (habilidades derivadas de funções); comportamentais (competências derivadas de comportamentos de sucesso); construtivistas (competências derivadas de um processo de discussão e debate), e holísticas (integração de todas as habilidades necessárias).

Percebe-se que os modelos funcionais e comportamentais seguem a corrente norte-americana, em que o foco dos estudos está centrado nas qualificações necessárias aos cargos, visando a um desempenho superior (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982). O modelo construtivista segue a corrente francesa, assumindo um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais do indivíduo por meio de práticas (Perrenoud, 2001; Zarifian, 2001; Le Boterf, 2003). Por fim, o modelo holístico assume bases epistemológicas sistêmicas, pois competências passam a ser definidas como um conjunto de habilidades-chave necessário ao bom funcionamento da sociedade, transcendendo as perspectivas tradicionais, ao focar a formação do indivíduo para uma vida econômica e social sustentável (Fleury & Fleury, 2001; OECD, 2001; Rychen & Salganik, 2005).

2.1. Competências na perspectiva educacional

A educação tem assumido um papel decisivo nas agendas internacionais, transcendendo funções meramente cognitivas para novas perspectivas econômicas, sociais e políticas no desenvolvimento das nações. Nas últimas décadas, o conhecimento vem ganhando notoriedade no ambiente organizacional sob a ótica da aprendizagem, tornando-se um importante recurso de produção, em que empresas buscam, por meio das competências centrais, capital intelectual e sistemas de informações, obter vantagens competitivas satisfatórias (Holmes & Hooper, 2000; Valimaa & Hoffman, 2008; Young, 2010; Chizzotti & Casali, 2012).

Ante essas questões, percebe-se que a preocupação com a formação profissional ganhou novo impulso com a adoção do conceito de competência enquanto orientadora de decisões curriculares. Estudos sobre o desenvolvimento conceitual do termo e sua relação com o campo da educação têm adquirido notável importância em todo o mundo, em debates sobre o papel da educação superior diante das novas exigências da sociedade (Godoy & Antonello, 2009; Lozano, Boni, Peris, & Hueso, 2012).

Segundo Weinert (1999), ao longo das últimas décadas, uma grande atenção científica internacional foi dada à construção de competências-chave, definidas como competências gerais que podem ser usadas para lidar com diferentes demandas. Essas competências seriam as preocupações centrais nos processos de ensino-aprendizagem, com vista a preparar cidadãos capazes de resolver diferentes problemas, em diferentes contextos situacionais. O foco deixou de ser apenas uma categoria econômica, passando a incluir outras categorias decisivas, capazes de assegurar o acesso a novas formas de qualificação na competição social (Souza, J., 2013).

Ainda que não imune a críticas, por representar uma nova abordagem capitalista orientada pelo aspecto funcional, e revestida de novos conteúdos ideológicos e valorativos (Faria & Leal, 2005; Han, 2008; Souza, J., 2013), diversos autores destacam que as competências-chave não devem ser tecnocráticas ou de-

terminadas por decisões arbitrárias sobre quais habilidades são desejáveis, fazendo-se necessária uma consideração cuidadosa de pré-requisitos essenciais para uma vida de sucesso e um bom funcionamento da sociedade. Certas áreas de competências são necessárias não apenas para o mercado de trabalho, mas também nas relações privadas, no engajamento político e assim por diante, sendo essas competências transversais definidas como chave (Weinert, 1999; Holmes & Hooper, 2000; Gilomen, 2003; Rychen & Salganik, 2005; Lozano *et al.*, 2012).

A busca por competências-chave tem sido motivada por duas questões centrais: a hipótese de que as competências adquiridas nos ambientes acadêmicos e profissionais são desenvolvidas e mobilizadas de formas específicas no mercado de trabalho e na sociedade, e que a maioria das atividades, ao longo da vida, ocorre em uma variedade de contextos sociais e profissionais. Isso tem levado à busca pela definição das competências necessárias às diferentes demandas sociais e organizacionais. As questões centrais que têm instigado muitos estudiosos é saber quais são e como podem ser desenvolvidas essas competências nos programas de ensino (Weinert, 1999).

Nesse contexto, diversos estudos sobre o termo competências e sua relação com o ambiente acadêmico têm surgido nos últimos anos, buscando investigar o papel das instituições de ensino no desenvolvimento de competências-chave. Entre as principais iniciativas internacionais, destacam-se o Processo de Bolonha, um espaço de discussão com vista a reformar as estruturas dos sistemas de ensino superior europeu, o Projeto Definição e Seleção de Competências-Chave (DeSeCo), patrocinado pela OECD, e o Projeto Tuning, realizado por consórcios de universidades europeias e latino-americanas (Lozano *et al.*, 2012; Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, Wagenaar, 2007).

No tocante à formação do administrador, o Projeto Tuning tem se mostrado uma importante referência de investigação, enfatizando quais conteúdos de formação profissional devem ser abordados para o desenvolvimento de competências específicas em cursos de Administração. Essas competências compreendem desde relações individuais a relações dinâmicas e complexas, relativas às práticas do contexto interno e externo das organizações (Beneitone *et al.*, 2007).

Apesar de o Projeto Tuning também avaliar um conjunto de competências gerais necessárias à construção da cidadania e à inserção dos profissionais no mercado de trabalho, como proposto pelo projeto DeSeCo, sua contribuição está na definição de competências específicas à formação do administrador, constituindo-se em uma importante referência no processo de ensino-aprendizagem.

Essas novas abordagens de currículo por competências têm suscitado discussões e proposições para um novo paradigma normativo às políticas internacionais de educação, envolvendo instâncias governamentais, gestores dos sistemas de educação, pesquisadores, educadores e políticos com a finalidade de encontrar uma direção compartilhada e dar os referenciais

necessários a um mundo convulsionado pela economia, pela política e pela tecnologia, representando o ambiente acadêmico um importante laboratório para alunos construírem novas competências e se desenvolverem profissionalmente (Holmes & Hooper, 2000; Bleiklie, 2005; Mulder *et al.*, 2009; Young, 2010; Baartman & Ruijs, 2011; Chizzotti & Casali, 2012).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo baseia-se em abordagem quantitativa e pesquisa de campo, sendo utilizada, para a coleta de dados, a técnica *survey*, por permitir a coleta de informações sistemáticas e padronizadas sobre a avaliação de opiniões, conhecimentos, atitudes e comportamentos de um grande contingente de pessoas (Taylor-Powell & Hermann, 2000). Trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que se buscou identificar a frequência e as características mais representativas das percepções dos respondentes, tanto em relação ao perfil da amostra como em relação aos diferentes graus de competências desenvolvidos durante o período de formação acadêmica (Vergara, 2005).

Com o propósito de testar as escalas e verificar os possíveis problemas de compreensão, duração e sequência das questões, foram aplicados 96 questionários aos alunos do terceiro ano dos cursos de bacharelado em Administração de três IES mineiras (uma pública e duas privadas), como etapa de pré-teste, realizada entre os meses de julho e agosto de 2013. Nessa fase, foi solicitado que os respondentes comentassem as possíveis dificuldades de entendimento, sequência das questões e sugestões de melhoria, obtendo, ao final, o retorno de 91 questionários respondidos.

Definido o público-alvo, o contato prévio com as instituições de ensino, as variáveis de estudo e a versão final do instrumento de coleta de dados, a pesquisa foi realizada com uma amostra não probabilística e, por conveniência, formada por alunos do quarto ou quinto ano dos cursos de bacharelado em Administração em instituições públicas e privadas do sul de Minas Gerais. Foram aplicados 420 questionários, entre os meses de setembro e outubro de 2013, aos alunos dos cursos de Administração de seis instituições de ensino superior do sul de Minas Gerais, sendo duas públicas e quatro privadas. Desse total, obteve-se o retorno de 391 questionários preenchidos.

O levantamento de dados foi composto por questionários estruturados, divididos em duas seções principais: a seção I, composta por questões demográficas (categóricas), com o propósito de caracterizar o perfil dos respondentes, e a seção II, composta por questões preditoras, para avaliar, na percepção dos alunos, em que medida as competências gerais e específicas à formação do administrador têm sido desenvolvidas pela academia.

As questões demográficas foram compostas pelas variáveis: tipo de instituição de ensino, sexo, faixa etária, estado civil, local em que os alunos cursaram o ensino médio (público/privado), principais motivações pelo curso de Administração, pretensões futuras, experiência profissional na área administrativa, setor de atuação, porte de empresa e realização de estágio.

As questões preditoras foram compostas por dois conjuntos de variáveis: o conjunto das competências gerais, construído a partir de categorias comuns entre as competências individuais requeridas, definidas por Sant'Anna (2002), e as competências-chave, propostas pelo projeto DeSeCo (Rychen & Salganik, 2005), além do conjunto das competências específicas, construído a partir das competências básicas da formação do administrador, propostas pelas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Administração (Conselho Nacional de Educação, 2005), e as competências do administrador, propostas pelo projeto Tuning – América Latina (Beneitone *et al.*, 2007).

Ademais, cabe ressaltar que a coleta de dados se deu por meio de escalas tipo *Likert*, variando de 0 (não desenvolvido) a 10 (fortemente desenvolvido), sendo o tipo de escala mais apropriada identificada na etapa de pré-teste. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o pacote estatístico SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A amostra foi composta por duas IES públicas e quatro IES privadas. O total de respondentes de IES públicas corresponde a 113 alunos (28,9%), enquanto o total de respondentes de IES privadas corresponde a 278 alunos (71,9%). Em relação ao perfil dos respondentes, percebe-se que a maioria é do sexo feminino (58,5%), solteiros (83,3%), com faixa etária entre 21 a 25 anos (66,3%) e cursaram o ensino médio em escolas públicas (65,1%).

No que diz respeito às principais motivações pelo curso de bacharelado em Administração, destacam-se o interesse pessoal pela profissão (41,6%) e a busca pela ascensão profissional (28,5%). Identifica-se, ainda, um alto percentual de respondentes que optaram por indecisão na carreira ou falta de opção (24,6%).

Questionados sobre as pretensões futuras, a maioria dos respondentes afirmou a intenção de continuar estudando na área (71,8%), seja em cursos de especialização para aperfeiçoar as competências profissionais ou cursos de mestrado para seguir a carreira acadêmica. Os demais respondentes (28,2%) afirmaram a intenção de apenas trabalhar na área para ganhar experiência. O alto percentual de respondentes que afirmaram apenas trabalhar pode ser explicado pela alta taxa de respondentes que nunca trabalharam na área (12,3%), trabalharam menos de um ano (14,6%) ou já trabalharam na área, porém não atuam no momento (12,8%). Juntos, esses respondentes representam 39,7% dos alunos pesquisados.

Dentre os respondentes que já tiveram algum tipo de experiência profissional, percebe-se certo equilíbrio nos setores de atuação, com destaque para o setor da indústria com 37,6% e o setor de serviços com 30,2% das respostas. Complementam a pesquisa o setor de comércio e o setor público com 22,8% e 9,4% das respostas, respectivamente. Já em relação ao porte das

empresas, predominou a atuação em grandes empresas (45,4%), seguidas por micro e pequenas empresas (43,1%), organizações públicas (9,7%) e serviço autônomo (1,8%).

Por fim, questionados sobre a realização de estágios na área administrativa, 66,8% dos respondentes afirmaram já ter realizado estágio na área, 16,2% afirmaram estar realizando estágio no momento da pesquisa e 17% dos respondentes afirmaram não ter realizado estágio na área. O alto percentual de alunos que estão realizando ou já realizaram estágio na área (83%) se justifica pelo fato de a pesquisa ser realizada com alunos do quarto ou quinto ano, sendo o estágio um requisito obrigatório para a conclusão do curso em todas as IES pesquisadas.

4.1. Análise descritiva dos dados

Seguindo procedimento metodológico adotado por Sant'Anna (2002) e tendo como base as recomendações de Hair, Anderson, Tatham, Black e Babin (2009), em relação à adoção de técnicas estatísticas multivariadas, inicialmente foi

realizada uma análise exploratória nos dados coletados. Nessa fase foram identificados e excluídos quatro casos com dados ausentes (*missing*) e 11 casos com dados extremos (*outliers*), fora do intervalo padrão de [-3,50 a 3,50]. Desconsiderados os casos, a amostra final resultou no total de 376 observações.

Agrupando as médias atribuídas pelos respondentes sobre o desenvolvimento das competências gerais durante a formação acadêmica, é possível identificar que as competências mais desenvolvidas têm sido o comprometimento e responsabilidade (8,50), a capacidade de cooperação e trabalho em equipe (8,29) e a capacidade de relacionamento interpessoal (7,93), conforme apresentado na Tabela 1. Os resultados corroboram os estudos de Sant'Anna (2002) e Benevides, Santos e Dultra (2009), os quais identificaram que as competências gerais mais demandadas pelas organizações têm sido a capacidade de comprometimento e responsabilidade, o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe, indicando que os cursos pesquisados têm desenvolvido melhor as competências reconhecidas como as mais demandadas.

Tabela 1

Escores Médios das Competências Gerais Desenvolvidas no Ambiente Acadêmico

Competências Gerais	Escores Médios	Desvio Padrão
Comprometimento e responsabilidade	8,50	1,84
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe	8,29	1,81
Capacidade de relacionamento interpessoal	7,93	1,97
Formação cidadã crítica (reconhecer direitos e deveres na sociedade)	7,65	2,16
Capacidade de comunicação	7,63	2,00
Iniciativa de ação e decisão	7,45	2,11
Capacidade de gerar resultados efetivos	7,25	1,90
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais	7,23	2,21
Interpretar textos, gráficos, símbolos e números	7,19	2,06
Visão de mundo ampla e global	7,05	2,06
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	7,00	2,12
Capacidade de resolver conflitos	6,89	2,00
Aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias	6,84	2,02
Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão	6,82	2,04
Criatividade	6,77	2,15
Capacidade empreendedora	6,68	2,40
Capacidade de inovação	6,63	2,17
Autocontrole emocional	6,56	2,42
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas	6,50	2,11
Investigação científica	5,66	2,66
Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD)	7,13	

No grupo das competências menos desenvolvidas, a capacidade de investigação científica foi a competência com o menor escore médio identificado (5,66). O baixo nível de desenvolvimento dessa competência torna-se algo preocupante, pois Odellius e Sena (2009) afirmam que o contato com as atividades de investigação científica oportuniza o desenvolvimento de competências complementares, tais como: relacionamento interpessoal; competências técnicas de leitura e interpretação de textos; habilidades de comunicação e redação de textos científicos; comportamentos e atitudes, como disciplina, ética, proatividade e raciocínio lógico; processamento de dados, e aspectos gerenciais como visão estratégica e sistêmica.

O teste de igualdade das médias (ANOVA) indicou que o desenvolvimento de oito competências gerais se mostra diferente entres os grupos investigados: interpretar textos, gráficos, símbolos e números; capacidade de comunicação; capacidade de cooperação e trabalho em equipe; capacidade de resolver conflitos; capacidade empreendedora; criatividade; formação cidadã crítica; capacidade de relacionamento interpessoal. Essas competências foram significativas ao nível de 5% pelo teste F, conforme apresentado na Tabela 2.

Entre as competências gerais, percebe-se que as competências relacionadas à interpretação de textos, gráficos, símbolos e números, à capacidade de comunicação, de cooperação, de trabalho em equipe, de resolver conflitos, à capacidade empreendedora, e à capacidade de relacionamento interpessoal foram mais percebidas entre os alunos de IES públicas pesquisados. Por outro lado, as competências relacionadas à criatividade e à formação cidadã crítica foram mais percebidas entre os alunos de IES privadas, indicando diferentes perfis de formação.

Em relação às competências específicas à formação do administrador, é possível identificar que as competências mais

desenvolvidas nas IES pesquisadas têm sido as competências relacionadas a administração e valorização do talento humano (7,65), os conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional (7,55) e a capacidade de liderança (7,45), conforme apresentado na Tabela 3. Tais resultados corroboram os estudos de Godoy e Antonello (2009), os quais identificaram, também pela percepção de alunos, que as competências relacionadas à valorização e à liderança de pessoas e ao comportamento ético nas organizações são as competências mais adquiridas nos cursos de Administração.

Entre as competências menos desenvolvidas, identificou-se que o conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial (5,43), a capacidade de gerenciar um sistema logístico integral (6,04) e a capacidade de gerir sistemas de informação (6,12) foram as competências menos reconhecidas pelos alunos pesquisados. Tais resultados se alinham ao estudo de Brasil (2009), que identificou a necessidade de planejamento das IES no desenvolvimento de competências relacionadas à legislação, às finanças, à logística e ao mercado global.

O teste ANOVA indicou que o desenvolvimento de nove competências específicas se mostra diferente entres os grupos investigados: interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões; uso de informações de custos para o planejamento e tomada de decisões; realização de consultoria em gestão; elaboração e administração de projetos; decisões de investimentos e financiamentos; formulação de estratégias de *marketing*; identificação de inter-relações funcionais; gestão de sistemas de informação, e utilização de tecnologias da informação nos processos de gestão. Os resultados foram significativos a 5% pelo teste F, conforme Tabela 4.

Comparando os níveis de percepções das competências específicas, percebe-se que as competências a seguir foram mais reconhecidas pelos alunos das IES públicas pesquisadas: capacidade de interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões; capacidade de usar a informação de custos para o planejamento e tomada de decisões; capacidade para realizar consultoria em gestão e administração; capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais; capacidade de tomar decisões de investimentos, financiamentos e recursos financeiros; capacidade de formular estratégias de *marketing*; e capacidade de identificar as inter-relações funcionais da organização.

Por outro lado, as competências relacionadas à capacidade de gerir sistemas de informação e a utilização das tecnologias da informação nos processos de gestão foram melhor reconhecidas por alunos das IES privadas, indicando diferentes perfis de formação e desenvolvimento de competências nas IES pesquisadas. Nas demais variáveis, os testes F não rejeitaram a hipótese nula de que as médias entre os grupos são semelhantes, indicando que essas competências sofreram pouca variação na percepção dos alunos, não representando, estatisticamente, diferenças significativas de percepções entre os grupos de respondentes de IES públicas e privadas.

Tabela 2

Testes de Igualdade das Médias entre IES Públicas e Privadas (Competências Gerais)

Variáveis	F	Sig.
Interpretar textos, gráficos, símbolos e números	50,34	0,000
Capacidade de comunicação	22,01	0,000
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe	14,81	0,000
Capacidade de resolver conflitos	9,56	0,002
Capacidade empreendedora	4,71	0,031
Criatividade	4,38	0,037
Formação cidadã crítica	4,12	0,043
Capacidade de relacionamento interpessoal	4,06	0,045

Tabela 3

Escores Médios das Competências Específicas Desenvolvidas no Ambiente Acadêmico

Competências Específicas	Escores Médios	Desvio Padrão
Administrar e valorizar o talento humano na organização	7,65	2,20
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional	7,55	2,08
Capacidade de liderança	7,45	2,15
Capacidade de identificar as inter-relações funcionais da organização	7,02	1,89
Capacidade de identificar e administrar riscos	6,98	1,82
Usar a informação de custos para o planejamento e tomadas de decisões	6,97	2,21
Capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional	6,88	1,97
Capacidade de negociação	6,87	2,14
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão	6,85	2,11
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros	6,82	2,32
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional	6,80	2,14
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais	6,76	1,97
Capacidade de formular estratégias de <i>marketing</i>	6,76	2,17
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos	6,72	2,05
Capacidade de planejamento e controle de produção	6,58	2,24
Interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais	6,51	2,37
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	6,22	2,68
Capacidade de gerir sistemas de informação	6,12	2,19
Capacidade de administrar um sistema logístico integral	6,04	2,19
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial	5,43	2,05
Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED)	6,75	

Tabela 4

Testes de Igualdade das Médias entre IES Públicas e Privadas (Competências Específicas)

Variáveis	F	Sig.
Interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões	58,784	0,000
Usar a informação de custos para o planejamento e tomada de decisões	28,457	0,000
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	25,797	0,000
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais	22,077	0,000
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros	19,019	0,000
Capacidade de formular estratégias de <i>marketing</i>	18,863	0,000
Identificar as inter-relações funcionais da organização	10,227	0,002
Capacidade de gerir sistemas de informação	4,389	0,037
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão	4,287	0,039

4.2. Análise fatorial das competências gerais

Com o propósito de testar a dimensionalidade das escalas e analisar subgrupos de competências mais e/ou menos desenvolvidas nos cursos de Administração, procedeu-se à análise fatorial com o objetivo de reduzir os conjuntos das competências gerais e específicas em fatores latentes, capazes de manter a unidimensionalidade das medidas. Essa técnica geralmente é usada para simplificar informações, por meio do agrupamento de variáveis correlacionadas entre si, possibilitando a criação de indicadores não observados (Maroco, 2007; Fávero, Belfiore, Silva, & Chan, 2009; Hair *et al.*, 2009).

Inicialmente, procedeu-se ao teste de normalidade *Kolmogorov Smirnov*, rejeitando a hipótese nula de que as variáveis analisadas seguem uma distribuição normal. A violação à premissa da normalidade não inviabiliza a análise multivaria-

da, muito embora possa enfraquecê-la, constituindo essa uma limitação da pesquisa (Sant’Anna, 2002).

Para facilitar o agrupamento dos fatores, utilizou-se o método dos componentes principais por meio da matriz rotacionada pelo método *Varimax*. O objetivo da matriz rotacionada é aumentar a discriminação entre os fatores, no sentido de que cada variável sofra maior influência de determinado fator e menos de outro, facilitando, assim, o agrupamento dos subgrupos de competências (Fávero *et al.*, 2009; Hair *et al.*, 2009).

A matriz rotacionada agrupou as variáveis em quatro componentes principais que, acumulados, explicam 52,16% da variância total. Os componentes principais extraídos pela análise fatorial, as cargas fatoriais de cada variável e os testes das consistências internas pelo coeficiente *Alpha de Cronbach* podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5

Resultado da Análise Fatorial (Competências Gerais)

Variáveis	Componentes			
	1	2	3	4
Formação cidadã crítica	0,701			
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais	0,688			
Autocontrole emocional	0,634			
Capacidade de resolver conflitos	0,626			
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	0,523			
Iniciativa de ação e decisão	0,440			
Capacidade de inovação		0,747		
Capacidade empreendedora		0,668		
Criatividade		0,576		
Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão		0,557		
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas		0,524		
Capacidade de comunicação			0,678	
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe			0,660	
Capacidade de relacionamento interpessoal			0,551	
Comprometimento e responsabilidade			0,523	
Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias			0,509	
Capacidade de gerar resultados efetivos			0,449	
Investigação científica				0,761
Visão de mundo ampla e global				0,550
Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números				0,479
<i>Alpha</i> de Cronbach de cada Fator	0,81	0,73	0,76	0,50
Porcentagem da variância do Fator	15,38	15,22	13,58	7,98
Porcentagem total da variância explicada		52,16		

Em relação aos testes de adequação da amostra, os resultados apontaram um coeficiente *Kaiser-Meier-Olkin* (KMO) de 0,908, o que Hair *et al.* (2009) consideram um valor excelente para análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett rejeitou a hipótese nula de que não existem correlações entre as variáveis, sendo significativo a 1%, indicando que a amostra é adequada para o uso da análise fatorial.

A matriz de correlação indicou que a maioria das correlações calculadas, não incluso os valores da diagonal, apresentaram valores iguais ou superiores a 0,30, apontando a presença de indicadores relevantes. Percebe-se, ainda, que 95,26% das correlações são significativas ao nível de 1% pelo coeficiente de correlação de Pearson, sendo as demais correlações (4,74%) significativas ao nível de 5%, indicando que os dados seguem a premissa de linearidade. Em relação à matriz de anti-imagem, os resultados indicaram que todas as variáveis apresentaram medidas de adequação da amostra elevadas (superiores a 0,80). Além disso, as correlações parciais revelaram-se, na maior parte dos casos, pequenas.

Quanto aos níveis de comunalidade (grau em que os itens da escala encontram-se associados à combinação linear dos fatores extraídos), percebe-se que as variáveis visão de mundo ampla e global, comprometimento e responsabilidade, capacidade empreendedora, capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias, e autocontrole emocional apresentaram valores

abaixo de 0,500, o que, segundo Hair *et al.* (2009), incorre no risco de não apresentar explicação suficiente na variabilidade dos dados. No entanto, optou-se por manter essas variáveis no modelo pelo fato de elas apresentarem valores bem próximos a 0,500, mesmo que tal decisão implique uma limitação do estudo.

Importante destacar que, nos componentes 1, 2 e 3, os testes das consistências internas apresentaram coeficiente *Alpha de Cronbach* superior a 0,70, valor considerado adequado. No entanto, o componente 4 apresentou um *Alfa de Cronbach* de apenas 0,50, valor abaixo do limite mínimo aceitável que, segundo Hair *et al.* (2009), pode chegar a 0,60 em pesquisas exploratórias. Tal fato representa uma limitação da pesquisa. O agrupamento das variáveis permite interpretar os fatores obtidos com a nomeação e as características apresentadas na Figura 1.

Com o propósito de mensurar os agrupamentos da análise fatorial quanto ao desenvolvimento das competências gerais, calculou-se o Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD) para cada componente, conforme apresentado na Tabela 6.

Os resultados revelam que as competências sociais têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nos cursos pesquisados, atingindo um ICGD de 7,74. Tal resultado indica que os cursos de Administração, histórica e geograficamente pesquisados, têm valorizado as competências relacionadas à comunicação, à capacidade de cooperação e trabalho em

Componentes Principais	Descrição do Fator
Componente 1 Competências de reflexão e decisão	Conjunto de competências necessárias à formação de pessoas com um nível de maturidade capaz de administrar as pressões sociais, lidar com situações novas e inusitadas, elaborar projetos de vida pessoais e ter iniciativas de decisões (Rychen & Salganik, 2005).
Componente 2 Competências empreendedoras	Conjunto de competências relacionadas à capacidade dos indivíduos para inovar, ser criativo, dominar conhecimentos técnicos relacionados à profissão e tomar decisões ante as incertezas e dúvidas (Mitchelmore & Rowley, 2010; Zuazo, 2010; Nassif, Amaral, & Prando, 2012).
Componente 3 Competências sociais	Conjunto de competências necessárias à interação social. Representam os requisitos essenciais para novos aprendizados e ganhos coletivos (Rychen & Salganik, 2005; Godoy & Antonello, 2009).
Componente 4 Competências de investigação científica	Conjunto de competências relacionadas à capacidade de manifestar ideias de modo claro e objetivo, raciocinando de forma lógica, analítica e crítica, além de identificar questões científicas a fim de investigar e compreender o mundo por meio de visões amplas e globais (Rychen & Salganik, 2005; Godoy & Antonello, 2009).

Figura 1: Descrição dos Fatores (Competências Gerais)

Tabela 6

Competências Gerais: Média dos Agrupamentos da Análise Fatorial

ICGD*	Reflexão e Decisão	Empreendedoras	Sociais	Investigação Científica
	7,13	6,68	7,74	6,63

Nota: O símbolo * indica o Índice de Competências Gerais Desenvolvidas, representando a média dos escores atribuídos pelas variáveis de cada componente principal.

equipe, à capacidade de relacionamento interpessoal, além do comprometimento e responsabilidade. Esse resultado corrobora os estudos de Godoy e Antonello (2009), os quais identificaram que os cursos de Administração têm privilegiado o desenvolvimento de competências sociais. Os autores ressaltam que a percepção maior desse conjunto de competências deve-se, fundamentalmente, às experiências extraclasse que, de certa forma, promovem aprendizados informais mais reconhecidos.

Entre os fatores menos desenvolvidos, identificou-se que os conjuntos de competências de investigação científica (6,63) e empreendedoras (6,68) representam os menores ICGD, sendo parcialmente desenvolvidos no ambiente acadêmico. A baixa percepção de desenvolvimento das competências empreendedoras corrobora os estudos de Souza, D. L., Corrêa, Sousa, e Zambalde (2013), os quais identificaram que o conjunto de competências empreendedoras tem sido pouco desenvolvido em cursos de Administração.

Formar pessoas empreendedoras sempre foi um desafio para a sociedade, especialmente no ambiente acadêmico, que carece de modelos de ensino mais dinâmicos e menos funcionalistas. Diante de uma sociedade cada vez mais mutável e complexa, a mobilização de competências empreendedoras, que permita aos indivíduos inovar e lidar com as incertezas, torna-se essencial para estabelecer um quadro de competências adequado (Fleury & Fleury, 2001; Rychen & Salganik, 2005).

No entanto, como as instituições de ensino podem desenvolver melhor as competências empreendedoras num sistema capitalista burocratizado e avesso a riscos? Nassif *et al.* (2012) orientam sobre a necessidade de implementação de uma pedagogia empreendedora, capaz de transformar a formação de “empregados” em “empreendedores”, não apenas para os negócios, mas principalmente para o desenvolvimento pleno na vida. Para isso, torna-se essencial uma gestão educacional dinâmica, estratégica, integradora e com características inovadoras.

No entanto, Mitchelmore e Rowley (2010) destacam diversos desafios a serem superados diante da necessidade de diferenciar, mensurar e identificar quais competências empreendedoras devem ser estimuladas em diferentes contextos e comportamentos pessoais, compreendendo o impacto do desenvolvimento dessas competências não apenas no aspecto econômico (desempenho dos negócios), mas também no aspecto pessoal e comunitário. Outra questão importante é saber se é possível priorizar algumas competências em detrimento de outras.

Em relação ao desenvolvimento do grupo de competências relacionadas à investigação científica, a literatura tem se mostrado escassa. Teixeira, Vitcel e Lampert (2008) apontam a importância do desenvolvimento desse conjunto de competências no ensino superior, já que auxiliaria no futuro profissional, especialmente na área de Administração, elevando o grau de aprendizado, ao desenvolver novas competências e oportunizando um diferencial para integrar-se ao mundo do trabalho.

Já Rychen e Salganik (2005) e Godoy e Antonello (2009) asseveram que a capacidade de identificar e aplicar o conheci-

mento científico permite melhor investigação e compreensão do mundo por meio de visões amplas e globais, formando indivíduos capazes de manifestar ideias de modo claro e objetivo, raciocinando de forma lógica, analítica e crítica. Assim, os programas de iniciação científica podem ser entendidos como um recurso poderoso na formação de administradores, constituindo um canal adequado para a formação de estudantes com perfil crítico, sistemático e questionador.

4.3. Análise fatorial das competências específicas

A matriz rotacionada agrupou as variáveis em quatro componentes principais que, acumulados, explicam 58,97% da variância total. Os componentes principais extraídos pela análise fatorial, as cargas fatoriais e os testes das consistências internas dos componentes pelo coeficiente *Alpha de Cronbach* podem ser observados na Tabela 7.

Em relação aos testes de adequação da amostra, os resultados apontaram um coeficiente *Kaiser-Meier-Olkin* (KMO) de 0,921, o que Hair *et al.* (2009) consideraram excelente para a análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett rejeitou a hipótese nula de que não existem correlações entre as variáveis, sendo significativo a 1%, indicando que os dados se mostram adequados para o uso da análise fatorial.

A matriz de correlação evidencia que a maioria das correlações calculadas (78,95%), não inclusos os valores da diagonal, apresentaram valores iguais ou superiores a 0,30, apontando a presença de indicadores relevantes. Evidencia-se, ainda, que 100% das correlações são significativas ao nível de 1% pela correlação de Pearson, permitindo aferir que o conjunto das competências específicas atende à premissa da linearidade. A matriz de anti-imagem indica que todas as variáveis apresentaram medidas de adequação da amostra elevadas (superiores a 0,80) e correlações parciais, na maior parte dos casos, pequenas.

Em relação aos níveis de comunalidade, algumas variáveis apresentaram valores inferiores a 0,500, o que, segundo Hair *et al.* (2009), incorre no risco de não apresentar explicação suficiente na variabilidade dos dados. No entanto, optou-se por manter essas variáveis na análise, mesmo que tal decisão implique uma limitação da pesquisa. Importante destacar que, em todos os componentes extraídos pela análise fatorial, os testes das consistências internas apresentaram um coeficiente *Alpha de Cronbach* superior a 0,70, atendendo aos requisitos de confiabilidade (Hair *et al.*, 2009). O agrupamento das variáveis permite interpretar os fatores obtidos com a nomeação e as características apresentadas na Figura 2.

Com o propósito de mensurar os agrupamentos quanto ao desenvolvimento das competências específicas nos cursos de Administração, calculou-se o Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED), conforme apresentado na Tabela 8.

Pelos resultados, percebe-se que as competências humanas têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido

Tabela 7

Resultado da Análise Fatorial (Competências Específicas)

Variáveis	Componentes			
	1	2	3	4
Desenvolver plano estratégico, tático e operacional	0,686			
Capacidade de identificar e administrar riscos	0,684			
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos	0,672			
Capacidade de administrar um sistema logístico integral	0,623			
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional	0,586			
Capacidade de negociação	0,584			
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	0,560			
Capacidade de planejamento e controle de produção	0,458			
Identificar as inter-relações funcionais da organização	0,414			
Interpretação de informações contábeis para tomada de decisões		0,837		
Usar a informações de custos p/ planejamento e tomadas de decisões		0,831		
Tomar decisões de investimento, financ. e recursos financeiros		0,769		
Capacidade de formular estratégias de <i>marketing</i>		0,483		
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais		0,465		
Administrar e valorizar o talento humano na organização			0,791	
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional			0,769	
Capacidade de liderança			0,579	
Utilizar as tecnologias da informação nos processos de gestão				0,796
Capacidade de gerir sistemas de informação				0,781
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial				0,494
<i>Alpha</i> de Cronbach de cada Fator	0,86	0,83	0,71	0,75
Porcentagem da variância do Fator	19,08	16,90	11,52	11,47
Porcentagem total da variância explicada		58,97		

Componentes Principais	Descrição do Fator
Componente 1 Competências de gestão	Conjunto de competências relacionadas às habilidades cognitivas necessárias ao trabalho e ao desempenho da profissão. Representa as competências gerenciais do administrador (Godoy, Antonello, Bido, & Silva, 2009).
Componente 2 Competências técnicas	Conjunto de competências relacionadas ao conhecimento específico dos processos organizacionais e à aplicação desses conhecimentos por meio do raciocínio lógico, crítico e analítico de valores e formulações matemáticas, presentes nas relações formais e causais dos fenômenos produtivos, administrativos e de controle (Conselho Nacional de Educação, 2005).
Componente 3 Competências humanas	Conjunto de competências relacionadas à valorização do relacionamento interpessoal, à diversidade humana, ao multiculturalismo, ao compromisso ético e à capacidade de desenvolver equipes (Godoy & Antonello, 2009; Zuazo, 2010).
Componente 4 Competências legal-tecnológicas	Conjunto das competências relacionadas ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão e ao uso das diferentes tecnologias no gerenciamento das informações.

Figura 2: Descrição dos Fatores (Competências Específicas)

Tabela 8

Competências Específicas: Média dos Agrupamentos da Análise Fatorial

ICED*	Gestão	Técnicas	Humanas	Legal-Tecnológicas
	6,68	6,76	7,55	6,13

Nota: O símbolo * indica o Índice de Competências Específicas Desenvolvidas, representando a média dos escores atribuídos pelas variáveis de cada componente principal.

nos cursos de Administração, histórica e geograficamente pesquisados, atingindo um ICED de 7,55, indicando que, nos cursos pesquisados, tem sido valorizado o desenvolvimento de competências relacionadas à valorização dos recursos humanos, à capacidade de liderar pessoas, além dos aspectos éticos e culturais da organização. Tais resultados corroboram os resultados evidenciados no conjunto das competências gerais e nos estudos de Godoy e Antonello (2009), indicando que os cursos de Administração têm privilegiado o desenvolvimento de competências relacionadas à interação humana e social.

Já o conjunto das competências menos desenvolvidas refere-se às competências legal-tecnológicas, o qual apresenta um ICED de apenas 6,13, sendo parcialmente desenvolvido nos cursos de Administração pesquisados. Parte desse resultado pode ser explicado pelas baixas médias atribuídas às seguintes competências: capacidade de gerir sistemas de informação e conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal contribuição deste estudo foi investigar, a partir da percepção dos alunos, em que medida as competências gerais (Sant'Anna, 2002; Rychen & Salganik, 2005) e específicas à formação do administrador (Conselho Nacional de Educação, 2005; Beneitone *et al.*, 2007) foram desenvolvidas durante o período de formação acadêmica.

Agrupadas as competências gerais em fatores latentes, identificou-se que as competências sociais têm sido o grupo de competências mais desenvolvido no ambiente acadêmico, indicando que, nos cursos de Administração pesquisados, têm sido valorizadas as competências relacionadas à capacidade de cooperação e trabalho em equipe, capacidade de relacionamento interpessoal, além do comprometimento e responsabilidade, conforme apontado em estudos de Sant'Anna (2002), Benevides *et al.* (2009) e Godoy e Antonello (2009).

Por outro lado, a análise fatorial confirmou que as competências empreendedoras e a capacidade de investigação científica têm sido pouco desenvolvidas durante o período de formação acadêmica nas IES investigadas. Destaca-se, assim, a necessidade de estimular uma cultura empreendedora capaz de promover práticas de ensino interdisciplinares, visando conciliar teoria e prática em atividades de aprendizagem que fazem sentido ao contexto e ao ambiente real em que os alunos estão inseridos.

Por outro lado, torna-se essencial desenvolver atividades de pesquisa científica, promover encontros acadêmicos e científicos e estimular os alunos a participar de núcleos de pesquisa e de inovação tecnológica, para promover o aprendizado e a reflexão no estabelecimento de um quadro de competências adequado (Rychen & Salganik, 2005; Nassif *et al.*, 2012).

Em relação às competências específicas à formação do administrador, a análise fatorial identificou que as competências humanas têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nas IES pesquisadas, corroborando os estudos de Godoy e Antonello (2009), ao afirmarem que os cursos de Administração têm privilegiado o desenvolvimento de competências relacionadas à interação social. Já as competências legal-tecnológicas representaram as competências menos reconhecidas pelos alunos, surgindo a necessidade de os gestores educacionais desenvolverem melhor as competências de legislação aplicada a gestão, logística e mercado global (Brasil, 2009).

Comparando os escores médios dos respondentes de IES públicas e privadas, foram identificados, pela análise de variância (ANOVA), diferentes perfis de formação. Em relação às competências gerais, os alunos de IES públicas têm percebido um desenvolvimento melhor das competências relacionadas a: interpretação de textos, gráficos, símbolos e números; capacidade de comunicação; capacidade de cooperação e trabalho em equipe; capacidade de resolver conflitos; capacidade empreendedora, e capacidade de relacionamento interpessoal. Já os respondentes de IES privadas têm reconhecido melhor as competências relacionadas à criatividade e à formação cidadã crítica.

Em relação às competências específicas, os alunos de IES públicas pesquisados têm reconhecido melhor as competências relacionadas à interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões, ao uso da informação de custos para o planejamento e tomadas de decisões, à capacidade de realizar consultoria em gestão e administração, à capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais, à capacidade de tomar decisões de investimentos, financiamentos e recursos financeiros, à capacidade de formular estratégias de *marketing*, e à capacidade de identificar as inter-relações funcionais da organização. Por outro lado, os alunos de IES privadas reconhecem melhor o desenvolvimento da capacidade de gerir sistemas de informação e a utilização das tecnologias da informação nos processos de gestão.

Diante dos escores médios identificados, os resultados permitem concluir que as práticas evidenciadas nos cursos de

Administração, histórica e geograficamente pesquisados, não têm acompanhado as demandas pelas competências gerais e específicas destacadas na literatura, surgindo a necessidade de os gestores educacionais refletirem sobre a formação dos administradores, de modo que os indivíduos possam ser integrados na sociedade em sua totalidade, respeitando os valores de uma democracia participativa (Rychen & Salganik, 2005; Martínez & Carmona, 2009).

Dessa maneira, neste estudo pode-se contribuir para a avaliação e o questionamento sobre os tradicionais modelos de currículos, considerando a formação de competências como algo que transcende a qualificação técnica ou social, surgindo a necessidade de desenvolver outras competências, além do ensino formal, capazes de refletir novos conhecimentos informais e implicitamente úteis fora do ambiente acadêmico para uma formação sistêmica (Han, 2008). Espera-se, assim, despertar, em pesquisadores e gestores educacionais, maior reflexão sobre a importância de uma formação sistêmica, que prepare o administrador para os novos desafios da sociedade do conhecimento.

Ademais, cabe ressaltar que, apesar do rigor estatístico utilizado na análise dos dados, os resultados da pesquisa devem ser analisados com cautela, devido ao fato de a população-alvo ser composta por uma amostra não probabilística, fato esse que

inviabiliza generalizações a outros cursos de Administração diferentes do universo pesquisado. Além disso, o estudo apresenta algumas limitações de cunho estatístico, uma vez que algumas premissas, como normalidade, níveis de comunalidade e baixa consistência interna em um dos componentes extraídos pela análise fatorial, não apresentaram resultados satisfatórios. Tendo em vista a dificuldade de se obter, nas ciências sociais, dados que se comportem seguindo uma distribuição normal, o não atendimento dessas premissas não inviabiliza a pesquisa, muito embora possa enfraquecer a generalização dos resultados (Sant'Anna, 2002).

Por fim, como sugestões para estudos futuros, os resultados instigam novas pesquisas capazes de investigar as possíveis relações que interferem no desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico, permitindo avaliar se o nível de experiência profissional, a motivação pela área, dentre outras características, podem interferir ou não no desenvolvimento das competências gerais ou específicas para a formação do administrador. Além disso, estudos capazes de investigar práticas acadêmicas favoráveis ao desenvolvimento das competências menos desenvolvidas, identificadas neste estudo, seriam de grande contribuição e relevância à formação dos administradores. ♦

REFERÊNCIAS

- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398.
DOI:10.1080/02602938.2011.553274
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
DOI:10.1108/14676370710823582
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Benevides, T. N., Santos, J. N., & Dultra, M. P. M. (2009). As competências profissionais mais requeridas no cenário das organizações baianas e suas relações com o construto modernidade organizacional. *Revista de Administração FACES Journal*, 8(4), 51-78.
- Blas, F. A. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- Bleiklie, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49, pp. 31-59.
DOI:10.1007/s10734-004-2913-7
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brasil, V. L. B. (2009). Competências profissionais e organizacionais: Um estudo prospectivo entre os anos de 2004 e 2014. *Revista de Estudos de Administração*, 9(18), 159-186.
- Chizzotti, A., & Casali, A. (2012). O paradigma curricular europeu das competências. *Cadernos de História da Educação*, 11, pp. 13-30.
- Comini, G. M., Konuma, C. M., & Santos, A. L. (2008). Sistema de gestão de pessoas por competências: Um olhar crítico para a dimensão do desenvolvimento individual. *Gestão & Regionalidade*, 24(69), 6-18.
- Conselho Nacional de Educação. (2005). *Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Faria, J. H., & Leal, A. P. (2005). Gestão por competências no quadro da hegemonia: Estudo de caso numa organização multinacional de logística. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 29.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. B., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC [Edição Especial]*, pp. 183-196.
DOI:10.1590/s1415-65552001000500010
- Gilomen, H. (2003). Conclusions and next steps. In D. S. Rychen, L. H., Salganik, & M. E. Mclaughlin (Orgs.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp.203-208). Swiss Federal Statistical Office. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf>
- Godoy, A. S., & Antonello, C. S. (2009). Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de

- alunos do Curso de Administração de Empresas. *Revista de Ciências da Administração*, 11(23), 157-191.
- Godoy, A. S., Antonello, C. S., Bido, D. S., & Silva, D. (2009, julho/agosto/setembro). O desenvolvimento das competências de alunos formados do curso de Administração: Um estudo de modelagem de equações estruturais. *Revista de Administração – RAUSP*, 44(3), 265-278.
- Hair, F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C., & Babin, B. J. (2009). *Análise multivariada de dados* (6a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Han, S. (2008). Competence: Commodification of human ability. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 31-39. DOI:10.1007/BF03025823
- Holmes, G., & Hooper, N. (2000). Core competence and education. *Higher Education*, 40, pp. 247-258. DOI:10.1023/A:1004003032197
- Istance, D. (2003). Schooling and lifelong learning: Insights from OECD analyses. *European Journal of Education*, 38(1), 85-98. DOI:10.1111/1467-3435.00130
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, M. A. M., & Rocha, B. P. L. (2012). Avaliação de programas de gestão por competências: Um estudo em organizações da Região Metropolitana de Fortaleza-CE. *Organizações em Contexto*, 8(16), 167-194. DOI:10.15603/1982-8756/roc.v8n16p167-194
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. DOI:10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3a ed.). Lisboa: Silabo.
- Martínez, F. M., & Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, pp. 1-14. Disponível em <http://www.lichaoxing.com/wp-content/ap7301001.pdf>
- Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 92-111. DOI:10.1108/13552551011026995
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770. DOI:10.1108/03090590910993616
- Nassif, V. M. J., Amaral, D. J., & Prando, R. A. (2012). A universidade desenvolve competências empreendedoras? Um mapeamento das práticas de ensino numa universidade brasileira. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(3), 597-597. DOI:10.13058/raep.2012.v13n3.90
- Odelius, C. C., & Sena, A. C. (2009). Atuação em grupos de pesquisa: Competências e processos de aprendizagem. *Revista de Administração FACES Journal*, 8(4), 13-31.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo) [Background Paper]. Disponível em <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Paiva, K. C. M., Esther, A. B., & Melo, M. C. O. L. (2004). Formação de competências e interdisciplinaridade no ensino de administração: Uma visão dos alunos. *Revista Gestão e Planejamento*, 5(2), 63-77.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., & Konstant, J. W. (1999). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchatel: OECD.
- Sant’Anna, A. S. (2002). *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: Uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de Administração*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Souza, D. L., Corrêa, R. D. S., Sousa, J. S., & Zambalde, A. L. (2013, setembro). Formação acadêmica e gestão de competências: Avaliando o papel das instituições de ensino no desenvolvimento de “competências requeridas”. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 37.
- Souza, J. (2013). A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. In D. D. Bertelt (Org.), *A nova classe média no Brasil como conceito e projeto político* (pp. 56-68). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Taylor-Powell, E., & Hermann, C. (2000). *Collecting evaluation data: Surveys*. Madison: University of Wisconsin-Extension. Disponível em http://www.caes.uga.edu/uni/abo/pda/resources/documents/5CollectingEvaluationData_Surveys.pdf
- Teixeira, E. B., Vitcel, M. S., & Lampert, A. L. (2008). Iniciação científica: Desenvolvendo competências e habilidades na formação do administrador. *Revista de Estudos de Administração*, 8(16), 115-144.
- Valimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *High Educ*, 56, pp. 265-285. DOI:10.1007/s10734-008-9123-7

REFERÊNCIAS

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.

Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Contribution within the OECD-Project definition and section of competencies: theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Young, M. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational*

Research Journal, 9(1), 1-12. DOI:10.2304/eej.2010.9.1.1

Zarifian, P. (2001). *Objetivo e competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Zuazo, L. A. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponível em <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/competencias.pdf>

ABSTRACT

Competencies development and academic environment: a study in Administration courses of Minas Gerais, Brazil

The aim of this study was to identify the perception of students, to what extent the practices of some undergraduate courses in Administration are aligned with the competencies demanded by the current knowledge society. The research began with a quantitative approach, through descriptive and multivariate statistics techniques, covering a total of 376 undergraduate students in Business Administration from six higher education institutions of Minas Gerais. Among the main results, we found that the scientific research and entrepreneurial competencies have been the less developed general competencies. Regarding specific competencies to administrator training, we identified that the less developed skills are the legal-technological ones, especially with regard to the ability to manage information systems and knowledge of the legal framework applied to management. Moreover, significant differences between the perceptions of students from public and private institutions were identified, indicating different education profiles. The results allow us to conclude that the practices showed in the surveyed Administration courses do not follow the requirements of the competencies highlighted in the literature, emerging new thinking to improvement of administrators' education.

Keywords: key competencies, educational practices, administrator education, specific and general skills, public and private institutions.

RESUMEN

Desarrollo de competencias y ambiente académico: un estudio en cursos de Administración en Minas Gerais, Brasil

El objetivo en este estudio es identificar, en la percepción de los estudiantes, en qué medida las prácticas de algunos cursos de grado en Administración se encuentran alineadas con las competencias demandadas por la actual sociedad del conocimiento. El estudio parte de un enfoque cuantitativo, en que se utilizan técnicas estadísticas descriptivas y multivariadas, y comprende un total de 376 estudiantes graduados de cursos de Administración de seis instituciones de educación superior de Minas Gerais, Brasil. Entre los resultados más destacados, se ha constatado que las competencias de investigación científica y las competencias emprendedoras han sido las competencias generales menos desarrolladas. Con relación a las competencias específicas de la formación del administrador, se ha identificado que las legales tecnológicas representan las competencias menos desarrolladas, sobre todo en lo que se refiere a la capacidad de gestionar sistemas de información y el conocimiento del marco jurídico aplicado a la gestión. Asimismo, se han identificado diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes de instituciones públicas y privadas, lo que indica perfiles de formación diferentes. Los resultados permiten concluir que las prácticas que se llevan a cabo en los cursos de Administración analizados en este estudio no están en consonancia con las exigencias de las competencias evidenciadas en la literatura, lo que da lugar a nuevas reflexiones que colaboren a mejorar la formación de los administradores.

Palabras clave: competencias clave, prácticas educativas, formación del administrador, competencias generales y específicas, instituciones públicas y privadas.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

(De acordo com as normas da American Psychological Association [APA])

Souza, D. L. de, & Zambalde, A. L. (2015, julho/agosto/setembro). Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: Um estudo em cursos de Administração de Minas Gerais, Brasil. *Revista de Administração – RAUSP*, 50(3), 338-352. doi: 10.5700/rausp1204