



**DONIZETI LEANDRO DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E  
AMBIENTE ACADÊMICO: UM ESTUDO EM  
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

**LAVRAS - MG  
2014**

**DONIZETI LEANDRO DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E AMBIENTE  
ACADÊMICO: UM ESTUDO EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Administração, área de concentração em Administração estratégica, Marketing e Inovação, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador  
Prof. Dr. André Luiz Zambalde

**LAVRAS – MG  
2014**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e  
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Souza, Donizeti Leandro de.

Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: um estudo em cursos de administração / Donizeti Leandro de Souza. – Lavras : UFLA, 2014.

167 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: André Luiz Zambalde.

Bibliografia.

1. Competências-chave. 2. Práticas educacionais. 3. Administrador - Formação. 4. Competências gerais/específicas. 5. Instituições públicas e privadas I. Universidade Federal de Lavras.  
II. Título.

CDD – 379.118

**DONIZETI LEANDRO DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E AMBIENTE  
ACADÊMICO: UM ESTUDO EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Administração, área de concentração em Administração estratégica, Marketing e Inovação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 11 de fevereiro de 2014

Dr. Luiz Marcelo Antonialli

UFLA

Dr. Anderson de Souza Sant'Anna

FDC/PUCMINAS

Dr. André Luiz Zambalde

Orientador

**LAVRAS – MG  
2014**

*À minha família pelo exemplo de vida.  
Aos amigos do mestrado pela amizade.  
Aos professores pelas competências desenvolvidas.*

***DEDICO***

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade e pela força em estar concluindo mais uma etapa nesta longa caminhada profissional.

Aos meus pais, que sempre me mostraram o caminho correto pelo qual deveria trilhar em minha vida e mesmo diante de muitas dificuldades sempre me instigaram a buscar oportunidades e valorizar os estudos.

Ao prof. Dr. André Luiz Zambalde, meu orientador, que acreditou na proposta desta pesquisa e fez contribuições relevantes durante toda sua consecução. Ficam aqui meus sinceros agradecimentos pela paciência, amizade e orientação.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Administração e Economia (DAE) pela oportunidade concedida para a realização do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

A todos os professores pelos aprendizados proporcionados, em especial ao professor Dr. Cleber Carvalho de Castro pelo exemplo de profissionalismo e pela ajuda incondicional em diversas fases da elaboração desta pesquisa.

Ao professor Dr. Anderson de Souza Sant'Anna pela atenção e preciosas observações durante a elaboração da pesquisa.

Ao professor Dr. Luiz Marcelo Antonialli pelas sugestões de melhorias na parte metodológica da pesquisa.

Aos coordenadores de cursos e alunos que anonimamente participaram da pesquisa e tornaram possível a elaboração deste estudo.

A todos os colegas do mestrado e doutorado pelos ótimos momentos que passamos juntos, em especial à Lilian Ferrugini e ao Robert Delano de Souza Corrêa pela amizade, companheirismo e apoio.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para tornar esse momento uma realidade. A vocês deixo meus sinceros votos de agradecimentos.

*“Ser competente não se refere apenas à capacidade de adaptar a um mercado de trabalho em mutação, devemos falar de competências para a cidadania, de modo que os indivíduos possam ser integrados em sociedades cada vez mais complexas, respeitando os valores da democracia participativa”.*

Francisco Miguel Martínez e Gabriel Carmona



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar, na percepção de alunos, em que medida as práticas dos cursos de bacharelado em Administração encontram-se alinhadas às competências demandadas pela atual sociedade do conhecimento. Partindo de estudos sobre o desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico, o presente trabalho investigou o desenvolvimento das competências gerais, descritas por Sant'Anna (2002) e pelo Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-chave), além do desenvolvimento das competências específicas à formação do administrador, descritas pelo Projeto Tuning - América Latina e pelas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de bacharelado em Administração. A pesquisa parte de uma abordagem quantitativa, por meio de técnicas estatísticas descritivas e multivariada, e pesquisa de campo, caracterizada como descritiva e comparativa, uma vez que se buscou descrever relações entre variáveis demográficas e preditoras, além de comparar o desenvolvimento de competências entre os respondentes de instituições públicas e privadas. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a *survey*, na qual abrangeu 376 alunos concluintes dos cursos de bacharelado em Administração em seis instituições de ensino superior (públicas e privadas) mineiras. Dentre os principais resultados constatou-se que as competências sociais têm sido o grupo de competências gerais mais desenvolvido na formação do administrador. Por outro lado, as competências de investigação científica e as competências empreendedoras têm sido as competências menos desenvolvidas, surgindo a necessidade de novas práticas acadêmicas capazes de favorecer o desenvolvimento das mesmas. Entre as competências específicas identificou-se que as competências humanas representam o grupo de competências mais desenvolvido na formação do administrador. Já as competências legal-tecnológicas representam as competências menos desenvolvidas, principalmente no que se refere à capacidade de gerir sistemas de informação e o conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão. Identificou-se, ainda, diferenças significativas de percepções sobre o desenvolvimento de competências gerais e específicas entre os alunos de instituições públicas e privadas, indicando perfis de formação diferentes. Os resultados nos permitem concluir que as práticas evidenciadas nos cursos de Administração não têm acompanhado as exigências das competências gerais e específicas evidenciadas na literatura, surgindo novas reflexões para melhorias na formação de administradores preparados para as diversas demandas econômicas e sociais.

Palavras-chave: Competências-chave. Práticas educacionais. Formação do administrador. Competências gerais / específicas. Instituições públicas e privadas.

## ABSTRACT

The objective of this work is to identify, in the opinion of students, to what extent the practices of bachelor courses in business are aligned to the demanded competencies by the current knowledge society. From the studies on the development of competencies in the academic environment, this study investigated the development of general competences described by Sant'Anna (2002) and DeSeCo Project (Definition and Selection of Key Competencies), and also the development of specific competencies to the training of the administrator, described by the Tuning Project - Latin America and the national curriculum guidelines of bachelor's degree in business courses. The research started up from a quantitative approach, using descriptive and multivariate statistical techniques, and field research, characterized as descriptive and comparative, since it sought to describe relationships between demographic variables and predictors, beyond compare the development of competencies among the respondents from public and private institutions. The technique used was the *survey*, which covered 376 senior students of bachelor courses in business in six higher education institutions (public and private) of Minas Gerais State. Among the main results, we found out that social competencies have been the group of competencies more developed in the training of administrator. On the other hand, the competencies of scientific research and the competencies of entrepreneurial have been the less developed competencies, resulting in the need for new academic practices that are able to favor their development. Among the specific competencies, we identified that human competencies represent the group of competencies that are more developed in the training of administrator. On the other hand, the legal-technological competencies represent the competencies that are less developed, especially with regard to the ability to manage information systems and the knowledge of the legal framework applied to the management. It was also identified significant differences in the perceptions of the development of general and specific competencies among students of public and private institutions, indicating different training profiles. The results allow us to conclude that the practices highlighted in the business courses have not followed the demands for the general and specific competencies evidenced in the literature, emerging new insights for improvements in the training of administrators prepared for the various economic and social demands.

Keywords: Key competencies. Educational practices. Training of Administrator.  
General / Specific competencies. Public and private institutions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização .....	38
Figura 2	Estrutura do Projeto Tuning – América Latina .....	50
Figura 3	Modelo de avaliação das competências gerais .....	73
Figura 4	Modelo de avaliação das competências específicas .....	76
Figura 5	Competências de reflexão e decisão.....	116
Figura 6	Competências empreendedoras.....	117
Figura 7	Competências sociais.....	118
Figura 8	Competências de investigação científica .....	119
Figura 9	Competências de gestão.....	128
Figura 10	Competências técnicas.....	130
Figura 11	Competências humanas .....	131
Figura 12	Competências legal-tecnológicas .....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Problemas relacionados à gestão de competências e sua aplicação	30
Quadro 2	Conceitos de competências organizacionais e individuais .....	34
Quadro 3	Síntese das principais evidências empíricas pesquisadas .....	64
Quadro 4	Síntese da estrutura teórico-metodológica .....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de respondentes por IES pesquisadas .....	80
Tabela 2	Principais motivos para a escolha do curso de administração.....	81
Tabela 3	Experiência profissional na área de administração.....	82
Tabela 4	Realização de estágio na área administrativa.....	83
Tabela 5	Escore médio das competências gerais.....	89
Tabela 6	Escore médio de competências gerais (IES públicas) .....	91
Tabela 7	Escore médio de competências gerais (IES privadas).....	93
Tabela 8	Testes de igualdade das médias entre os grupos (competências gerais) .....	96
Tabela 9	Escore médio das competências gerais mais divergentes entre os grupos .....	98
Tabela 10	Escore médio das competências específicas .....	100
Tabela 11	Escore médio de competências específicas (IES públicas).....	102
Tabela 12	Escore médio de competências específicas (IES privadas).....	104
Tabela 13	Testes de igualdade das médias entre os grupos (competências específicas).....	107
Tabela 14	Escore médio das competências gerais mais divergentes entre os grupos .....	109
Tabela 15	Adequação da amostra e esfericidade (competências gerais) .....	113
Tabela 16	Comunalidade das competências gerais .....	114
Tabela 17	Distribuição da variância nos fatores extraídos (competências gerais) .....	115
Tabela 18	Competências gerais: média dos agrupamentos da análise fatorial.....	120
Tabela 19	Competências gerais: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES públicas.....	122

Tabela 20	Competências gerais: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES privadas.....	123
Tabela 21	Adequação da amostra e esfericidade (competências específicas).....	125
Tabela 22	Comunalidade das competências específicas.....	126
Tabela 23	Distribuição da variância nos fatores extraídos (competências específicas).....	127
Tabela 24	Competências específicas: média dos agrupamentos da análise fatorial.....	132
Tabela 25	Competências específicas: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES públicas.....	133
Tabela 26	Competências específicas: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES privadas.....	134

## LISTA DE SIGLAS

<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNT</b>	Centros Nacionais Tuning
<b>DESECO</b>	Definição e Seleção de Competências
<b>ICED</b>	Índice de Competências Específicas Desenvolvidas
<b>ICGD</b>	Índice de Competências Gerais Desenvolvidas
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>KMO</b>	Teste <i>Kaiser-Meier-Olkin</i>
<b>LDBEN</b>	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OECD</b>	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
<b>TIC's</b>	Tecnologias da Informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1</b>	<b>Problema de pesquisa e objetivos</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativas</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3</b>	<b>Organização do trabalho</b> .....	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Competências: um breve histórico</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Competências na perspectiva organizacional e individual</b> .....	<b>32</b>
<b>2.3</b>	<b>Competências na perspectiva educacional</b> .....	<b>39</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Processo de Bolonha</b> .....	<b>43</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Projeto DeSeCo</b> .....	<b>43</b>
<b>2.4</b>	<b>A formação do administrador</b> .....	<b>47</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Projeto Tuning – América Latina</b> .....	<b>49</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Diretrizes curriculares dos cursos de Administração</b> .....	<b>53</b>
<b>2.5</b>	<b>Competências no ambiente acadêmico: principais evidências empíricas</b> .....	<b>56</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	<b>68</b>
<b>3.3</b>	<b>Estratégia de coleta de dados</b> .....	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>Variáveis de estudo</b> .....	<b>70</b>
<b>3.5</b>	<b>Tratamento dos dados</b> .....	<b>76</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>80</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil da amostra (variáveis demográficas)</b> .....	<b>80</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Comparativo da amostra entre IES públicas e privadas</b> .....	<b>83</b>
<b>4.2</b>	<b>Análise exploratória dos dados</b> .....	<b>84</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Análise dos dados ausentes (<i>missing</i>)</b> .....	<b>85</b>



4.2.2	Análise dos dados extremos ( <i>outliers</i> ).....	86
4.3	Análise descritiva dos dados (variáveis preditoras).....	87
4.3.1	Desenvolvimento de competências gerais.....	87
4.3.1.1	Instituições de ensino superior públicas.....	90
4.3.1.2	Instituições de ensino superior privadas.....	92
4.3.2	Testes de igualdade das médias (competências gerais).....	95
4.3.3	Desenvolvimento de competências específicas.....	98
4.3.3.1	Instituições de ensino superior públicas.....	101
4.3.3.2	Instituições de ensino superior privadas.....	103
4.3.4	Testes de igualdade das médias (competências específicas).....	106
4.4	Análise fatorial.....	110
4.4.1	Análise fatorial das competências gerais.....	112
4.4.1.1	Teste de adequação e esfericidade da amostra.....	112
4.4.1.2	Matriz de correlação e Matriz de antiimagem.....	113
4.4.1.3	Comunalidade.....	113
4.4.1.4	Agrupamento das variáveis e resultados da análise fatorial....	114
4.4.1.5	Instituições de ensino superior públicas.....	122
4.4.1.6	Instituições de ensino superior privadas.....	123
4.4.2	Análise fatorial das competências específicas.....	124
4.4.2.2	Matriz de correlação e matriz de antiimagem.....	125
4.4.2.3	Comunalidade.....	125
4.4.2.4	Agrupamento das variáveis e resultados da análise fatorial....	127
4.4.2.5	Instituições de ensino superior públicas.....	133
4.4.2.6	Instituições de ensino superior privadas.....	133
5	CONCLUSÃO.....	136
5.1	Contribuições da pesquisa.....	139
5.2	Principais limitações.....	140
5.3	Sugestões de estudos futuros.....	140

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
<b>APÊNDICES</b> .....	153

## 1 INTRODUÇÃO

As recentes mudanças políticas, econômicas e sociais da atual sociedade do conhecimento tornaram-se grandes desafios para a modernidade. Com o advento das tecnologias da informação e a alta competitividade do mundo globalizado, o contexto organizacional tem se transformado, demandando a mobilização de novos conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de competências mais complexas e desafiadoras (GODOY; ANTONELLO, 2009; COMINI; KONUMA; SANTOS, 2008; SALGANIK et al., 1999).

Grande parte dessas mudanças se deve à valorização humana, na mobilização de competências necessárias para acompanhar um mercado cada vez mais exigente e dinâmico. Esse cenário tem redimensionado as fontes de vantagem competitiva por meio da gestão de desempenho, gestão do conhecimento e capital intelectual, os quais surgem como elementos centrais de diferenciação estratégica (TAVARES, 2010; SANT'ANNA, 2002).

Rychen e Salganik (2005) afirmam que as atuais transformações econômicas e sociais têm levado organizações e indivíduos a refletirem sobre novas competências-chave que permitem acompanhar as mudanças do mercado e da sociedade. Diversos estudiosos e especialistas concordam que lidar com os desafios de hoje requer um melhor desenvolvimento de habilidades complexas que vão muito além da simples reprodução do conhecimento acumulado, envolvendo a mobilização de aptidões cognitivas e práticas, habilidades criativas e outros recursos psicossociais como atitudes, motivações e valores necessários ao desenvolvimento de novas competências.

A noção de competência não é algo recente. No início do século XX, a administração científica já apresentava uma abordagem de qualificação centrada na eficiência. Nesse período começou-se a valorizar as aptidões necessárias dos trabalhadores aos cargos, à divisão de competências técnicas (produção) e

gerenciais (planejamento e administração), além dos novos métodos de trabalho. Neste contexto a abordagem de competência estava restrita a um conjunto de qualificações necessárias à realização de uma determinada tarefa ou função. Era competente o trabalhador que possuía as melhores aptidões e, através de estudos sistemáticos de tempos e movimentos, conseguisse produzir a menores custos e esforços físicos possíveis (MAXIMIANO, 2012; LOCHA, 2009).

Ao longo dos tempos essa abordagem foi (re) conceituada em decorrência de diversos fatores produtivos, econômicos e sociais, gerados por descontinuidades e sensíveis transformações no mercado de trabalho, passando o termo competência a assumir outras características, conforme novas demandas iam surgindo (SANT'ANNA, 2010; LOCHA, 2009).

Como exemplo dessas transformações, Riordan e Rosas (2003) concluíram em seus estudos que nos anos de 1960, os tipos de trabalhos nos Estados Unidos eram classificados em 20% como profissionais, 20% como qualificados e 60% como não qualificados. Já em meados da década de 1990, os percentuais de trabalhadores qualificados e não qualificados tinham se invertido, os trabalhos qualificados passaram a representar 60%, enquanto que os não qualificados representavam apenas 20% do total. Alterações similares na força de trabalho mundial parecem estar ocorrendo em muitos países industrializados e em desenvolvimento, surgindo novos perfis de competências individuais para conseguir ou manter um emprego no mercado de trabalho.

Mais recentemente, o sucesso pessoal/organizacional passou a ser caracterizado por um conjunto de competências-chave que os indivíduos devem possuir para acompanhar as transformações socioeconômicas, migrando o modelo taylorista para formas de produção mais dinâmicas e flexíveis, emergindo novas discussões sobre o desenvolvimento de competências centrais (BAARTMAN; RUIJS, 2011; RYCHEN; SALGANIK, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001).

Entre as principais correntes de discussões, acadêmicas e empresariais sobre competências, destacam 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 sustentável (YOUNG, 2010; MULDER et al., 2009; VALIMAA; HOFFMAN, 2008; BLEIKLIE, 2005; RYCHEN; SALGANIK, 2005; SANT'ANNA, 2002; FLEURY; FLEURY, 2001; HOLMES; HOOPER, 2000).

No tocante à perspectiva educacional, percebe-se que a educação superior tem sido chamada a dar uma resposta aos desafios enunciados, assumindo como funções principais 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, desafiando as instituições de ensino superior (IES) para novas práticas de ensino nos processos de formação profissional e cidadã (OECD, 2001; VALIMAA; HOFFMAN, 2008; BARTH et al., 2007; BLEIKLIE, 2005; RYCHEN; SALGANIK, 2005).

### **1.1 Problema de pesquisa e objetivos**

Grande parte da literatura sobre competências tem centrado suas discussões na perspectiva organizacional, destacando a necessidade de indivíduos ou empresas desenvolverem competências centrais para acompanhar as exigências do mercado. Porém, pouco se tem discutido o papel da educação e das instituições de ensino superior no desenvolvimento dessas competências (SOUZA et al., 2013b; BAARTMAN; RUIJS, 2011; GIJBELS, 2011).

Surge, assim, a necessidade de novas discussões sobre o papel da academia em permitir aos alunos, não apenas adquirir e gerar conhecimentos, mas refletir e mobilizar uma complexidade de comportamentos e decisões

ligadas a uma vida sustentável, seja no âmbito profissional, pessoal ou social, colocando os objetivos educacionais em metas globais para o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua ao longo da vida (BAARTMAN; RUIJS, 2011; BARTH et al., 2007; RYCHEN; SALGANIK, 2005; OECD, 2001).

Em relação à formação do administrador, esses debates se tornam ainda mais importantes pela fragmentação do ensino frente às recentes transformações socioeconômicas (PAIVA; ESTHER; MELO, 2004). Torna-se necessário conhecer como as competências (gerais e específicas) têm sido desenvolvidas no ambiente acadêmico, refletindo, criticamente, sobre a necessidade de desenvolver competências centrais na formação dos administradores diante dos desafios da atual sociedade do conhecimento.

Neste contexto, alguns questionamentos instigam a elaboração da pesquisa: Qual tem sido o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento das competências demandadas pela sociedade? Que práticas educacionais têm sido desenvolvidas? Essas questões se mostram relevantes, pois colocam a academia no centro de dois grandes desafios: (a) consolidar um sistema de ensino abrangente que permita o desenvolvimento máximo das capacidades humanas, e; (b) promover uma formação ampla que contemple competências essenciais para uma vida de sucesso (PONS, 2010).

Partindo dessas premissas, o problema de pesquisa deste estudo visa responder a seguinte questão central: **Em que medida as práticas educacionais dos cursos de bacharelado em Administração encontram-se alinhadas às competências demandadas pela sociedade?**

Visando atender o problema proposto, o objetivo principal do estudo foi identificar, na percepção de alunos, em que medida as práticas dos cursos de bacharelado em administração encontram-se alinhadas às competências gerais e específicas demandadas pela atual sociedade do conhecimento. Como objetivos específicos têm-se:

- a) Realizar um estudo sobre os diferentes conceitos e abordagens do termo “competência” evidenciados na literatura, considerando proposições de sua aplicabilidade em ambientes acadêmicos;
- b) Identificar na literatura referências sobre os conjuntos de competências (gerais e específicas) demandadas pela sociedade do conhecimento;
- c) Verificar em que medida as competências demandadas na literatura têm sido desenvolvidas nos cursos de bacharelado em administração;
- d) Investigar, por meio de escores comparativos, se há variação no desenvolvimento de competências entre instituições públicas e privadas.

## 1.2 Justificativas

O estudo se mostra relevante por ampliar o debate sobre competências para além da abordagem tradicional (organizações), o que permite analisar se está havendo um alinhamento entre o discurso das competências demandadas com as práticas desenvolvidas durante o processo de formação acadêmica. Além disso, o estudo pode contribuir para avaliar e questionar os tradicionais modelos de currículos, considerando a formação de competências como algo que transcende a qualificação técnica, visando outras habilidades necessárias a uma formação sistêmica.

Ademais, conforme apresentado por Beneitone et al. (2007), o estudo pode trazer benefícios a diferentes atores:

- a) **Para as instituições de ensino superior:** impulsionar a constituição de uma universidade capaz de desenvolver as

competências-chave demandadas, além de incorporar indicadores de qualidade e diálogo com a sociedade.

- b) **Para os docentes:** propulsionar as atividades no aperfeiçoamento pedagógico e ajudar na elaboração dos objetivos, conteúdos e formas de avaliação dos planos de estudo, incorporando novos elementos, além de permitir melhor conhecimento e acompanhamento da avaliação dos alunos.
- c) **Para os alunos:** permitir uma formação derivada do contexto, das necessidades e interesses pessoais, possibilitando um desempenho autônomo, de forma a interpretar situações, resolver problemas e realizar ações inovadoras, englobando a necessidade de desenvolver o pensamento lógico, a capacidade de pesquisa, o pensamento estratégico, a comunicação verbal, a criatividade e a conduta ética, contribuindo para tornar preponderante o autoaprendizado, o gerenciamento da comunicação e a linguagem, preparando os indivíduos para os diversos desafios econômicos, políticos e sociais.
- d) **Para os empregadores:** alinhar a formação universitária com as demandas reais da sociedade e do mercado, proporcionando graduados capacitados para o gerenciamento de novas tecnologias, sendo capazes de operar com criatividade nos diferentes campos: científico, técnico, econômico, político, social e ético.
- e) **Para os sistemas educacionais:** compatibilizar os planos de estudo com as necessidades curriculares, trabalhando o desenvolvimento de diferentes níveis de competências pertinentes à área de formação, o que inclui consensuar as competências do egresso da área, permitindo articular sistemas que levem em conta o tempo real de trabalho do aluno.



- f) **Para a sociedade:** fomentar a habilidade para a participação cidadã, oferecendo a cada sujeito, a capacidade de ser protagonista na constituição da sociedade civil.

### 1.3 Organização do trabalho

O trabalho está organizado em cinco partes: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise dos resultados e considerações finais. A seguir é apresentada uma descrição resumida de cada uma dessas etapas:

- a) **A primeira parte** se refere à introdução, pela qual foram apresentados a contextualização da pesquisa, o problema, os objetivos (geral e específicos), assim como as justificativas do estudo.
- b) **A segunda parte** apresenta o referencial teórico sobre competências, destacando a evolução do conceito em seu contexto histórico e as principais correntes de estudos nas perspectivas organizacionais, individuais e educacionais. Ao final da seção são apresentadas as evidências empíricas relacionadas à proposta da pesquisa, destacando as principais contribuições e gargalos que justifiquem a realização do estudo.
- c) **A terceira parte** destaca os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, como o tipo, as técnicas, os instrumentos utilizados, as estratégias de coletas de dados, a população investigada, os critérios para seleção da amostra, assim como os procedimentos utilizados para o tratamento estatístico dos dados. São apresentadas, ainda, as variáveis para mensuração do fenômeno

pesquisado, assim como o modelo empírico utilizado na construção das escalas.

- d) **A quarta parte** apresenta os resultados da pesquisa, destacando a análise descritiva dos dados, tanto do perfil da amostra (variáveis demográficas) como do grau de desenvolvimento de competências gerais e específicas nos cursos de administração (variáveis preditoras). Nesta fase também é apresentada uma análise exploratória dos dados para a realização das análises estatísticas descritivas e multivariada.
- e) Por fim, **na quinta parte** faz-se uma síntese dos resultados, apresentando as principais conclusões do estudo, além de descrever as principais limitações e sugestões de pesquisas futuras.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta parte são apresentados os principais conceitos sobre competências, evidenciados na literatura. Inicialmente, faz-se um breve contexto histórico do termo, destacando as contribuições das correntes americana e francesa, juntamente com os desafios teórico-metodológicos. Posteriormente apresenta-se uma discussão sobre os diferentes conceitos de competências em suas abordagens organizacional e individual, sendo ampliada a discussão com as proposições do termo no contexto educacional. Ao final, discute-se a formação do administrador e apresentam-se as principais evidências empíricas de estudos relacionados à formação de competências no ambiente acadêmico.

### **2.1 Competências: um breve histórico**

A literatura sobre o estudo de competências tem se concentrado em duas importantes correntes de pensamento: a abordagem americana (SPENCER; SPENCER, 1993; BOYATZIS, 1982; MCCLELLAND, 1973) e a abordagem francesa (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001; PERRENOUD, 2001), em estudos que tratam de perspectivas micro (competências individuais) ou macro (competências organizacionais), emergindo, mais recentemente, uma abordagem educacional, em debates sobre o papel das instituições de ensino na formação de competências (YOUNG, 2010; MULDER et al., 2009; VALIMAA; HOFFMAN, 2008; BLEIKLIE; 2005; RYCHEN; SALGANIK, 2005; ISTANCE, 2003; OECD, 2001; HOLMES; HOOPER, 2000).

Segundo Mulder et al. (2009) o conceito de competência é algo antigo, destacando-se, entre os principais marcos históricos: o uso do termo no discurso diário pelo povo Persa (eras romanas), nas línguas ocidentais (século XVI), nos estudos comportamentais (década de 1950), nas ciências sistêmicas (década de

1970), nas funções gerenciais (década de 1980), nas estratégias corporativas (década de 1990) e sua institucionalização na educação (anos 2000).

Na área acadêmica, os estudos sobre competências surgiram a partir da década de 1950, quando White (1959) escreveu um artigo definindo competência como uma motivação básica à aquisição de conhecimentos e exploração de novas habilidades, capazes de gerar maior eficiência profissional. Imersos em teorias motivacionais, os estudos seminais sobre competências procuravam uma explicação para o bom desempenho dos indivíduos no trabalho (MULDER et al., 2009; SANTOS, 2003).

Desde então, duas correntes têm se destacado na literatura: (a) a abordagem americana que, sob a influência do modelo taylorista-fordista, conceitua competências como sendo um conjunto mensurável de conhecimentos, habilidades e atitudes associados a fatores ligados ao desempenho de tarefas ou cargos, e; (b) a abordagem francesa, que surge a partir do questionamento do conceito de qualificação técnica defendido pela abordagem americana, procurando (re) conceituar o termo para além do conjunto de tarefas associadas aos cargos. Competências passam a ser vistas como a mobilização de habilidades múltiplas em ambientes organizacionais cada vez mais mutáveis e complexos (LIMA; ROCHA, 2012; FLEURY; FLEURY, 2004).

Em 1973, McClelland inicia o debate americano com a publicação do artigo: *Testing for Competence rather than Intelligence*, questionando os testes de inteligências da época. O autor destaca a importância de se avaliar outras habilidades (sociais, liderança, interpessoais) além do conhecimento teórico, somente assim era possível mensurar o grau de competência dos indivíduos para assumirem determinados cargos/funções (MCCLELLAND, 1973).

Durante a década de 1980, Richard Boyatzis (re) analisando os estudos sobre competências gerenciais, identifica um conjunto de características e traços que definem um desempenho superior. Nessa perspectiva, competência é

pensada como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, percebidas como um estoque de recursos que o indivíduo deve possuir para assumir determinadas funções. Os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas (REJAS-MUSLERA; URQUIZA; CEPEDA, 2011; MUNCK; MUNCK, 2008; FLEURY; FLEURY, 2001, 2004).

A partir da década de 1990, com a configuração de um novo cenário global, surge na literatura francesa o conceito de competência transcendendo a qualificação técnica necessária a determinados cargos ou funções, passando o indivíduo a ser o principal foco das discussões. O conceito de competências é então ampliado para além do conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes de uma pessoa (abordagem americana), passando a valorizar suas realizações em determinados contextos específicos. O foco muda para a ação e mobilização das capacidades técnicas, cognitivas e psicossociais dos indivíduos no ambiente de trabalho (LIMA; ROCHA, 2012).

O debate francês nasce como um questionamento do conceito americano, em estudos centrados no prolongamento direto das competências que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Começa-se a considerar a capacidade dos profissionais atenderem às demandas instáveis do mercado, mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em contextos particulares, de forma sistêmica e muitas vezes imprevisível (RYCHEN; SALGANIK, 2005; ZARIFIAN, 2003; FLEURY; FLEURY, 2001).

Enquanto na escola americana as competências são encaradas predominantemente como *inputs*, representando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho do indivíduo no trabalho, na escola francesa as competências passam a ser vistas como *outputs*, ou seja, funcionários demonstram competências a partir do momento que atingem ou superam determinados resultados esperados (LOCHA, 2009).

Frente a esse embate de conceitos, Fleury e Fleury (2004) asseveram que é possível encontrar nas literaturas americana e francesa definições para competências essenciais, organizacionais e individuais, demandando a construção de modelos teóricos que explicitem como esses diferentes conceitos se articulam e contribuem para o entendimento de novas propostas de desenvolvimento pessoal e/ou organizacional.

Já Weinert (1999) assevera que o termo competência tem sido usado para representar uma grande variedade de significados, como: capacidade, aptidão, eficácia, habilidade, dentre outros. Segundo o autor, o termo tem sido atribuído a indivíduos, grupos sociais ou instituições com o propósito de adquirir as condições necessárias para se atingir metas específicas de desenvolvimento humano e atender às demandas do mercado de trabalho.

Apesar de o termo ter assumido grande interesse e notoriedade no campo acadêmico e organizacional, a indefinição de conceitos e modelos tem assumido diversos desafios para um alinhamento teórico-metodológico adequado, deixando porosidades tanto no campo teórico como prático. Esses desafios têm despertado o interesse, não somente pelo "o que" da ação, mas também pelo "como", pois a ênfase tem sido redirecionada para o futuro e o foco no desenvolvimento de competências centrais (JANINI, 2003).

Assim, os estudos sobre competências apresentam abordagens epistemológicas e morfológicas ainda em construção, o que remete o pesquisador a desafios teóricos, e aos profissionais, o desafio do equacionamento da ambiguidade gerada entre o discurso e a prática (LIMA; ROCHA, 2012; FLEURY; FLEURY, 2004; SANTOS, 2003).

Sáiz (2011, p.147) alerta sobre alguns problemas teórico-metodológicos identificados em estudos sobre gestão de competências, destacando quatro desafios principais: base teórica empírica, diversidade de conceitos, uso de

técnicas e contextos ambientais em que são empregados, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 Problemas relacionados à gestão de competências e sua aplicação

<b>Principais problemas</b>	<b>Aspectos-chave</b>
Base teórico-empírica	Escassa fundamentação de enfoque e aplicação - Indefinição de modelos.
Conceitos de competência	Diversas abordagens que apresentam status diferentes - excesso de termos, muitos deles nem sempre bem definidos, sendo redundantes ou inadequados.
Técnicas empregadas	Uso inadequado ou impróprio das técnicas disponíveis.
Contextos em que se aplicam	Fatores condicionantes organizacionais e ambientais têm favorecido o desenvolvimento de vários modelos para a gestão de competências.

Fonte: Sáiz (2011, p. 474)

Com o propósito de analisar as diferentes abordagens teóricas em que o termo competência tem sido usado, Weinert (1999) classificou os conceitos de competências evidenciados na literatura em sete diferentes perspectivas:

- a) Competência como capacidade intelectual (recursos cognitivos necessários para um indivíduo atingir um alto desempenho);
- b) Competência como disposição específica de desempenho (domínio de competências cognitivas por meio da classificação de aptidões, conhecimentos, habilidades, processos e estratégias);
- c) Competências como motivação (estimativa subjetiva de recursos pessoais e tendências de ações motivacionais para um bom desempenho);
- d) Competência como ação (combina abordagens cognitivas e motivacionais relacionadas com demandas e contextos profissionais específicos);

- e) Competências-chave (competências usadas para alcançar um bom desempenho em uma ampla variedade de situações ou contextos);
- f) Metacompetências (aquisição de novas competências para os diferentes contextos e necessidades, se refere ao aprender a aprender);
- g) Competências individuais como um recurso humano indispensável ao sucesso de uma organização ou sociedade.

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

Percebe-se que os modelos funcionais e comportamentais seguem a epistemologia americana, em que o foco dos estudos está centrado nas qualificações necessárias aos cargos, visando um desempenho superior (BOYATZIS, 1982; MCCLELLAND, 1973). O modelo construtivista segue a epistemologia francesa, pois o estudo de competência passa a assumir um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais do indivíduo por meio de práticas. Mais importante do que “estocar” conhecimentos, habilidades e atitudes é preciso saber utilizá-los em contextos particulares (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2003; PERRENOUD, 2001).

Por fim, o modelo holístico assume bases epistemológicas sistêmicas, pois competências passam a ser definidas como um conjunto de habilidades-chave necessárias ao bom funcionamento da sociedade, transcendendo as perspectivas tradicionais (americana e francesa) ao focar a formação de



indivíduos para uma vida econômica e social sustentável (RYCHEN; SALGANIK, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001; OECD, 2001).

Com o propósito de apresentar uma estrutura teórico-empírica adequada serão apresentados, nas próximas seções, alguns dos principais conceitos que o termo competências tem assumido na literatura, tanto nacional como internacional. Inicialmente apresentam-se os conceitos de competências sob a abordagem tradicional, discutindo as competências organizacionais e individuais necessárias para o sucesso profissional. Posteriormente serão apresentados os conceitos da perspectiva educacional (foco deste estudo), transcendendo os debates para novas perspectivas sobre o desenvolvimento de competências.

## **2.2 Competências na perspectiva organizacional e individual**

O conceito de competência organizacional tem suas raízes na abordagem da organização como um portfólio de recursos (*resource based view*). Essa abordagem considera que toda empresa tem um portfólio de recursos: físicos (infraestrutura), financeiros, intangíveis (marca, imagem), organizacionais (sistemas administrativos, cultura organizacional) e humanos, sendo a coordenação estratégica desses recursos, os responsáveis pela criação de vantagens competitivas (FLEURY; FLEURY, 2004; HAGAN, 1996).

Dessa abordagem emerge um dos conceitos clássicos da gestão de competências organizacionais com Prahalad e Hamel no final dos anos 1980. Os autores apresentam o conceito das competências centrais (*core competence*), representando as habilidades-chave que as organizações devem desenvolver para crescerem e se manterem competitivas. Em outras palavras, essas competências seriam o resultado de todo o aprendizado coletivo da organização, estrategicamente responsável por coordenar as diversas habilidades de produção e integração de processos e tecnologias (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

O desenvolvimento das competências centrais na visão de Ubeda e Santos (2008) e Fleury e Fleury (2001) seria a soma do aprendizado de todo o conjunto de habilidades, conhecimentos, *know-how* tecnológico e processos decisórios da organização, constituindo uma fonte de vantagem competitiva porque é única. Esse conceito passa a valorizar a capacidade de combinar e mobilizar adequadamente recursos num contexto marcado pela baixa previsibilidade de negócios, ampliação da concorrência, foco nos resultados e na alta aprendizagem, não devendo ser algo estático e limitado à criação de um conhecimento específico, mas, sim, um processo de trocas entre as organizações com o ambiente (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005; JANINI, 2003).

Para expressar a importância das competências centrais, Prahalad e Hamel (1990) apresentam uma analogia da organização como uma grande árvore. O tronco e os galhos maiores seriam os principais produtos/serviços, os galhos menores representariam as diversas unidades de negócios e as folhas, flores e frutos, os produtos finais. A raiz de todo esse sistema seriam as competências centrais (*core competence*), responsável por fornecer sustento e estabilidade para toda a organização (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Enquanto muitas organizações perdem competitividade por se preocuparem apenas com os produtos finais (frutos), pouca atenção é dada à raiz de todo o sistema (*core competence*), responsável por nutrir, desenvolver e sustentar todo o conjunto de produtos, serviços e unidades de negócios. Da mesma forma que não existe árvore forte que se sustente com raízes fracas, também não é possível organizações sólidas sem o desenvolvimento de um conjunto de competências centrais para manter todos os demais sistemas em funcionamento. Competência, nesse sentido, seria a forma de descrever quão bem preparada uma organização realiza (ou não) suas atividades centrais, de forma que gerem um fator competitivo entre os concorrentes e agregue valor aos clientes (MILLS et al., 2002; PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Porém, para a construção de competências organizacionais, as organizações têm necessitado de indivíduos talentosos e competentes, fazendo com que a demanda pela mobilização e desenvolvimento de novas competências profissionais seja cada vez mais exigida (MARTÍNEZ; CARMONA, 2009; COMINI; KONUMA; SANTOS, 2008; SANT'ANNA, 2002).

Seguindo uma abordagem estritamente econômica e com base numa extensa revisão bibliográfica, Ubeda e Santos (2008) apresentam as competências organizacionais como sendo aquelas ligadas à estratégia do negócio e às fontes de vantagens competitivas. Já as competências individuais seriam aquelas relacionadas às atividades práticas dos indivíduos no ambiente de trabalho, destacando a mobilização de iniciativas que respondam as competências demandadas pelo mercado. No Quadro 2 é apresentada uma síntese desses conceitos, assim como as referências utilizadas pelos autores.

Quadro 2 Conceitos de competências organizacionais e individuais

Conceito	Autores pesquisados
<b>Competências organizacionais</b>	
Soma do aprendizado de todo o conjunto de habilidades, conhecimentos, <i>know-how</i> tecnológico e resultados dos processos decisórios da organização. Constitui uma fonte de vantagem competitiva porque deve ser única, deve contribuir para o valor percebido pelo cliente e não deve ser facilmente copiada pela concorrência.	Ubeda (2003); Fleury e Fleury (2003); Mills et al. (2002), Ritter, Wilkinson e Johnston, (2002); Zarifian (2001); Drejer e Riis (1999); Baker et al. (1997); Hagan (1996); Robotham e Jubb (1996); Hamel e Prahalad (1995); Long e Koch (1995); Stalk, Evans e Shulman (1992).
<b>Competências individuais</b>	
Soma de conhecimentos, habilidades, atitudes e resultados de um indivíduo, diretamente ligados ao contexto de trabalho e às necessidades de mercado.	Ubeda e Santos (2007); Le Deist e Winterton (2005); Schuler e Jackson (2005); Bitencourt (2004); Dutra (2004); Mansfield (2004); Le Boterf (2003); Moore, Cheng e Dainty (2002); Conde (2001); Hipólito (2001); Zarifian (2001); Drejer (2000); Fleury e Fleury (2000); Sandberg (2000); Sveiby (1998); Parry (1996); Lawler III (1995).

Fonte: Adaptado de Ubeda e Santos (2008, p. 190)

Corroborando esses conceitos, Cassandre, Endrici e Vercesi (2008) e Munck e Munck (2008) asseveram que as competências individuais devem ser trabalhadas pela organização, pois essas formam a base para as competências organizacionais, sendo a gestão de competências individuais uma forma de contribuir para melhorar o desempenho organizacional, ao facilitar a adaptação das demandas do mercado, além de ampliar a possibilidade dos indivíduos serem reconhecidos e valorizados.

Muitos estudiosos e especialistas concordam que lidar com os desafios de hoje requer um melhor desenvolvimento de habilidades para resolver tarefas mentais complexas, que vão muito além da básica reprodução do conhecimento acumulado. Competências envolvem a mobilização de aptidões cognitivas e práticas, habilidades criativas e outros recursos psicossociais como atitudes, motivação e valores (RYCHEN; SALGANIK, 2005).

Nesse contexto, competências seriam estruturas mentais internas incorporadas pelo indivíduo, combinando diversos tipos de conhecimentos e habilidades (cognitivas, criativas, intelectuais) com elementos sociais e comportamentais (motivações, emoções, valores) através de uma ação efetiva. Todos os elementos da competência seriam características individuais, ou seja, sua estrutura é localizada dentro do indivíduo, que é capaz de integrar e mobilizar diversos elementos gerados a partir de processos de aprendizagem (LOZANO et al., 2012; RYCHEN; SALGANIK, 2005).

Contudo, Vazquez e Ruas (2012) e Rychen e Salganik (2005) afirmam que as competências individuais exigem um pensar e agir reflexivo, envolvendo não apenas a capacidade de aplicar uma fórmula ou método para enfrentar uma situação, mas a capacidade de lidar com as mudanças a partir do aprendizado gerado com a experiência e as relações sociais.

Já Sant'Anna (2002) define competências individuais como sendo a resultante de múltiplos saberes, obtidos das mais variadas formas: via

transferência, aprendizagem, adaptação, etc., possibilitando aos indivíduos criar uma base de conhecimentos e habilidades necessários à resolução de problemas concretos. Uma questão-chave que emerge para as organizações refere-se à capacidade de identificar quais competências individuais são necessárias para dar sustentação a uma determinada e específica competência organizacional, considerando que a construção de perfis de competência não deve ser realizada de forma isolada, um conjunto de competências-chave torna-se necessário, pois são dependentes de contextos.

Com o propósito de ampliar o entendimento acerca das relações entre os construtos: “competências individuais requeridas” e “modernidade organizacional”, Sant’Anna (2002) investigou até que ponto a demanda pelas competências individuais requeridas tem sido acompanhada por uma modernidade de políticas e práticas de gestão capaz de propiciar um ambiente organizacional favorável.

Por meio de uma extensa revisão bibliográfica em autores como Spencer e Spencer (1993), Boyatzis (1982) e McClelland e Dailey (1972) da abordagem americana, e autores como Zarifian (2001), Perrenoud (2001), Dubar (1998), Stroobants (1997) e Le Boterf (1994) da abordagem francesa, Sant’Anna (2002, p. 54-55) classificou quinze competências profissionais centrais, as quais denominou de “Competências Individuais Requeridas”. São elas:

- a) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao cargo/função;
- b) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias;
- c) Criatividade;
- d) Capacidade de inovação;
- e) Capacidade de comunicação;
- f) Capacidade de relacionamento interpessoal;

- g) Capacidade de trabalho em equipe;
- h) Autocontrole emocional;
- i) Visão de mundo ampla e global;
- j) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas;
- k) Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades;
- l) Iniciativa de ação e decisão;
- m) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização;
- n) Capacidade de gerar resultados efetivos;
- o) Capacidade empreendedora.

Segundo o autor, novos requisitos estão sendo exigidos dos indivíduos. Habilidades cognitivas e características comportamentais estão sendo valorizadas no ambiente de trabalho como competências importantes para lidar com a imprevisibilidade do ambiente, exigindo uma modernidade organizacional por meio de estruturas, estratégias, políticas e práticas de gestão que favoreçam a formação de conteúdos culturais capazes de estimular um comportamento competente (SANT'ANNA, 2002, 2008).

Já Fleury e Fleury (2001), na tentativa de combinar conceitos para a criação de modelos teóricos, definem competências como *“um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”*, conforme apresentado na Figura 1.

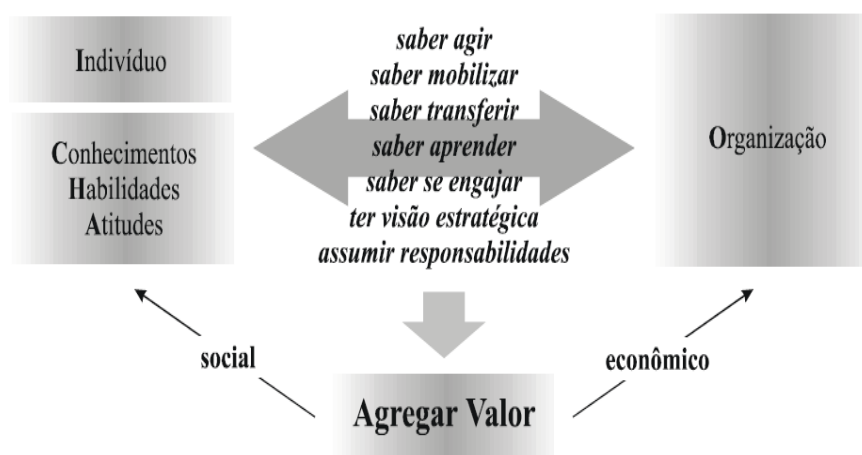


Figura 1 Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188)

Na medida em que as competências são necessárias para ajudar a realizar metas coletivas, a seleção de competências-chave precisa ser informada por uma compreensão de valores compartilhados, gerando benefícios mensuráveis para ambos os fins econômicos e sociais (RYCHEN; SALGANIK, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001).

Ademais, Bitencourt (2004, p.67) afirma que o envolvimento dos indivíduos em processos de aprendizagem pode representar uma importante estratégia para o desenvolvimento de competências organizacionais, pois dá ênfase à interação entre as pessoas, destaca o desenvolvimento contínuo e chama a atenção para a necessidade de práticas vivenciais.

Essa recente perspectiva de estudo tem (re) configurado o conceito de competência para uma visão ainda mais ampla. Ser competente deixou de ser apenas a capacidade de adaptação a um mercado de trabalho mutável, pois novas competências têm sido exigidas nos campos políticos, sociais e pessoais, de modo que os indivíduos possam ser integrados na sociedade em sua totalidade,

respeitando os valores de uma democracia participativa (CHIZZOTTI; CASALI, 2012; BAARTMAN; RUIJS, 2011; GIJBELS, 2011; MARTÍNEZ; CARMONA, 2009; RYCHEN; SALGANIK, 2005; OECD, 2001). Surgem, assim, novas perspectivas de estudos sobre o conceito de competências na perspectiva educacional, o qual será abordado na próxima seção.

### **2.3 Competências na perspectiva educacional**

A educação tem assumido um papel decisivo nas agendas internacionais, transcendendo de funções meramente cognitivas para funções 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, sistemas de informações e integração empresarial, meios para obter vantagens competitivas satisfatórias (CHIZZOTTI; CASALI, 2012; YOUNG, 2010; VALIMAA; HOFFMAN, 2008; HOLMES; HOOPER, 2000).

Tradicionalmente, a capacitação profissional foi mensurada pelos altos níveis de educação definidos convencionalmente como mais anos de escolaridade, porém, a complexidade da sociedade do conhecimento tem exigido competências específicas como necessárias ao sucesso do indivíduo na sociedade, o que desperta para um novo papel da educação e das instituições de ensino nos processos de aprendizagem (GARCIA-ARACIL; VELDEN, 2008).

As perguntas sobre o que ensinar e, sobretudo, os propósitos da educação, têm sido debatidos desde os gregos clássicos, assumindo um grande impacto na sociedade e na qualidade de vida da população. No campo das ciências sociais percebe-se que a relação entre universidade e sociedade também



se caracteriza como uma discussão antiga que permeia os estudos a aproximadamente cinco décadas (LOZANO et al., 2012).

Frente a 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 competência e sua relação com o campo da educação têm adquirido notável importância em todo o mundo, em debates sobre o papel da educação superior em responder as novas exigências da sociedade (LOZANO et al., 2012; GODOY; ANTONELLO, 2009).

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 dominar diferentes demandas. Essas competências seriam as preocupações centrais nos processos de ensino-aprendizagem, visando preparar cidadãos capazes de resolver diferentes problemas em diferentes contextos situacionais.

De fato, medir a qualidade dos resultados da educação, estimar o retorno econômico e social para a aprendizagem e identificar fatores determinantes para o sucesso educativo é um tópico de discussão em curso que estimula grande interesse em todo o mundo (OECD, 2001). Definir as competências-chave durante o processo de formação acadêmica pode melhorar as avaliações do quão bem preparados, jovens e adultos, estão para os desafios da vida, bem como identificar as metas globais para os sistemas de educação e aprendizagem (RYCHEN; SALGANIK, 2005).

No Brasil, a preocupação sobre o desenvolvimento de competências-chave tem se propagado especialmente nas últimas duas décadas, ocupando os estudos sobre competências no ambiente acadêmico, espaços privilegiados para novas perspectivas pedagógicas voltadas à implementação de reformas educacionais (NUNES, 2010).

Porém, segundo Godoy e Antonello (2009), os estudos envolvendo o conceito de competência na educação superior ainda carecem de aprofundamentos, o que dificulta a sua utilização na organização dos projetos pedagógicos e apresenta dificuldades no desenvolvimento das competências-chave demandadas pela sociedade.

Raven (1984) já afirmava que muitos profissionais saem da universidade sem as competências necessárias para funcionar eficazmente na sociedade, isso representaria um grave problema, pois a dinâmica da sociedade moderna passaria a exigir o desenvolvimento de novos padrões de competências, despertando um repensar sobre o papel das instituições de ensino superior em esforços para descobrir novos formatos de ensino, centrados no desenvolvimento de competências-chave.

Diferentemente da abordagem organizacional, as competências-chave no campo educacional não devem ser tecnocráticas ou determinadas por decisões arbitrárias sobre quais habilidades são desejáveis, faz-se necessária uma consideração cuidadosa de pré-requisitos essenciais a uma vida de sucesso e um bom funcionamento da sociedade. Qualquer situação ou meta pode exigir uma constelação de habilidades e conhecimentos, configurando de forma diferente para cada contexto particular. 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 (LOZANO et al., 2012; RYCHEN; SALGANIK, 2005; GILOMEN, 2003; HOLMES; HOOPER, 2000; WEINERT, 1999).

A busca por competências-chave tem sido motivada por duas preocupações principais: (a) 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; (b) 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 contextos organizacionais. Para muitos estudiosos, a questão central é saber quais são e como podem ser desenvolvidas essas competências nos programas de ensino (WEINERT, 1999).

A pergunta a se fazer não está em compreender como a competência é definida, mas como ela pode ser mobilizada em situações particulares, pois a verdadeira manifestação da competência estabelece a sua existência. Uma questão igualmente difícil é a necessidade de definir e selecionar as competências necessárias para o mercado de trabalho, para as relações sociais e para as demandas pessoais futuras, pois o indivíduo deve ser capaz de ser um trabalhador, um membro da família, um cidadão na comunidade e assim por diante (OUANE, 2003).

Esses desafios levaram Garcia-Aracil e Velden (2008) a levantar uma série de questões a respeito do desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico, por meio das seguintes indagações: Qual a importância relativa das competências profissionais específicas em comparação às competências gerais? Como definir as competências-chave necessárias aos formandos e quais as mais importantes para a empregabilidade no longo prazo? Que implicações o ensino baseado em competências representa para a elaboração de currículos? Essas questões passam a ser de extrema importância, não apenas do ponto de vista científico, mas por permitir maior eficiência da educação no ensino superior.

Partindo dessa perspectiva, 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 DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-chave)”, patrocinado pela Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e; o Projeto Tuning, realizado por um consórcio de universidades europeias e latino-americanas (LOZANO et al., 2012; BENEITONE et al., 2007).

### **2.3.1 Processo de Bolonha**

O “Processo de Bolonha” tem intensificado a discussão de competências no ambiente acadêmico através da criação do espaço europeu de ensino superior, fazendo com que as universidades passassem por uma transformação significativa dos novos paradigmas dos processos de ensino-aprendizagem, tendo a abordagem por competências um papel central na promoção dessas mudanças (LOZANO et al., 2012).

O processo de Bolonha foi um compromisso assumido por 29 países europeus na tentativa de reformar as estruturas dos sistemas de ensino superior, a fim de criar uma convergência global a nível europeu. O processo nasce do reconhecimento de que, apesar de suas diferenças de valor, os sistemas de ensino superior europeu têm enfrentado desafios internos e externos comuns, relacionados ao crescimento e à diversificação do ensino superior, como a empregabilidade, a escassez de competências em áreas-chave, a expansão do ensino privado e transnacional, etc. (CONFEDERATION OF EU RECTORS’ CONFERENCES; ASSOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES, 2000).

### **2.3.2 Projeto DeSeCo**

Outro importante marco do debate sobre competências no ambiente acadêmico surgiu a partir do Projeto DeSeCo, sendo um projeto coordenado pelo Instituto Federal de Estatística Suíço e realizado pela OCDE. Esse projeto reuniu inúmeros especialistas, políticos, sindicalistas e demais profissionais com o

objetivo de promover um debate sobre um entendimento comum das “competências-chave para o século XXI”, sendo concluído em 2002, após quatro anos de intensos debates e estudos (ÁVILA, 2005).

Nesse debate a OCDE tem assumido um papel relevante nas agendas internacionais, estabelecendo um marco sobre quais competências básicas são esperadas dos jovens e adultos no mundo moderno, além de definir quais competências devem ser desenvolvidas com a escolaridade para enfrentar os novos desafios socioeconômicos (RYCHEN; SALGANIK, 2005).

Seguindo alguns conceitos da abordagem francesa, os idealizadores do Projeto DeSeCo reconhecem as competências mais do que um conjunto arbitrário de conhecimento e habilidades. Competências envolvem a capacidade de atender demandas complexas por meio da mobilização de recursos psicossociais em contextos particulares (CHIZZOTTI; CASALI, 2012; OUANE, 2003). As competências têm sido reconhecidas como vinculadas às ações dos indivíduos, isto é, às capacidades de mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, aprender, engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica, agregando valor econômico e social para o próprio indivíduo (RYCHEN; SALGANIK, 2005; JANINI, 2003).

Desenvolver competências passa a ser um processo contínuo, pois são aprendidas ao longo da vida por meio de esforços pessoais e oportunidades sociais, além disso, não são inatas, pois podem ser aprendidas e ensinadas. Além do valor econômico, o conceito de competência assume importância social e é validada como "chave" através de mecanismos de consenso político (ÁVILA, 2005; GILOMEN, 2003; KEATING, 2003).

Segundo os idealizadores do Projeto DeSeCo, o contexto define o conteúdo da competência, ou seja, os indivíduos são competentes quando têm potencial para resolver problemas frente à complexidade de situações específicas. O mais importante para essa conceituação é a noção que as

competências se manifestam em ações, comportamentos e decisões em contextos particulares, sendo desenvolvidas por meio da combinação de atitudes, valores, conhecimentos e habilidades (LOZANO et al., 2012; GILOMEN, 2003).

O Projeto DeSeCo procura, em colaboração com programas de avaliação da OCDE, analisar a fundamentação teórica, a lógica das definições e o processo de seleção de competências-chave e suas relações com o ambiente socioeconômico. Além disso, tem como objetivo fornecer orientações para o trabalho, no desenvolvimento de amplas competências humanas no contexto internacional (GILOMEN, 2003; OECD, 2001).

Segundo Lozano et al. (2012) e Gilomen (2003), o Projeto DeSeCo é um dos estudos mais abrangentes e detalhados sobre competências-chave no ambiente acadêmico, além de ser amplamente reconhecido e utilizado em todo o mundo nas avaliações da educação básica e do ensino superior. Ao longo de sua breve história, o Projeto DeSeCo tem procurado incluir uma ampla gama de perspectivas, não só da comunidade acadêmica, mas da política pública, do trabalho, da educação e dos setores empresariais.

Segundo Rychen e Salganik (2005), a estrutura conceitual do Projeto DeSeCo define nove competências-chave, classificadas em três grandes categorias de formação educacional, são elas:

- a) Uso das ferramentas de forma interativa
  - a. Habilidade de usar linguagem, símbolos e textos de forma interativa.
  - b. Capacidade de usar conhecimentos e informações de forma interativa.
  - c. Capacidade de usar a tecnologia.

- b) Interação em grupos heterogêneos
  - a. Capacidade de interagir bem com os outros.
  - b. Capacidade de cooperação (trabalhar em equipe).
  - c. Capacidade de gerir e resolver conflitos.
  
- c) Atuação de maneira autônoma
  - a. Capacidade de agir dentro de um grande esquema (sociedade).
  - b. Capacidade de formar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.
  - c. Capacidade de fazer valer os direitos, interesses, limites e necessidades.

A definição dessas competências tem como missão fornecer bases conceituais para um quadro global de referências que podem estruturar um consenso abrangente de competências socialmente valorizadas. As competências-chave apresentadas partilham uma série de características que implicam o desenvolvimento do pensamento crítico e da abordagem reflexiva, beneficiando tanto o indivíduo como a sociedade em geral (LOZANO et al., 2012; RYCHEN, 2003).

O foco do Projeto DeSeCo está em discutir quais competências são essenciais para os indivíduos alcançarem uma vida de sucesso, ao concentrar num quadro de competências gerais capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e social, permitindo uma formação sistêmica do indivíduo, num contexto marcado por rápidas mudanças e descontinuidades (GILOMEN, 2003; RYCHEN, 2003; FLEURY; FLEURY, 2001).

A partir dessa abordagem a educação superior é chamada a dar uma resposta aos desafios enunciados, assumindo como funções principais o desenvolvimento de competências para uma reorientação dos processos de ensino-aprendizagem. Além da formação profissional, a educação superior deve permitir uma formação para situações complexas, em que o indivíduo seja capaz de agir de forma autônoma e tomar decisões cada vez mais dinâmicas e efetivas (BARTH et al., 2007; RYCHEN; SALGANIK, 2005).

#### **2.4 A formação do administrador**

O atual ambiente de negócios tem exigido profissionais com visão ampla e qualificados ao ponto de possuírem capacidades para redefinir e estruturar problemas, encontrar soluções viáveis para inovar, terem postura ética, dentre outras competências (PAES DE PAULA, 2001). Para isso, a universidade é chamada a formar sujeitos autônomos e socialmente responsáveis, direcionando suas ações para a criação de novas competências, de forma a desenvolver indivíduos críticos e não simplesmente treiná-los para aplicação de fórmulas e aceitação de verdades absolutas e inquestionáveis (GOERGEN, 2008).

No tocante à formação do administrador, Paes de Paula (2001) assevera que os cursos de administração no Brasil apresentam conteúdos insuficientes, os quais ainda carecem de conhecimento científico para desenvolver teorias que expliquem a realidade dos fatos e resolvam os problemas do *management*. Essa afirmação corrobora com os estudos de Paiva, Esther e Melo (2004) os quais afirmam que os cursos de administração no Brasil não têm preparado os discentes para exercerem a profissão de administrador.

Identifica-se, assim, a importância dos alunos incorporarem competências que lhes ofereçam capacidade de adaptação às mudanças e que, ao mesmo tempo, os tornem cidadãos responsáveis com a sociedade (BENEITONE



et al, 2007). Os alunos sendo estimulados a buscarem soluções para resolver os diferentes problemas do meio gerencial, saem da condição de meros espectadores para uma posição atuante no contexto contemporâneo (NUNES; PATRUS-PENA, 2011).

Mas para que isso ocorra, o desenvolvimento de competências deve transcender o ambiente de sala de aula. É preciso envolver os alunos no mercado de trabalho e na sociedade, de forma que as atividades práticas possam gerar maiores benefícios para os indivíduos, para o mercado e para a sociedade de uma forma geral, sendo a universidade um importante facilitador desse processo (BENEITONE et al., 2007; RAVEN, 1984).

De acordo com Nogueira e Bastos (2012, p. 226), “... *espera-se que dentro da sala de aula e fora dela também, seja um espaço para reflexões, desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e habilidades, imprescindíveis à formação de administradores*”, servindo como fonte produtora de conhecimentos e de competências diversas. As universidades devem enfatizar a busca por um conhecimento que possa ser aproveitado pelo mercado e pela sociedade, priorizando novas e constantes aprendizagens de acordo com as necessidades específicas de cada profissional.

A formação do administrador tem sido chamada a envolver um conjunto de práticas capaz de trazer contribuições, inovações e consequências positivas para a formação crítica de cidadãos para a vida social (GODOY; ANTONELLO, 2009; PAIVA; ESTHER; MELO, 2004). Emergem, assim, estudos sobre o desenvolvimento de competências específicas à profissão do administrador, uma vez que o atual sistema de ensino superior tem sido alvo de muitas críticas pela fragmentação do ensino numa área de conhecimento, por natureza, ampla e interdisciplinar.

### **2.4.1 Projeto Tuning – América Latina**

Um importante estudo sobre a investigação de competências específicas à formação do administrador tem surgido a partir do Projeto Tuning, que a partir de experiências na Europa, estendeu suas ações na América Latina como um espaço de intensa reflexão sobre o papel do ensino superior na formação sistêmica de profissionais (ZUAZO, 2010; BENEITONE et al., 2007; GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2004).

A proposta surgiu de um grupo de universidades europeias e latino-americanas em um contexto de intensa reflexão sobre o papel do ensino superior, tanto em nível regional como internacional. Até 2004, o Projeto Tuning foi uma experiência exclusiva da Europa, realizada por meio do consórcio de mais de 175 universidades que desde 2001 realizam um intenso trabalho depois da criação do espaço europeu de ensino superior pelo Processo de Bolonha (BENEITONE et al., 2007; GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2004).

Seguindo uma metodologia própria, o Projeto Tuning se estendeu para a América Latina a partir de 2004 remetendo, implicitamente, um marco reflexivo-crítico, cuja finalidade é identificar e intercambiar informações visando melhorar a colaboração entre as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de um ensino de qualidade a partir de pontos comuns de referência centrados nas competências.

O projeto iniciou os debates com 62 universidades latino-americanas em quatro grupos de trabalho: Administração de Empresas, Educação, História e Matemática. Dada a repercussão do projeto, outras 128 universidades de 18 países se incorporaram ao projeto, ampliando a reflexão para outras áreas do conhecimento (BENEITONE et al., 2007). A Figura 2 representa a estrutura do Projeto Tuning na América Latina.

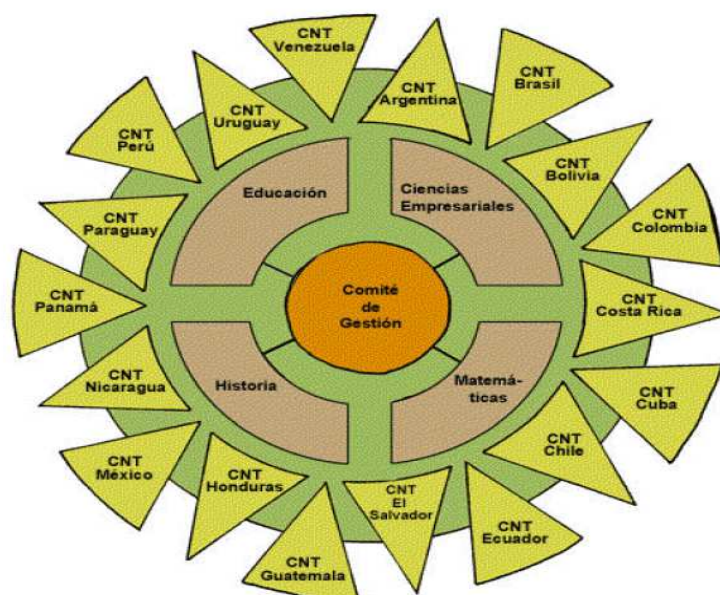


Figura 2 Estrutura do Projeto Tuning – América Latina

Fonte: González, Wagenaar e Beneitone (2004, p. 162)

\*CNT = Centros Nacionais Tuning

No que se refere à definição conceitual de competências, o Projeto Tuning - América Latina as reconhece como sendo um conjunto de conhecimentos e habilidades, tanto específicas como transversais, que um profissional deve reunir para satisfazer plenamente as exigências econômicas e sociais. As competências seriam capacidades gradualmente desenvolvidas ao longo de todo o processo educacional, sendo o fomento dessas competências o objetivo central dos programas de ensino superior (BENEITONE et al., 2007).

O Projeto Tuning busca discutir o horizonte acadêmico e o ajuste dos cursos superiores relativos às competências necessárias para o pleno exercício das respectivas profissões, seja em nível regional ou global. Em outras palavras, o projeto busca “afunilar” os currículos às competências profissionais demandadas pela sociedade, alinhando-as às especificidades de cada área de formação com o mercado de trabalho (EIRÓ; CATANI, 2011).

Segundo Beneitone et al. (2007), o Projeto Tuning reconhece a importância do alinhamento dos sistemas de ensino superior com as novas demandas da sociedade do conhecimento, daí o esforço sistematizado para a criação de um espaço coletivo de reflexões para repensar os horizontes acadêmicos e profissionais. Ainda segundo os autores, as competências devem unir conexões cognitivas (saber), psicomotoras (saber fazer), além de afetivas (saber ser, atitudes e valores), abrangendo um conjunto de capacidades e habilidades, que se desenvolvem por meio de processos que tentam capacitar os alunos a realizarem múltiplas ações (sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais, produtivas) frente ao ambiente complexo e mutável em que as organizações contemporâneas estão inseridas.

No que tange à formação do administrador, um dos principais objetivos do Projeto Tuning tem sido enfatizar quais conteúdos de formação profissional devem abordar 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).

Partindo de estudos com docentes, alunos e empresários, o Projeto Tuning identificou vinte competências necessárias à formação do administrador, as quais devem ser desenvolvidas no ensino superior para que haja uma formação sólida e adequada aos padrões requeridos pelo mercado e pela sociedade. Segundo Zuazo (2010) e Beneitone et al. (2007), são elas:

- a) Desenvolver um plano estratégico, tático e operacional.
- b) Identificar e administrar os riscos de negócios das organizações.
- c) Identificar e otimizar os processos de negociação.
- d) Administrar um sistema logístico integral.
- e) Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.

- f) Identificar as interrelações funcionais da organização.
- g) Valorizar o marco jurídico aplicado à gestão empresarial.
- h) Elaborar, valorizar e administrar projetos empresariais.
- i) Interpretar a informação contábil para a tomada de decisões gerenciais.
- j) Usar a informação de custos para o planejamento, controle e decisão.
- k) Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.
- l) Exercer a liderança para o êxito e realização de metas na organização.
- m) Administrar e desenvolver o talento humano na organização.
- n) Identificar aspectos éticos e culturais entre a organização e o meio.
- o) Melhorar e inovar os processos administrativos.
- p) Detectar oportunidades para empreender novos negócios e/ou produtos.
- q) Utilizar as tecnologias da informação e comunicação na gestão.
- r) Administrar a infraestrutura tecnológica de uma empresa.
- s) Formular e otimizar sistemas de informação.
- t) Formular estratégias de marketing.

Apesar do Projeto Tuning - América Latina 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 grande contribuição está na definição de competências específicas à formação do administrador, constituindo-se em uma importante referência no processo de ensino-aprendizagem para os cursos de administração.

#### **2.4.2 Diretrizes curriculares dos cursos de Administração**

Frente ao contexto internacional de mudanças, as políticas educacionais brasileiras também têm passado por profundas mudanças. Um marco legal que tem contribuído para a promoção desses avanços surgiu a partir da lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN 9394/96), a qual define que a educação escolar “*tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996, art. 2º).

A lei de diretrizes e bases da educação fundamenta a formação do ensino superior por meio de competências e habilidades, valorizando o aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão numa perspectiva de mudanças para a formação profissional, reconhecendo as universidades como instituições pluridisciplinares, caracterizados pela produção intelectual, tanto científica como cultural (FERNANDES et al., 2005; BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN 9394/96 os cursos superiores de administração foram organizados por meio das diretrizes curriculares nacionais (RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005), instituídos pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Superior, abrangendo o perfil, os componentes curriculares e as competências específicas à formação do administrador (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Segundo Godoy e Antonello (2009), o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais gerou uma série de discussões, às quais diversos especialistas buscaram estabelecer um conjunto de competências e habilidades para a orientação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em administração no Brasil. Essas diretrizes dialogam com conteúdos que buscam satisfazer as exigências empresariais, segundo o contexto nacional e

internacional, por meio de uma perspectiva histórica e contextualizada da utilização de tecnologias inovadoras.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2005), os cursos de bacharelado em administração devem contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular três eixos centrais de conhecimento, a saber:

- a) Conteúdos de formação básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, comportamentais, políticos, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e as ciências jurídicas.
- b) 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, 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.
- c) Conteúdos de formação complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Ainda, segundo o Conselho Nacional de Educação (2005), os processos educacionais dos cursos de graduação em administração devem ensejar como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão,

bem como desenvolver gerenciamento qualitativo adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. Assim, a formação profissional do administrador deve revelar as seguintes competências e habilidades (art. 4º):

- a) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- d) 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, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- e) 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;



- f) desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se um profissional adaptável;
- g) elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Essas novas abordagens de currículo por competências têm emergido discussões e proposições como 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 desenvolverem novas competências e se desenvolverem profissionalmente (CHIZZOTTI; CASALI, 2012; BAARTMAN; RUIJS, 2011; YOUNG, 2010; MULDER et al., 2009; BLEIKLIE, 2005; HOLMES; HOOPER, 2000).

## **2.5 Competências no ambiente acadêmico: principais evidências empíricas**

Alguns estudos na literatura nacional e internacional têm enfatizado o desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico. Fatt (1991) já discutia o papel do ensino superior no desenvolvimento de competências comunicativas. Segundo o autor, o desenvolvimento dessa competência é importante, pois permite que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades intelectuais, sociais e cívicas. Ao contrário de um currículo baseado em conteúdos, o autor defende um currículo baseado em processos

comunicativos, em que a linguagem relaciona-se com os meios para a promoção da aprendizagem.

Holmes e Hooper (2000) fizeram uma breve revisão do conceito de competência central aplicado na área de educação. Segundo os autores, a competência central define um conjunto de resultados de aprendizagem (habilidades ou competências) que cada indivíduo deve adquirir durante o período acadêmico, representando as competências básicas, centrais, genéricas e chaves. A aplicação dessas competências permite investigar se existe uma única base para a competência central em todas as instituições de ensino ou se os setores dentro da educação têm competências centrais distintas.

Já Barth et al. (2007) destacaram a necessidade das instituições de ensino superior reorientar o sistema de ensino-aprendizagem para atender as atuais demandas da sociedade. Os autores analisaram as implicações de aprendizagens formais (estruturas curriculares) e informais (estruturas extracurriculares) no desenvolvimento de competências-chave. Partindo de uma metodologia qualitativa através de grupos focais, os autores concluem que o desenvolvimento de competências-chave (cognitivas e não-cognitivas) depende de ambientes que estimulem atividades interdisciplinares (formais e informais), capazes de alinhar teoria e prática em múltiplos contextos.

Com o propósito de identificar possíveis tendências sobre o desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico, Brasil (2009) realizou um estudo prospectivo das competências profissionais e organizacionais entre os anos de 2004 a 2014. Utilizando-se o método Delphi com profissionais acadêmicos e empresariais, a autora investigou se os programas de educação atendem as demandas do mercado. Os resultados indicaram que as competências de liderança, motivação e comunicação seriam as mais complexas e imprescindíveis no contexto das organizações, surgindo a necessidade de um

planejamento nas atividades de negociação, legislação, finança, orçamento, logística e mercado global.

Já Tigelaar et al. (2004) desenvolveram um quadro de competências a serem desenvolvidas na academia, representando um ponto de partida para a avaliação de professores no ensino superior. Os autores identificaram os seguintes elementos comuns: competências em conhecimento do conteúdo, competências didático-pedagógicas, competências organizacionais e competências científicas (aprendizagem ao longo da vida e reflexão). Os autores concluem que as IES devem desenvolver diferentes competências no ensino superior, devendo as mesmas abandonar os tradicionais sistemas de ensino, focando suas práticas nos alunos.

Paiva, Esther e Melo (2004) investigaram o uso de práticas pedagógicas efetivas, por meio de projetos interdisciplinares na formação de competências sistêmicas em cursos de administração. Partindo de um estudo de caso realizado em uma instituição de ensino superior brasileira, os autores concluem que em termos pedagógicos, as atividades interdisciplinares podem contribuir para a formação de competências profissionais, aspecto fundamental na prática administrativa dos alunos. Porém, torna-se necessário um maior envolvimento de docentes, discentes e da coordenação pedagógica dos cursos de administração em ações coletivas que levem à reflexão e às novas práticas de ensino.

Anos mais tarde, Paiva (2007) retoma a discussão ao investigar o construto competências sob a perspectiva dos docentes (advogados, engenheiros e psicólogos), analisando a relação entre a gestão de competências em instituições de ensino superior com o profissionalismo docente. Através da combinação de diferentes técnicas de pesquisa (entrevistas, análise documental, observação direta, análise de conteúdo/discurso), a autora concluiu que existe uma relação de influência mútua entre os processos envolvidos na gestão de competências docentes com a profissionalização individualizante da categoria, a

qual tem enfrentado amplas e profundas dificuldades na formação de competências.

Nessa mesma perspectiva, Quel (2008) investigando o conceito de competências necessárias à função docente, analisou se as instituições de ensino superior têm favorecido o desenvolvimento das mesmas. Partindo da percepção de docentes ligados à área de gestão de pessoas, o autor concluiu que: (a) há uma dissonância conceitual a respeito de competências no discurso dos docentes; (b) a percepção das competências docentes esperadas é baseada no senso comum, uma vez que não há ações de alinhamento das competências às estratégias da instituição pesquisada, e; (c) há uma visão de alcance de resultados por parte dos docentes, porém não se verifica uma métrica ou definição de indicadores que sirvam de parâmetros para as ações acadêmicas em sala de aula.

Nogueira e Bastos (2012) ampliaram os estudos sobre competências no ambiente acadêmico, ao analisar a percepção das competências docentes por meio da visão de professores e alunos de uma universidade privada. O objetivo da pesquisa foi levantar, junto aos docentes, a indicação das competências no processo de ensino-aprendizagem e como estas são percebidas pelos discentes, concluintes em cursos de graduação em administração. Partindo de uma abordagem quali-quantitativa, os autores concluem que não há um alinhamento nas competências percebidas pelos professores com as reconhecidas pelos alunos, surgindo a necessidade de uma gestão educacional mais aperfeiçoada, capaz de alinhar um conjunto de competências centrais, tanto para os docentes como para os discentes, para elevar a qualidade do ensino em administração.

Complementar os estudos sobre competências docentes, Mulder et al. (2009) avaliaram se o novo conceito de educação, baseada em competências, está sendo usado e reconhecido na formação acadêmica. Partindo de um estudo exploratório e qualitativo com diversos profissionais da área educacional em universidades Holandesas, os autores concluem que o discurso dos entrevistados

sobre a utilidade da abordagem de educação baseada em competências foi positivo, existindo um amplo acordo sobre a necessidade de alinhar os currículos universitários às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, porém, parece existir muitos obstáculos para sua implementação prática.

Estudo semelhante foi desenvolvido por Nunes e Patrus-Pena (2011) em cursos de administração de uma universidade privada de Minas Gerais, ao analisarem se os discursos dos projetos pedagógicos estavam alinhados às práticas pedagógicas. Partindo de análises documentais e de entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais, os autores investigaram os processos de identificação, normalização, formação e avaliação do perfil de competências básicas, concluindo que apesar dos avanços pedagógicos na formação de currículos por competências, sua articulação ainda apresenta diversos desafios práticos.

Já Sant'Anna (2010) investigou o construto competência no desenvolvimento de projetos, currículos e conteúdos aderentes a essa nova pedagogia no ambiente acadêmico. Tendo por base a noção de competência nos contextos acadêmicos e empresariais, o autor identificou, a partir de uma revisão de literatura, as principais diferenças e pontos comuns que marcam as diversas definições sobre competências, uma análise crítica de tal noção e de suas potenciais implicações na formação de administradores. A partir desse debate três pontos foram identificados: (a) a necessidade de acordos em torno de sistemas para reconhecer competências profissionais; (b) a necessidade dos sistemas educacionais serem geridos no sentido de desenvolverem competências profissionais, e; (c) a necessidade de se oferecer oportunidades iguais para os indivíduos desenvolverem competências ao longo da vida.

Outros estudos também podem ser identificados a partir de Nunes, Barbosa e Ferraz (2009) e Nunes e Barbosa (2009) em que buscaram analisar a noção de competências como norteadora da organização curricular e dos

projetos pedagógicos em cursos de administração. Os autores apontaram que há uma tendência à adoção do modelo de transmissão de conhecimentos em detrimento da formação de competências. Além disso, não se verificou a existência de uma proposta capaz de articular as competências a serem desenvolvidas com a prática docente, indicando que os cursos não estavam voltados ao desenvolvimento de competências, seja pela falta de definição dos meios para se alcançar esse objetivo, seja pela ausência de interesses às mudanças no processo formativo.

Do ponto de vista profissional, Baartman e Ruijs (2011) investigaram a autopercepção de alunos sobre quais competências profissionais possuíam durante os quatro anos de formação em cursos superiores na Holanda. Partindo de uma pesquisa quantitativa, os autores concluíram que os alunos superestimam suas competências nos anos iniciais de formação e tendem a subestimá-las nos anos finais, quando passam a ter maior contato com o mercado de trabalho e desenvolvem uma percepção mais realista de suas competências profissionais. Os autores propõem práticas acadêmicas ligadas ao mercado de trabalho, como programas de estágio, já nos anos iniciais, de forma que alunos e professores desenvolvam uma percepção realista de quais competências precisam desenvolver ao longo da formação acadêmica.

Em estudo semelhante, Murari e Helal (2009) analisaram como a prática do estágio se relaciona com a formação de competências profissionais em alunos do curso de bacharelado em administração. Partindo de análise documental e pesquisa de campo, por meio de entrevistas com coordenadores de cursos de administração, alunos-estagiários, empresas concedentes de estágio, agentes de integração e demais profissionais especializados, os autores identificaram que as IES acreditam que as competências técnico-funcionais são ensinadas diretamente aos estagiários no ambiente de trabalho, concluindo que o estágio

permite a formação de competências profissionais e contribui de maneira significativa para a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Por sua vez, Vazquez e Ruas (2012) investigaram o desenvolvimento de competências gerenciais em seis programas de MBA no Brasil. Três aspectos foram identificados como os mais relevantes na experiência da aprendizagem: (a) abertura para explorar novos modos de interpretar o mundo; (b) desenvolvimento de competências específicas, e; (c) desenvolvimento de competência relacional. Destacando o papel dos estudantes como principais protagonistas no processo de desenvolvimento dessas competências.

Já Teixeira, Vitcel e Lampert (2008) analisaram a importância da iniciação científica na formação acadêmica e profissional do administrador. Partindo de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisas bibliográfica, documental e de campo (entrevistas), os autores concluíram que o contato dos estudantes com a competência de investigação científica possibilita ao futuro profissional, especialmente de administração, um diferencial para integrar-se ao mundo de trabalho, tanto organizacional como acadêmico, pois eleva o grau de aprendizado do estudante, bem como auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas no atual mundo do trabalho.

Odelius e Sena (2009) investigaram o construto competências a partir da atuação de estudantes em grupos de pesquisa na área acadêmica. Os autores identificaram processos formais e informais de aprendizagem, bem como a interação entre pessoas como indutores do desenvolvimento de competências. Entre as principais competências desenvolvidas em grupos de pesquisa destacam-se: (a) interação social: capacidade de trabalhar em equipes e relacionamento interpessoal; (b) competências técnicas: leitura e interpretação de textos e realização de pesquisa; (c) comunicação: capacidade de ouvir o outro, exposição de ideias em público e redação de textos científicos; (d) comportamentos e atitudes: disciplina, ética, motivação, pró-atividade,

versatilidade e raciocínio lógico; (d) trabalhar com banco de dados e softwares estatísticos, e; (e) aspectos relacionados à visão estratégica e sistêmica.

Godoy et al. (2009) identificaram, a partir da percepção dos alunos, as competências adquiridas em cursos de administração de empresas. Apoiado no modelo de Cheetham e Chivers (2005) e testado por meio do método de modelagem de equações estruturais, os autores identificaram que as competências adquiridas podem ser organizadas em quatro construtos principais: competência social, competência para solução de problemas, competência técnico-profissional e competências básicas, sendo as competências básicas o fator gerador dos demais construtos.

Já Godoy e Antonello (2009) investigaram o desenvolvimento de competências no ensino superior, tendo também como foco central, a percepção de alunos concluintes em cursos de administração de uma universidade privada de São Paulo. Por meio da análise fatorial, as autoras identificaram quatro fatores latentes: competência social, solução de problemas, técnico-profissional e de comunicação, sendo as competências “sociais” e as competências “soluções de problemas” as que receberam maiores níveis de concordância.

Nunes (2010) também analisou a noção de competências no ensino superior em cursos de administração. Partindo de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas com coordenadores e consultor educacional, a autora identificou a falta de articulação entre as habilidades que as IES desenvolvem nos alunos, em relação à intenção explicitada de formação, centralização do conhecimento no professor, foco na transmissão de conhecimento e dificuldades para a operacionalização do modelo de formação baseado em competências. A autora conclui que apesar da presença de alguns dos elementos da pedagogia das competências, percebe-se a ausência de uma orientação sistematizada e articulada nos processos de ensino-aprendizagem.



Por fim, Souza et al. (2013a) analisaram em que grau as IES têm desenvolvido as competências requeridas pelo mercado. Tendo como referência o conjunto de competências proposto por Sant'Anna (2002), os autores identificaram, por meio de técnicas estatísticas multivariadas e descritivas, três fatores latentes de competências: competências interpessoais, técnicas-empresendedoras e sistêmicas. O estudo revela limitações no desenvolvimento de competências empreendedoras, surgindo a necessidade das IES estimularem a criatividade e o preparo de alunos para lidarem com situações de incerteza e dúvidas frente às atuais exigências do cenário organizacional.

A partir da revisão bibliográfica utilizada neste estudo, é possível representar as principais evidências empíricas sobre competências no ambiente acadêmico, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 Síntese das principais evidências empíricas pesquisadas

Principais estudos	Foco central
Barth et al. (2007); Rychen e Salganik (2005); Istance (2003); Holmes e Hooper (2000); Salganik et al. (1999); Raven (1984).	Mudanças sobre o papel das IES no desenvolvimento de competências gerais (competências-chave).
Zuazo (2010); Godoy et al. (2009); Godoy e Antonello (2009); Beneitone et al. (2007).	Competências específicas à formação do administrador.
Souza et al. (2013a); Vazquez e Ruas (2012); Baartman e Ruijs (2011); Brasil (2009); Sant'Anna (2002).	Desenvolvimento de competências profissionais.
Odelius e Sena (2009); Teixeira, Vitcel e Lampert (2008); Fatt (1991).	Desenvolvimento de competências comunicativas e de investigação científica.
Nogueira e Bastos (2012); Nunes e Patrus-Pena (2011); Young (2010); Nunes (2010); Sant'Anna (2010); Mulder et al. (2009); Nunes e Barbosa (2009); Nunes, Barbosa e Ferraz (2009); Quel (2008); Paiva (2007); Paiva, Esther e Melo (2004); Tigelaar et al. (2004).	Competências docentes e práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico.
Murari e Helal (2009).	Desenvolvimento de competências por meio de programas de estágio.

Nota-se, pelos estudos apresentados, uma diversidade de abordagens e perspectivas sobre o desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico. Porém, poucos estudos se dispuseram a investigar o desenvolvimento de competências sob a perspectiva dos alunos, especialmente em cursos de administração. Entre os estudos que mais se aproximam dessa temática, destacam-se os trabalhos de Souza et al. (2013a); Nogueira e Bastos (2012); Vazquez e Ruas (2012); Godoy e Antonello (2009); Godoy et al. (2009); Paiva, Esther e Melo (2004) e Sant'Anna (2002) ao considerarem a visão dos alunos na identificação de competências desenvolvidas durante a formação acadêmica.

Percebem-se, ainda, abordagens empíricas específicas que ora investigaram as competências gerais/profissionais demandadas pela sociedade (SOUZA et al., 2013a; VAZQUEZ; RUAS, 2012; SANT'ANNA, 2002), ora investigaram as competências específicas da formação do administrador (GODOY et al., 2009; GODOY; ANTONELLO, 2009) ou ora investigaram as competências docentes e/ou as práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico (NOGUEIRA; BASTOS, 2012; PAIVA; ESTHER; MELO, 2004), deixando gargalos sobre uma investigação mais ampla a respeito da formação do administrador.

Em relação às limitações metodológicas, Godoy e Antonello (2009) e Baartman e Ruijs (2011) asseveram que a maioria dos estudos sobre competências no ambiente acadêmico têm privilegiado a opinião de docentes e coordenadores, deixando lacunas em estudos que avaliam a percepção dos estudantes durante o processo formativo. Neste sentido, torna-se necessário identificar, sob a percepção dos alunos dos cursos de administração, o grau em que as instituições de ensino superior desenvolvem as competências gerais e específicas identificadas na literatura.

Ademais, Souza et al. (2013b) revelam que os estudos nacionais sobre competências carecem de estudos quantitativos para o avanço da temática no

país, ainda mais quando considerados os estudos relacionados ao ambiente acadêmico que se encontram incipientes de abordagens teórico-metodológicas. Portanto, diante das recentes discussões sobre o tema e das diversas lacunas teórico-metodológicas apresentadas descreveremos, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos que subsidiaram a identificação dos resultados frente aos objetivos propostos neste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte do estudo serão descritos os procedimentos metodológicos adotados, destacando o tipo de pesquisa, a técnica utilizada, as características da amostra, as estratégias de coleta de dados e os procedimentos adotados no tratamento dos dados. Serão apresentadas, ainda, as variáveis utilizadas para mensuração do fenômeno pesquisado e os modelos utilizados na construção das escalas. Ademais, será apresentada uma síntese do alinhamento do problema e dos objetivos da pesquisa com os procedimentos metodológicos propostos.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Devido à necessidade de se avaliar, a partir da percepção dos alunos, o desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico (BAARTMAN; RUIJS, 2011; GODOY; ANTONELLO, 2009), o estudo se baseia na abordagem quantitativa e pesquisa de campo, sendo utilizada para a coleta de dados a técnica *survey*, por permitir coletar informações sistemáticas e padronizadas sobre a avaliação de opiniões, conhecimentos, atitudes e comportamentos de um grande contingente de pessoas (TAYLOR-POWER; HERMANN, 2000).

Ademais, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que se buscou identificar a frequência e as características mais representativas das opiniões dos respondentes, tanto em relação ao perfil da amostra, como em relação aos diferentes graus de competências desenvolvidas durante o período de formação acadêmica (VERGARA, 2005; KELINGER, 1980). O estudo também pode ser caracterizado como comparativo, pois buscou-se comparar o perfil de desenvolvimento de competências gerais e específicas entre os respondentes de instituições públicas e privadas.

### 3.2 Coleta de dados

A pesquisa foi realizada junto a uma amostra não probabilística e por conveniência, formada por alunos do 4º ou 5º ano dos cursos de bacharelado em administração em instituições públicas e privadas do Sul de Minas Gerais. A escolha desse público-alvo se justifica pelos seguintes motivos:

- a) **Amostra não-probabilística:** facilidade de acesso ao público-alvo da pesquisa, o que se justifica pela limitação de tempo e recursos disponíveis.
- b) **Alunos do 4º ou 5º ano dos cursos de graduação em administração:** delimitar a amostra para alunos capazes de avaliar o grau de desenvolvimento das competências gerais e específicas à formação do administrador.
- c) **Instituições públicas e privadas:** investigar, por meio de escores comparativos, se há variação no desenvolvimento de competências entre instituições públicas e privadas.
- d) **Região do Sul de Minas Gerais:** Delimitação da população alvo frente à limitação de tempo e recursos financeiros disponíveis, além dessa região representar um importante polo educacional do país, tanto em relação à quantidade de instituições públicas e privadas, como em relação à quantidade de alunos matriculados em cursos de administração.

Com o propósito de testar as escalas e verificar os possíveis problemas de compreensão, duração e sequência das questões foi aplicado, junto aos alunos do 3º ano dos cursos de bacharelado em administração de 3 (três) IES mineiras (1 pública e 2 privadas), noventa e seis questionários como etapa de pré-teste,

realizada entre os meses de julho a agosto de 2013. Nesta fase foi solicitado que os respondentes comentassem as possíveis dificuldades de entendimento, sequência das questões e sugestões de melhoria, obtendo, ao final, um retorno de noventa e um questionários respondidos.

Após a tabulação e análise dos questionários de pré-teste foram realizados alguns ajustes nas estruturas das questões, nas escalas de mensuração, nas técnicas de coleta e no cálculo médio do tempo para preenchimento. O propósito dessas mudanças foi minimizar os erros não amostrais e, assim, aumentar a confiabilidade dos dados coletados (MALHOTRA, 2006).

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, o projeto de pesquisa foi enviado para apreciação do comitê de ética da Universidade Federal de Lavras (APÊNDICE A), o que permitiu iniciar a coleta de dados para a pesquisa.

### **3.3 Estratégia de coleta de dados**

Entre os meses de setembro a outubro de 2013 foram aplicados quatrocentos e vinte questionários junto 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 um retorno de 391 questionários preenchidos. O elevado percentual de questionários devolvidos (93%) justifica-se pela estratégia de coleta de dados adotada, a qual se centrou na aplicação dos questionários em sala de aula (no início ou final das aulas), sob a presença do pesquisador e dos coordenadores/professores dos cursos, fato esse que atribuiu maior credibilidade e participação na pesquisa.

Visando reduzir possíveis erros não amostrais, antes da aplicação dos questionários foi apresentada uma breve explicação sobre os objetivos da

pesquisa, assim como das orientações principais de preenchimento, sendo a mesma acompanhada de esclarecimento de dúvidas e orientações. Apesar dos procedimentos criteriosos utilizados cabe destacar que a pesquisa apresenta possíveis vieses devido a existência de características sociodemográfico-profissionais que incluem o ecletismo quanto à formação básica, perfil demográfico e diversidade nos modelos de ensino das instituições investigadas.

### **3.4 Variáveis de estudo**

O levantamento de dados foi composto por questionários estruturados (APÊNDICE B), 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 seguintes variáveis: tipo de instituição de ensino, sexo, faixa etária, estado civil, local em que os alunos cursaram o ensino médio (público/privado), principais motivações que levaram os alunos a se matricularem nos cursos 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, um conjunto de competências gerais e outro conjunto de competências específicas à formação do administrador. O conjunto das competências gerais foi construído a partir de categorias comuns, propostas por duas importantes referências identificadas na literatura: as “competências individuais requeridas” definidas por Sant’Anna (2002) e as “competências-chave” propostas pelo projeto DeSeCo (RYCHEN; SALGANIK, 2005). Nesta etapa foram agrupadas

vinte competências necessárias à formação de indivíduos para uma vida de sucesso, sendo consideradas gerais por estarem relacionadas a outras áreas do conhecimento, além da formação do administrador, são elas:

- a) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas ao aprendizado e à aplicação de novos conceitos e tecnologias.
- b) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à cooperação e ao trabalho em equipe.
- c) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à criatividade.
- d) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à visão de mundo ampla e global (normas sociais, leis, economia, sistemas culturais).
- e) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas ao comprometimento e responsabilidade.
- f) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à comunicação e uso da linguagem escrita e falada.
- g) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.
- h) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas ao domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão.
- i) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de inovação.
- j) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de relacionamento interpessoal.
- k) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à iniciativa de ação e decisão.



- l) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de gerar resultados efetivos.
- m) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de autocontrole emocional.
- n) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade empreendedora.
- o) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.
- p) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à interpretação de textos, gráficos, símbolos e números.
- q) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à investigação científica (iniciação científica, elaboração de artigos).
- r) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de resolver conflitos.
- s) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.
- t) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à formação cidadã crítica, capaz de reconhecer seus direitos e deveres na sociedade.

Tendo como base Sant'Anna (2002), optou-se por avaliar o somatório dos indicadores utilizados na mensuração das competências gerais, sendo denominado de Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD). A Figura 3 resume o modelo empírico utilizado para mensuração das competências gerais desenvolvidas no ambiente acadêmico.

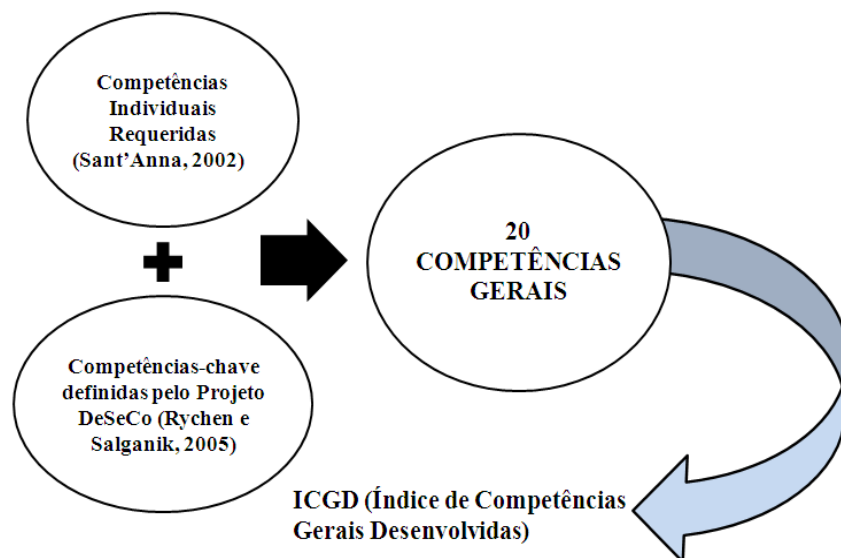


Figura 3 Modelo de avaliação das competências gerais

O segundo conjunto de variáveis foi construído a partir das competências específicas, também organizadas em categorias comuns, tendo como referências duas importantes fontes de pesquisas no campo de estudos sobre a formação do administrador: as “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). O conjunto das competências específicas foi mensurado a partir das seguintes variáveis:

- a) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional.
- b) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de identificar e administrar riscos.
- c) Grau em que o aluno desenvolveu competências de negociação.

- d) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de administrar um sistema logístico integral.
- e) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.
- f) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização.
- g) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.
- h) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.
- i) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais.
- j) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de usar as informações de custos para planejamentos e tomadas de decisões gerenciais.
- k) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.
- l) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de liderança.
- m) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização.
- n) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas a conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.

- o) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.
- p) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de gerir sistemas de informação.
- q) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de formular estratégias de marketing.
- r) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de planejamento e controle de produção.
- s) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.
- t) Grau em que o aluno desenvolveu competências relacionadas à capacidade de realizar consultoria em gestão e administração.

De forma análoga optou-se por considerar o somatório dos indicadores utilizados para a mensuração das competências específicas, sendo esse denominado de Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED). A Figura 4 resume o modelo empírico utilizado para mensuração das competências específicas no ambiente acadêmico.

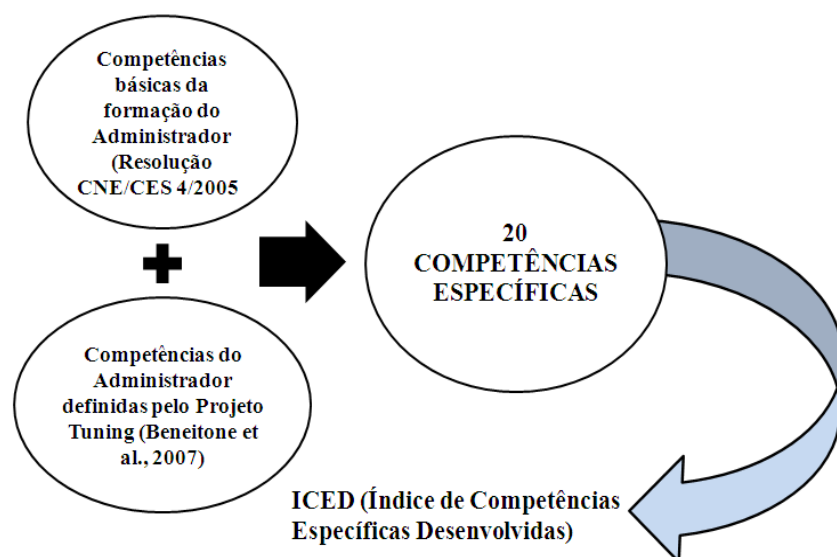


Figura 4 Modelo de avaliação das competências específicas

Ademais, cabe ressaltar que a coleta de dados se deu por meio de questionários estruturados compostos por escalas tipo *Likert* 5 pontos, variando de (0) “Não desenvolvida” a (4) “Fortemente desenvolvida”.

### 3.5 Tratamento dos dados

Para tratamento dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*), ao qual segundo Bisquerra, Sarriera e Martinez (2007) representa um dos *softwares* mais completos e utilizados para análise de dados nas ciências sociais, visando facilitar cálculos estatísticos complexos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Para facilitar a mensuração e interpretação dos resultados, os escores identificados nas escalas originais (0 a 4) foram convertidos e assumidos como intervalares, variando de 0 (não desenvolvido) a 10 (fortemente desenvolvido) através da multiplicação de cada escore por um peso de 2,5. Cabe destacar que

essa conversão se mostrou necessária por identificar, na fase de pré-teste, que o uso de escalas com intervalos de 5 pontos se mostrou mais adequada na percepção dos alunos, porém, isso dificultaria a interpretação dos resultados pela proximidade dos valores. Tal procedimento não representa vieses estatísticos, uma vez que se manteve a proporcionalidade das escalas.

Após a fase de conversão e tabulação dos dados procedeu-se a análise descritiva e exploratória dos resultados para identificar possíveis erros na tabulação, tanto de valores ausentes (*missing*), como extremos (*outliers*). Segundo Nunes; Kluck e Fachel (2009) esses são problemas comuns em pesquisas quantitativas, envolvendo uma atenção especial do pesquisador, pois podem levar a conclusões erradas.

Na sequência, visando à utilização de técnicas estatísticas multivariadas, foram verificadas as premissas de normalidade e linearidade dos dados coletados. Verificadas essas premissas, procedeu-se a aplicação de técnicas estatísticas descritivas como distribuição de frequência e médias, além de técnica multivariada, por meio da análise fatorial.

O uso de técnicas estatísticas descritivas foi útil ao mapear o perfil da amostra, calcular os valores médios das variáveis analisadas, assim como os índices de competências desenvolvidas no ambiente acadêmico (ICGD e ICED). Em relação ao uso da técnica estatística multivariada procedeu-se a análise fatorial com o propósito de agrupar as variáveis segundo as relações de correlação, além de testar as propriedades psicométricas das escalas propostas em relação à dimensionalidade e à confiabilidade (HAIR JR et al., 2009; MAROCO, 2007; COOPER; SCHINDLER, 2003).

Ademais, cabe destacar que o detalhamento dos procedimentos estatísticos adotados, sua descrição e análise serão apresentadas na seção dos resultados. Para um melhor entendimento da estrutura teórico-metodológica

utilizada na pesquisa, apresenta-se, no Quadro 4, uma síntese do alinhamento do problema e dos objetivos com os procedimentos metodológicos propostos.

Quadro 4 Síntese da estrutura teórico-metodológica

<b>Problema de pesquisa:</b> Em que medida as práticas educacionais dos cursos de bacharelado em Administração encontram-se alinhadas às competências demandadas pela sociedade?				
<b>Objetivo geral:</b> Identificar, na percepção dos alunos, em que medida as práticas dos cursos de bacharelado em Administração encontram-se alinhadas às competências demandadas pela atual sociedade do conhecimento.				
Objetivos específicos	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de coleta	Fontes de pesquisa	Técnicas de análise
a) Realizar um estudo sobre os diferentes conceitos do termo “competência” na literatura, considerando sua aplicabilidade em ambientes acadêmicos.	Quantitativa	Pesquisa bibliográfica	Periódicos, manuais e livros nacionais e internacionais	Revisão sistemática
b) Identificar na literatura, os conjuntos de competências (gerais e específicas) demandadas pela sociedade.	Pesquisa de campo Descritiva			
c) Verificar em que medida as competências demandadas têm sido desenvolvidas nos cursos de administração.	Comparativa	Questionários	Alunos concluintes em cursos de administração do Sul de Minas Gerais	<i>Survey</i> Estatística descritiva Estatística multivariada
d) Investigar se há variação no desenvolvimento de competências entre IES públicas e privadas.				



## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados deu-se a partir de duas seções principais. Na primeira seção é apresentado, por meio da estatística descritiva, o perfil dos respondentes, visando estimar as características da amostra e calcular em que medida as competências estão sendo desenvolvidas no ambiente acadêmico. Na segunda seção é realizada a análise dos dados através da aplicação de técnicas estatísticas multivariadas por meio da análise fatorial com o propósito de medir, explicar e prever o fenômeno “competências” por meio de combinações múltiplas de variáveis (HAIR JR et al., 2009).

### 4.1 Perfil da amostra (variáveis demográficas)

A amostra foi composta por 2 (duas) IES públicas e 4 (quatro) IES privadas. O total de respondentes de IES públicas corresponde a 113 alunos (28,9%), enquanto que o total de respondentes de IES privadas corresponde a 278 alunos (71,9%). Com o propósito de preservar a identidade das IES participantes, optou-se por omitir a identificação das mesmas, sendo as instituições públicas representadas por “A” e “B”, e as instituições privadas representadas por “C”, “D”, “E” e “F”, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 Total de respondentes por IES pesquisadas

IES pesquisadas		Frequência	% válido	% acumulado
Públicas	Instituição A	50	12,8	12,8
	Instituição B	63	16,1	28,9
	Instituição C	116	29,7	58,6
	Instituição D	100	25,6	84,1
Privadas	Instituição E	25	6,4	90,5
	Instituição F	37	9,5	100,0
Total de respondentes		391	100,0	-

Fonte: Dados da pesquisa

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 egressos do ensino médio de 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%). Essas e outras motivações podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 2 Principais motivos para a escolha do curso de administração

<b>Principais motivações</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual válido</b>	<b>Frequência acumulada</b>
Interesse pessoal	162	41,6	41,6
Falta de opção	20	5,1	46,8
Ascensão profissional	111	28,5	75,3
Indecisão sobre a carreira	76	19,5	94,9
Mudar de emprego ou profissão	13	3,3	98,2
Outras motivações	7	1,8	100,0
Total	389	100,0	-
<i>Missing</i>	2	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados sobre as pretensões futuras, a maioria dos respondentes afirmou pretender continuar estudando na área (71,8%), seja em cursos de especialização para aperfeiçoar as competências profissionais ou cursos de mestrados para seguir a carreira acadêmica. Os demais respondentes (28,2%) afirmaram pretender apenas trabalhar na área para ganhar experiência. Esse percentual pode ser explicado pela alta taxa de respondentes que nunca trabalharam na área (12,3%), trabalharam a 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. A distribuição dos respondentes em relação à atuação profissional pode ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 Experiência profissional na área de administração

<b>Principais motivações</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual válido</b>	<b>Frequência acumulada</b>
Nunca trabalhou na área	48	12,3	12,3
Atua na área há menos de 1 ano	57	14,6	26,9
Atua na área de 1 a 3 anos	125	32,1	59,0
Atua na área há mais de 3 anos	110	28,2	87,2
Já trabalhou na área, mas no momento não está atuando	50	12,8	100,0
Total	390	100,0	-
<i>Missing</i>	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Interessante destacar que a experiência profissional refere-se tanto a vínculos empregatícios, como a realização de estágios na área administrativa. O alto percentual de alunos com experiência profissional acima de 1 ano (60,3%), deu-se, principalmente, pelos alunos de IES privadas que tendem a conciliar o trabalho com o estudo.

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

Por fim, questionados sobre a realização de estágios na área administrativa, 66,6% dos respondentes afirmaram já ter realizado estágio na área, 16,3% afirmaram estar realizando estágio no momento da pesquisa e 17,6% dos respondentes afirmaram não ter realizado estágio na área, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 Realização de estágio na área administrativa

<b>Principais motivações</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual válido</b>	<b>Frequência acumulada</b>
Estou realizando meu primeiro estágio	63	16,3	16,3
Já realizei estágio na área	257	66,6	82,9
Ainda não realizei estágio na área	66	17,1	100,0
Total	386	100,0	-
<i>Missing</i>	5	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

O alto percentual de alunos que estão realizando ou já realizaram estágio na área (82,9%) se justifica pelo fato de a pesquisa ser realizada com alunos do 4º ou 5º ano (anos finais), sendo o estágio um requisito obrigatório para a conclusão do curso em todas as IES pesquisadas.

#### **4.1.1 Comparativo da amostra entre IES públicas e privadas**

Analisando separadamente as características dos respondentes de IES públicas e privadas identificam-se variações no perfil dos alunos. Nas IES públicas percebe-se um equilíbrio maior entre respondentes do sexo feminino (52,3%) e masculino (47,3%), maior frequência de alunos solteiros (98,2%) e com faixa etária entre 21 a 25 anos (89%).

Entre as principais motivações para a escolha do curso de bacharelado em administração destacam-se: o interesse pessoal pela profissão (62%) e a indecisão sobre a carreira (24,1%). Além disso, os respondentes de IES públicas se caracterizam pela predominância de egressos do ensino médio de escolas privadas (78%) e baixa quantidade de estudantes com mais de três anos de experiência profissional (9,2%).

Por outro lado, os respondentes de IES privadas se destacam pela predominância de alunos do sexo feminino (61%), parcela significativa de alunos casados (19,6%) e com predominância menor de idade na faixa etária

entre 21 a 25 anos (58,1%). Destaca-se, ainda, uma alta predominância de egressos do ensino médio de escolas públicas (85,7%).

Sobre as principais motivações que contribuíram para a escolha do curso de bacharelado em administração, destacam-se a possibilidade de ascensão profissional (36,5%), seguidos do interesse pessoal pela profissão (34,6%) e a indecisão sobre a carreira (16,9%). Por fim, os respondentes de IES privadas se destacam pela experiência profissional, pois 70,3% dos respondentes afirmaram possuir mais de um ano de experiência na área administrativa e 73% dos respondentes afirmaram já ter realizado estágio na área.

Percebe-se, portanto, que os respondentes de IES públicas se caracterizam como uma amostra mais jovem, são egressos de escolas particulares e iniciantes na área administrativa. Já os respondentes de IES privadas se caracterizam pela maior predominância do gênero feminino são, em sua maioria, egressos de escolas públicas e possuem maior experiência no mercado de trabalho, fato que justifica a maior incidência de opção pelo curso de administração para ascensão profissional. Nas demais variáveis identificam-se características semelhantes entre os estudantes de IES públicas e privadas.

#### **4.2 Análise exploratória dos dados**

Seguindo procedimento metodológico adotado por Sant'Anna (2002) e tendo como base as recomendações de Hair Jr. et al. (2009) em relação à adoção de técnicas estatísticas multivariadas, foi realizada uma análise exploratória nos dados coletados com o propósito de apresentar maior relevância aos resultados estatísticos utilizados. A seguir serão apresentados os procedimentos de análise dos dados ausentes (*missing*) e extremos (*outliers*).

#### 4.2.1 Análise dos dados ausentes (*missing*)

Segundo Nunes, Kluck e Fachel (2009), delinear uma amostra adequada para análise estatística envolve uma questão cuidadosa do pesquisador, pois dois problemas comuns podem ser evidenciados em dados estatísticos: os dados ausentes (*missing*) e os dados extremos (*outliers*), gerados principalmente por fatores específicos durante a coleta de dados, tais como: a não resposta, possíveis erros de tabulação, falhas na elaboração de questões (não enquadramento), dentre outros. Assim, surge a necessidade de uma abordagem analítica adequada no conjunto de dados, pois a presença de dados ausentes ou dados extremos podem levar a conclusões equivocadas.

Segundo Hair Jr. et al. (2009), os dados ausentes, também conhecidos como “*missing*”, podem ser representados pelas informações de uma variável não respondida pelo respondente. Dentre os principais métodos utilizados para imputar valores *missing*, os autores destacam: (1) substituir pela média, sendo o método mais utilizado pela sua simplicidade; (2) utilizar métodos analíticos em que se atribuem valores em função da relação entre a variável com o *missing value* por regressão ou árvore de decisão, e; (3) considerar apenas os casos que contêm dados válidos para todos os indicadores, sendo este o mais indicado quando o estudo envolve estatística multivariada.

Por outro lado, autores como Tabachnick e Fidell (2001) apud Sant’Anna (2002, p. 131) destacam que a presença de dados *missing* inferiores a 5% dos dados coletados podem ser dispensados, pois não representam vieses para os resultados da pesquisa. Neste sentido foi calculada a incidência de valores *missing* identificados, assim como o percentual para cada variável em estudo (APÊNDICE C).

Nesta fase identificou-se que todas as variáveis analisadas apresentam percentuais de dados ausentes (*missing*) inferiores a 5%. Assim, conforme

métodos para imputar valores *missing* descritos por Hair Jr. et al. (2009) e procedimento adotado por Sant'Anna (2002), foram identificados e excluídos da amostra quatro casos com dados ausentes, sem riscos de vieses à análise.

#### **4.2.2 Análise dos dados extremos (*outliers*)**

Para Hair Jr. et al. (2009) e Mingoti (2005), os dados extremos, também conhecidos por *outliers*, são dados atípicos representados por valores discrepantes que podem afetar os resultados finais da análise estatística. Assim como os dados *missing*, é fundamental que o pesquisador realize uma análise exploratória dos dados, na tentativa de identificar e excluir dados desse tipo.

Hair Jr. et al. (2009) assevera que os dados extremos (*outliers*) podem surgir a partir de quatro fatores: (a) erro de procedimento: como erro na entrada dos dados ou falha na codificação, devendo ser identificadas, corrigidas e/ou eliminadas; (b) observação: decorrente de um evento extraordinário capaz de explicar a peculiaridade da observação; (c) observações extraordinárias sem explicação, e; (d) observações em intervalos comuns (repetitivos): devendo o pesquisador decidir pela eliminação ou manutenção dos mesmos.

Ainda, segundo Hair Jr. et al. (2009), uma forma muito comum de identificar dados extremos (*outliers*) se dá pela observação de valores extremos que estão em intervalos fora da distribuição. Nesse tipo de análise, a abordagem usual busca converter os valores dos dados em escores padrão, com média 0 e desvio padrão 1 (escore Z). Uma vez padronizados, os dados são comparados entre as variáveis. Para amostras acima de 80 observações, Hair Jr. et al. (2009) sugere que os valores básicos de escores padrão variem entre 3 a 4 para mais ou para menos da média. Nesse sentido foi adotado um intervalo de [-3,50 a 3,50], sendo excluídos os casos fora desse intervalo padrão (APÊNDICE D).

Nesta fase foram identificados dados extremos em três variáveis fora do intervalo padrão, sendo os mesmos excluídos da amostra. Ademais, os valores extremos presentes nas variáveis “capacidade de gerar resultados efetivos” e “capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização” com escores padrão de 3,47 e 3,49, respectivamente, também foram eliminados da amostra por possuírem valores muito próximos aos limites estimados, totalizando onze casos excluídos.

Realizada a análise exploratória dos dados ausentes (*missing*) e extremos (*outliers*), a amostra final resultou num total de 376 observações, tendo início a análise descritiva das variáveis preditoras utilizadas na pesquisa.

#### **4.3 Análise descritiva dos dados (variáveis preditoras)**

Com o propósito de avaliar o grau de desenvolvimento das competências “demandadas” na literatura, procedeu-se a análise descritiva das variáveis preditoras, por meio dos escores médios atribuídos pelos alunos, tanto em relação ao conjunto de competências gerais (RYCHEN; SALGANIK, 2005; SANT’ANNA, 2002), como em relação às competências específicas à formação do administrador (BENEITONE et al., 2007; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005), conforme apresentado nas seções seguintes.

##### **4.3.1 Desenvolvimento de competências gerais**

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 as competências relacionadas ao comprometimento e responsabilidade (8,50), capacidade de cooperação e trabalho em equipe (8,29), capacidade de



relacionamento interpessoal (7,93), formação cidadã crítica (7,65) e capacidade de comunicação (7,63), conforme apresentado na Tabela 5.

Os resultados corroboram com os estudos de Benevides, Santos e Dultra (2009) e Sant'Anna (2002) os quais identificaram que as competências gerais mais demandadas pelas organizações têm sido a capacidade de comprometimento e responsabilidade, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e capacidade de comunicação, indicando que os cursos pesquisados têm desenvolvido melhor as competências reconhecidas como as mais demandadas pelas organizações.

Entre as competências mais desenvolvidas também merece destaque a formação cidadã crítica, reconhecida nos estudos de Nunes (2010); Godoy e Antonello (2009) e Paiva, Esther e Melo (2004) como uma das competências mais demandadas dos indivíduos, principalmente na formação do administrador, seja para a vida profissional ou social. Segundo Rychen e Salganik (2005) desenvolver essa competência torna-se importante, pois favorece a capacidade dos indivíduos compreender seus interesses pessoais e coletivos, conhecer as regras e os princípios que norteiam a vida profissional e social, além permitir ao indivíduo construir argumentos a fim de ter necessidades e direitos reconhecidos, sendo capaz de sugerir medidas ou soluções alternativas.

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 Odelius e Sena (2009) afirmam que o contato com as atividades de investigação científica oportuniza o desenvolvimento de competências complementares, tais como: (a) relacionamento interpessoal; (b) competências técnicas de leitura e interpretação de textos; (c) habilidades de comunicação e redação de textos científicos; (d) comportamentos e atitudes, como disciplina, ética, proatividade e raciocínio lógico; (e) processamento de dados, e; (f) aspectos gerenciais como visão estratégica e sistêmica.

Tabela 5 Escores médios das competências gerais

<b>Competências Gerais</b>	<b>Escores médios</b>	<b>Desvio padrão</b>
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
Capacidade de 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
Capacidade de 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
<b>Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD)</b>		<b>7,13</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Outras competências apresentaram baixos escores médios, tais como: capacidade de lidar com incertezas e dúvidas (6,50), autocontrole emocional (6,56), capacidade de inovação (6,63) e capacidade empreendedora (6,68). Ouane (2003) assevera que a escola é o lugar por excelência para desenvolver o pensamento crítico, o comportamento autônomo, a inteligência emocional e as habilidades empreendedoras. Assim, torna-se importante desenvolver melhor essas competências, uma vez que as mesmas têm sido reconhecidas como importantes pela dinamicidade e autonomia exigida dos indivíduos nos dias atuais (NUNES, 2010; RYCHEN; SALGANIK, 2005; ZARIFIAN, 2003). Ademais, percebe-se que o ICGD apresenta um escore médio de 7,13, indicando que as competências gerais têm sido parcialmente desenvolvidas.

#### **4.3.1.1 Instituições de ensino superior públicas**

Tendo como base apenas os respondentes de IES públicas, identifica-se que as competências mais desenvolvidas foram, respectivamente: a capacidade de cooperação e trabalho em equipe (8,84), comprometimento e responsabilidade (8,48), capacidade de comunicação (8,36), capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números (8,30) e capacidade de relacionamento interpessoal (8,25), conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 Escores médios de competências gerais (IES públicas)

<b>Competências Gerais</b>	<b>Escores médios</b>	<b>Desvio padrão</b>
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.	8,84	1,68
Comprometimento e responsabilidade.	8,48	1,89
Capacidade de comunicação.	8,36	1,93
Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números.	8,30	1,66
Capacidade de relacionamento interpessoal.	8,25	2,18
Iniciativa de ação e decisão.	7,77	2,07
Capacidade de gerar resultados efetivos.	7,52	1,99
Capacidade de resolver conflitos.	7,39	1,99
Formação cidadã crítica (reconhecer direitos e deveres na sociedade).	7,30	2,42
Visão de mundo ampla e global.	7,18	1,98
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.	7,18	2,60
Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias.	7,09	2,10
Capacidade empreendedora.	7,09	2,55
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	6,93	2,13
Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão.	6,91	2,09
Autocontrole emocional.	6,89	2,63
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.	6,70	2,30
Criatividade.	6,41	2,23
Capacidade de inovação.	6,36	2,13
Investigação científica.	6,02	2,98
<b>Índice de Competências Gerais Deseenvolvidas (ICGD)</b>		<b>7,35</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as competências menos desenvolvidas, destacam-se a investigação científica (6,02), capacidade de inovação (6,36), criatividade (6,41), capacidade de lidar com incertezas e dúvidas (6,70) e autocontrole emocional (6,89). Ademais, percebe-se que o desenvolvimento de competências gerais em IES públicas atingiu um ICGD de 7,35, indicando, na percepção dos alunos, que as competências gerais identificadas na literatura têm sido parcialmente desenvolvidas no ambiente acadêmico.

#### **4.3.1.2 Instituições de ensino superior privadas**

Entre os respondentes de IES privadas, identifica-se, pela Tabela 7, que as competências mais desenvolvidas foram, respectivamente: comprometimento e responsabilidade (8,51), capacidade de cooperação e trabalho em equipe (8,06), capacidade de relacionamento interpessoal (7,80), formação cidadã crítica (7,79) e capacidade de comunicação (7,33).

Tabela 7 Escores médios de competências gerais (IES privadas)

<b>Competências Gerais</b>	<b>Escores médios</b>	<b>Desvio padrão</b>
Comprometimento e responsabilidade.	8,51	1,82
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.	8,06	1,82
Capacidade de relacionamento interpessoal.	7,80	1,87
Formação cidadã crítica (reconhecer direitos e deveres na sociedade).	7,79	2,03
Capacidade de comunicação.	7,33	1,95
Iniciativa de ação e decisão.	7,31	2,12
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.	7,26	2,03
Capacidade de gerar resultados efetivos.	7,14	1,86
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	7,03	2,12
Visão de mundo ampla e global.	6,99	2,10
Criatividade.	6,92	2,10
Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão.	6,78	2,03
Capacidade de inovação.	6,74	2,18
Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números.	6,74	2,04
Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias.	6,73	1,98
Capacidade de resolver conflitos.	6,69	1,98
Capacidade empreendedora.	6,50	2,32
Autocontrole emocional.	6,42	2,33
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.	6,41	2,02
Investigação científica.	5,51	2,51
<b>Índice de Competências Gerais Deseenvolvidas (ICGD)</b>		<b>7,03</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Já as competências menos desenvolvidas se referem à investigação científica (5,51), capacidade de lidar com incertezas e dúvidas (6,41), autocontrole emocional (6,42), capacidade empreendedora (6,50) e capacidade de resolver conflitos (6,69). Ademais, percebe-se que o desenvolvimento de competências gerais em IES privadas atingiu um ICGD de 7,03, valor levemente inferior ao ICGD de IES públicas.

Apesar de identificar diferentes escores médios sobre o desenvolvimento de competências gerais entre IES públicas e privadas, percebe-se pelas Tabelas 6 e 7 certa similaridade de respostas entre os respondentes. No grupo das cinco competências mais desenvolvidas, segundo a percepção dos respondentes de IES públicas, quatro dessas competências<sup>1</sup> são comuns na ordem das competências mais desenvolvidas entre os respondentes de IES privadas. Entre as principais variações identificadas, destacam-se: os conhecimentos relacionados à capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números, sendo esta competência mais identificada em IES públicas, e a formação cidadã crítica, competência melhor desenvolvida em IES privadas, segundo a percepção dos alunos pesquisados.

Já no grupo das cinco competências menos desenvolvidas, três dessas competências<sup>2</sup> são comuns no grupo dos respondentes de IES públicas e privadas. Entre as principais variações identificadas, percebe-se que, enquanto os respondentes de IES públicas reconhecem menos as competências de criatividade e inovação, os respondentes de IES privadas reconhecem menos as competências empreendedoras e capacidade de resolver conflitos.

Frente às similaridades e divergências das percepções de respondentes de IES públicas e privadas, torna-se preciso testar estatisticamente, quais

---

<sup>1</sup> Capacidade de cooperação e trabalho em equipe, comprometimento e responsabilidade, capacidade de comunicação e capacidade de relacionamento interpessoal.

<sup>2</sup> Autocontrole emocional, capacidade de lidar com incertezas e dúvidas e investigação científica.

competências são diferentes entre os grupos, permitindo identificar a existência (ou não) de diferentes perfis de formação. Tal procedimento será apresentado na seção seguinte.

#### **4.3.2 Testes de igualdade das médias (competências gerais)**

Tendo como propósito investigar quais competências gerais (variáveis dependentes métricas) apresentam maiores diferenças entre os grupos de respondentes de IES públicas e privadas (variável categorica não-métrica), realizou-se o teste de igualdade de médias por meio da análise de variância (ANOVA), sendo esta uma técnica estatística de dependência que mede as diferenças de variáveis dependentes métricas, com base em um conjunto de variáveis categóricas (não-métricas) que atuam como variáveis independentes (HAIR JR et al., 2009).

A análise de variância é uma técnica usada para determinar se as amostras de dois ou mais grupos surgem de populações com médias iguais, ou seja, está interessada em identificar diferenças entre grupos, sendo úteis quando o pesquisador pretende realizar delineamentos de pesquisas nos quais busca investigar o efeito de variáveis independentes (não métricas) sobre variáveis dependentes (variáveis métricas). O uso da técnica permite ao pesquisador propor um planejamento mais complexo da pesquisa, usando variáveis não-métricas para formar grupos e identificar diferenças significantes nas variáveis dependentes associadas (HAIR JR. et al., 2009).

Justificando a importância da técnica para os objetivos da pesquisa, a Tabela 8 apresenta a relação das vinte competências gerais investigadas, classificadas pela ordem de significância quanto a existência de diferenças significativas entre os grupos de IES públicas e privadas calculadas pelo teste F.



Tabela 8 Testes de igualdade das médias entre os grupos (competências gerais)

<b>Variáveis</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
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
Iniciativa de ação e decisão.	3,73	0,054
Capacidade de gerar resultados efetivos.	3,12	0,078
Capacidade de investigação científica	2,93	0,088
Autocontrole emocional	2,91	0,089
Aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias.	2,50	0,115
Capacidade de inovação.	2,33	0,128
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.	1,53	0,218
Visão de mundo ampla e global.	0,65	0,419
Domínio de conhecimentos técnicos ligados à profissão.	0,33	0,567
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	0,17	0,683
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.	0,09	0,769
Comprometimento e responsabilidade.	0,02	0,892

Fonte: Dados da pesquisa

O teste de igualdade das médias indica que o desenvolvimento de oito competências se mostram diferentes entre os grupos investigados, são elas: 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 e capacidade de relacionamento interpessoal, sendo significativos ao nível de 5% pelo teste F.

Conforme apresentado anteriormente, o teste de análise da variância (ANOVA) confirmou a existência de diferenças significativas no desenvolvimento das seguintes competências: interpretar textos, gráficos, símbolos e números; capacidade de resolver conflitos; capacidade empreendedora; criatividade e formação cidadã crítica. Porém, apesar das competências: capacidade de comunicação; capacidade de cooperação e trabalho em equipe e capacidade de relacionamento interpessoal ser comuns entre o grupo das competências mais desenvolvidas em IES públicas e privadas (Tabelas 6 e 7), o teste de análise de variância indica a existência de diferenças significativas no desenvolvimento das mesmas entre os grupos de respondentes investigados.

Os escores médios das competências gerais mais divergentes pode ser observado na Tabela 9, representando em negrito os maiores valores identificados entre os grupos de respondentes de IES públicas e privadas.

Percebe-se que as competências: interpretar 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 foram melhor percebidas entre os alunos de IES públicas. Por outro lado, as competências relacionadas à criatividade e à formação cidadã crítica foram melhor percebidas entre os alunos

de IES privadas, indicando diferentes perfis de formação e desenvolvimento de competências.

Tabela 9 Escores médios das competências gerais mais divergentes entre os grupos

<b>Variáveis</b>	<b>IES públicas</b>	<b>IES privadas</b>
Interpretar textos, gráficos, símbolos e números.	<b>8,30</b>	6,74
Capacidade de comunicação.	<b>8,36</b>	7,33
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.	<b>8,84</b>	8,06
Capacidade de resolver conflitos.	<b>7,39</b>	6,69
Capacidade empreendedora.	<b>7,09</b>	6,50
Criatividade.	6,41	<b>6,92</b>
Formação cidadã crítica.	7,30	<b>7,79</b>
Capacidade de relacionamento interpessoal.	<b>8,25</b>	7,80

Fonte: Dados da pesquisa

Nas demais variáveis, os testes F não rejeitou a hipótese nula de que as médias entre os grupos são semelhantes, indicando que estatisticamente essas competências sofreram pouca variação na percepção dos alunos de IES públicas e privadas, não representando diferenças significativas entre os grupos.

#### **4.3.3 Desenvolvimento de competências específicas**

Agrupando as médias atribuídas pelos respondentes sobre o desenvolvimento de competências específicas à formação do administrador, é possível identificar que as competências específicas mais desenvolvidas nas IES pesquisadas têm sido as competências relacionadas à administração e valorização do talento humano nas organizações (7,65), conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional (7,55), capacidade de liderança (7,45), capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização (7,02) e a capacidade de identificar e administrar riscos (6,98).

Esses resultados corroboram os estudos de Godoy e Antonello (2009) os quais identificaram, também pela percepção dos alunos, que as competências

relacionadas à valorização e liderança de pessoas, à identificação de problemas, ao comportamento ético e à visão da organização como um todo 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), a capacidade de gerir sistemas de informação (6,12), a capacidade de realizar consultoria em gestão e administração (6,22) e a capacidade de interpretação das informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais (6,51) foram as competências menos reconhecidas pelos alunos, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 Escores médios das competências específicas

<b>Competências específicas</b>	<b>Escores médios</b>	<b>Desvio padrão</b>
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 interrelações funcionais da organização.	7,02	1,89
Capacidade de identificar e administrar riscos.	6,98	1,82
Usar a inform. 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 marketing.	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 inform. 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
<b>Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED)</b>	<b>6,75</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Esses resultados se alinham ao estudo de Brasil (2009) no qual identificou, a partir da percepção de especialistas, a necessidade de planejamento das IES no desenvolvimento de competências relacionadas à negociação, legislação, finanças, orçamento, logística e mercado global. Complementando a análise, percebe-se que a baixa percepção sobre a capacidade de realizar consultorias em gestão e administração corrobora com o estudo de Godoy e Antonello (2009) ao indicarem essa competência como uma das menos desenvolvidas nos cursos de administração.

Ademais, percebe-se que o ICED apresenta um escore médio de 6,75, indicando que as competências específicas, identificadas na literatura, têm sido parcialmente desenvolvidas no ambiente acadêmico.

#### **4.3.3.1 Instituições de ensino superior públicas**

Tendo como base apenas os respondentes de IES públicas e reorganizando as competências específicas de acordo com os escores médios atribuídos pelos alunos, identifica-se, pela Tabela 11, que as competências mais desenvolvidas nos cursos de administração foram: capacidade de usar a informação de custos para o planejamento e tomadas de decisões (7,89), capacidade de interpretação das informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais (7,86), capacidade de liderança (7,68), capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização (7,64) e capacidade de tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros (7,61).

Tabela 11 Escores médios de competências específicas (IES públicas)

<b>Competências específicas</b>	<b>Escores médios</b>	<b>Desvio padrão</b>
Usar a informação de custos para o planejamento e tomadas de decisões.	7,89	1,80
Interpretação de inform. contábeis para a tomada de decisões gerenciais.	7,86	1,88
Capacidade de liderança.	7,68	2,21
Capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização.	7,64	2,46
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.	7,61	2,04
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.	7,59	2,44
Capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização.	7,50	1,89
Capacidade de formular estratégias de marketing.	7,50	2,19
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	7,48	1,78
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	7,27	2,57
Capacidade de identificar e administrar riscos.	7,18	1,92
Capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional.	7,16	2,07
Capacidade de negociação.	6,91	2,44
Capacidade de planejamento e controle de produção.	6,86	2,21
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.	6,80	2,04
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.	6,68	2,35
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.	6,50	2,17
Capacidade de administrar um sistema logístico integral.	6,14	2,24
Capacidade de gerir sistemas de informação.	5,75	2,16
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.	5,32	2,14
<b>Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED)</b>		<b>7,07</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Já as competências menos desenvolvidas se referem ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial (5,32), capacidade de gerir sistemas de informação (5,75), capacidade de administrar um sistema logístico integral (6,14), capacidade de usar as tecnologias da informação nos processos de gestão (6,50) e capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional (6,68).

Ademais, percebe-se que o desenvolvimento das competências específicas em IES públicas atingiu um ICED de 7,07, indicando, na percepção dos alunos, que as competências específicas identificadas na literatura têm sido parcialmente desenvolvidas no ambiente acadêmico.

#### **4.3.3.2 Instituições de ensino superior privadas**

Entre os respondentes de IES privadas identifica-se que as competências específicas mais desenvolvidas foram a capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização (7,65), conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional (7,53), capacidade de liderança (7,35), capacidade de utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão (6,99) e capacidade de identificar e administrar riscos (6,90).

Já as competências menos desenvolvidas referem-se ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial (5,47), capacidade para realizar consultoria em gestão e administração (5,78), capacidade de interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais (5,95), capacidade de administrar um sistema logístico integral (6,01) e capacidade de gerir sistemas de informação (6,27). Ademais, percebe-se que o ICED nas IES privadas foi de 6,62, resultado inferior ao ICED de alunos pertencentes ao grupo das IES públicas. A relação dos escores médios identificados pelas 20 competências específicas analisadas pode ser observada na Tabela 12.



Tabela 12 Escores médios de competências específicas (IES privadas)

<b>Competências específicas</b>	<b>Escores médios</b>	<b>Desvio padrão</b>
Capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização.	7,65	2,09
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.	7,53	1,91
Capacidade de liderança.	7,35	2,12
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.	6,99	2,07
Capacidade de identificar e administrar riscos.	6,90	1,77
Capacidade de negociação.	6,85	2,01
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.	6,85	2,06
Capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização.	6,82	1,86
Capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional.	6,76	1,92
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.	6,68	2,06
Usar a informação de custos para o planejamento e tomadas de decisões.	6,60	2,25
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.	6,49	2,35
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	6,46	1,97
Capacidade de formular estratégias de marketing.	6,46	2,09
Capacidade de planejamento e controle de produção.	6,46	2,25
Capacidade de gerir sistemas de informação.	6,27	2,20
Capacidade de administrar um sistema logístico integral.	6,01	2,17
Interpretação de inform. contábeis para a tomada de decisões gerenciais.	5,95	2,32
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.	5,78	2,60
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.	5,47	2,02
<b>Índice de Competências Específicas Deseenvolvidas (ICED)</b>	<b>6,62</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando os diferentes escores médios sobre o desenvolvimento das competências específicas, também é possível identificar prováveis similaridades e divergências de percepções entre os respondentes. Entre as cinco competências específicas mais desenvolvidas em IES públicas, apenas duas dessas competências<sup>3</sup> são comuns no grupo das competências mais desenvolvidas, segundo os respondentes de IES privadas. Assim, também ocorre no grupo das cinco competências específicas menos desenvolvidas, na qual apenas três competências<sup>4</sup> são comuns entre os alunos de IES públicas e privadas.

Entre as principais divergências se destaca a capacidade de interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais, presente no grupo das competências mais desenvolvidas em IES públicas e no grupo das competências menos desenvolvidas em IES privadas. Outra grande divergência encontrada se refere à capacidade de utilizar as tecnologias da informação nos processos de gestão, presente no grupo das competências mais desenvolvidas em IES privadas e no grupo das competências menos desenvolvidas em IES públicas.

Ademais, identificam-se variações no desenvolvimento das seguintes competências: capacidade de usar a informação de custos para o planejamento e tomadas de decisões; capacidade de tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros; capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional; capacidade de identificar e administrar riscos e capacidade para realizar consultoria em gestão e administração entre IES públicas e privadas. Tais resultados sugerem a necessidade de testar, estatisticamente, quais competências são diferentes entre os grupos, permitindo identificar a existência (ou não) de diferentes perfis de formação.

---

<sup>3</sup> Capacidade de liderança e capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização.

<sup>4</sup> Capacidade de administrar um sistema logístico integral, capacidade de gerir sistemas de informação e conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.

#### **4.3.4 Testes de igualdade das médias (competências específicas)**

Com o propósito de identificar a variação das médias entre os grupos de respondentes, procedeu-se ao teste de igualdade de médias pela análise de variância (ANOVA), sendo apresentada na Tabela 13 a relação das vinte competências específicas investigadas, classificadas pela ordem de significância quanto à existência de diferenças significativas entre os grupos de IES públicas e privadas calculadas pelo teste F.

Tabela 13 Testes de igualdade das médias entre os grupos (competências específicas)

<b>Variáveis</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Interpretação de inform. contábeis para a tomada de decisões.	58,784	<b>0,000</b>
Usar a informação de custos para o planejamento e tomada de decisões.	28,457	<b>0,000</b>
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.	25,797	<b>0,000</b>
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	22,077	<b>0,000</b>
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.	19,019	<b>0,000</b>
Capacidade de formular estratégias de marketing.	18,863	<b>0,000</b>
Identificar as interrelações funcionais da organização.	10,227	<b>0,002</b>
Capacidade de gerir sistemas de informação.	4,389	<b>0,037</b>
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.	4,287	<b>0,039</b>
Desenvolver plano estratégico, tático e operacional.	3,258	0,072
Capacidade de planejamento e controle de produção.	2,573	0,110
Capacidade de identificar e administrar riscos.	1,899	0,169
Capacidade de liderança.	1,859	0,174
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.	0,487	0,486
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.	0,424	0,515
Capacidade de administrar um sistema logístico integral.	0,277	0,599
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.	0,236	0,628
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.	0,071	0,790
Capacidade de negociação.	0,056	0,813
Administrar e valorizar o talento humano na organização.	0,003	0,955

Fonte: Dados da pesquisa

O teste de igualdade das médias indica que o desenvolvimento de nove competências específicas se mostram diferentes entre os grupos investigados, são elas: capacidade de interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões; usar informações 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 investimento, financiamento e recursos financeiros; capacidade de formular estratégias de marketing; capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização; capacidade de gerir sistemas de informação e capacidade de utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão, sendo significativos a 5% pelo teste F.

O teste de análise da variância (ANOVA) confirmou a existência de diferenças significativas no desenvolvimento das seguintes competências: interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões; usar a informação de custos para o planejamento e tomada de decisões; utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão; tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros e capacidade para realizar consultoria em gestão e administração. O teste indicou, ainda, diferenças de percepções no desenvolvimento da capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais, capacidade de formular estratégias de marketing e capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização.

Apesar da competência relacionada à capacidade de gerir sistemas de informação ser comum entre os grupos das competências menos desenvolvidas em IES públicas e privadas (Tabelas 11 e 12), o teste de análise de variância indicou a existência de diferenças significativas no desenvolvimento das mesmas entre os grupos de respondentes investigados.

Os escores médios das competências específicas mais divergentes podem ser observados na Tabela 14, representando em negrito os maiores valores identificados entre os grupos de respondentes de IES públicas e privadas.

Tabela 14 Escores médios das competências gerais mais divergentes entre os grupos

Variáveis	IES	IES
	públicas	privadas
Interpretação de inform. contábeis para a tomada de decisões.	<b>7,86</b>	5,95
Usar informação de custos para o planejamento e tomada de decisões.	<b>7,89</b>	6,60
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.	<b>7,27</b>	5,78
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	<b>7,48</b>	6,46
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.	<b>7,61</b>	6,49
Capacidade de formular estratégias de marketing.	<b>7,50</b>	6,46
Identificar as interrelações funcionais da organização.	<b>7,50</b>	6,82
Capacidade de gerir sistemas de informação.	5,75	<b>6,27</b>
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.	6,50	<b>6,99</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que as competências: 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 investimento, financiamento e recursos financeiros; capacidade de formular estratégias de marketing e capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização foram melhor reconhecidas por alunos de IES públicas.

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 de IES privadas, indicando diferentes perfis de formação e desenvolvimento de competências.

Nas demais variáveis, os testes F não rejeitou a hipótese nula de que as médias entre os grupos são semelhantes, indicando que essas competências sofreram pouca variação na percepção dos alunos de IES públicas e privadas, não representando, estatisticamente, diferenças significativas de percepções entre os grupos de respondentes.

#### **4.4 Análise fatorial**

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.

A análise fatorial é uma técnica exploratória de dados, cujo propósito principal é definir a estrutura de correlações entre variáveis que são fortemente interrelacionadas, conhecidos como fatores. Essa técnica geralmente é usada para simplificar informações, por meio do agrupamento de variáveis correlacionadas entre si e possibilita a criação de indicadores inicialmente não observados (FÁVERO et al., 2009; HAIR JR et al., 2009; MAROCO, 2007).

De acordo com Fávero et al. (2009) e Malhotra (2006), em pesquisas envolvendo o uso da análise fatorial, o pesquisador deverá escolher a quantidade de fatores que melhor explicará a realidade da pesquisa. Nesse sentido, optou-se por extrair um conjunto de quatro fatores, número considerado adequado e eficiente para classificar os grupos de variáveis. Na extração dos fatores optou-se por considerar uma carga fatorial igual ou superior a 0,400, valor de corte que considera apenas as correlações mais relevantes (HAIR JR. et al., 2009).

Para obtenção dos fatores foi utilizado o método dos componentes principais, considerando a variância total dos dados (FÁVERO et al., 2009).

Com o propósito de facilitar o agrupamento dos fatores principais, utilizou-se a função de matriz rotacionada, por meio do método *Varimax* com normalização *Kaiser*, cujo objetivo 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 (MATTAR, 2012; FÁVERO et al., 2009; HAIR JR et al., 2009).

Outro cuidado que o pesquisador deve ter ao fazer uso da análise fatorial refere-se ao tamanho da amostra. Segundo Hair Jr. et al., (2009), o mínimo é ter cinco vezes mais observações do que o número de variáveis analisadas, sendo uma proporção de dez para um, uma medida mais aceitável. Considerando o total de variáveis utilizadas, verifica-se que a amostra pesquisada atende a esse requisito, pois, considerando os conjuntos das competências gerais e específicas (analisadas separadamente) têm-se vinte variáveis para um total de 376 observações, o que representa uma relação de 18,8 observações/variável, proporção acima da medida ideal proposta por Hair Jr. et al., (2009).

Além das premissas descritas anteriormente, Hair Jr. et al. (2009) sugerem suposições críticas em análise fatorial, são elas:

- a) Verificação das correlações na matriz dos dados, sendo recomendadas correlações maiores que 0,30 para que o uso da análise fatorial seja apropriado.
- b) Verificação das medidas de adequação da amostra, podendo ser obtidas pelo teste Bartlett de esfericidade, o qual fornece a probabilidade estatística de que a matriz de correlação tem correlações significantes entre as variáveis, e pelo teste *Kaiser-Meier-Olkin* (KMO), em que valores abaixo de 0,500 são inadequados, sendo recomendados valores próximos de um.



- c) Análise da matriz de comunalidade, que representa as estimativas de variâncias comuns, sendo recomendados níveis de comunalidade acima de 0,500 para apresentar explicação suficiente na variabilidade dos dados.

Tendo como base essas premissas, a seguir são apresentados os resultados da análise fatorial para os conjuntos das competências gerais e específicas analisadas neste estudo.

#### **4.4.1 Análise fatorial das competências gerais**

Antes de realizar a análise fatorial 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 multivariada, muito embora possa enfraquecê-la, constituindo esta, uma limitação da pesquisa (SANT'ANNA, 2002).

##### **4.4.1.1 Teste de adequação e esfericidade da amostra**

Em relação aos testes de adequação da amostra, os resultados apontam um coeficiente *Kaiser-Meier-Olkin* (KMO) de 0,908, o que Hair Jr. et al. (2009) considera 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 se mostra adequada para o uso da análise fatorial, conforme apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 Adequação da amostra e esfericidade (competências gerais)

Testes KMO e Bartlett's		
<b>Medida de adequação da amostra (KMO)</b>		0,908
<b>Teste de esfericidade de Bartlett</b>	Qui-Quadrado aproximado	2.422,09
	Grau de liberdade	190
	Significância	0,000

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4.1.2 Matriz de correlação e Matriz de antiimagem

A matriz de correlação (APÊNDICE E) evidencia que a maioria das correlações calculadas, não inclusos os valores da diagonal, apresentam 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 (SANT'ANNA, 2002).

Em relação à matriz de antiimagem (APÊNDICE F), os resultados indicam que todas as variáveis apresentam medidas de adequação da amostra elevadas (superiores a 0,80). Além disso, as correlações parciais revelaram-se, na maior parte dos casos, pequenas.

#### 4.4.1.3 Comunalidade

Em relação 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: “formação cidadã crítica” (0,626), “capacidade de planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais” (0,606), “capacidade de investigação científica” (0,604), “capacidade de inovação” (0,594) e “capacidade de comunicação” (0,575) são as variáveis com as maiores explicações nas relações encontradas, conforme apresentado na Tabela 16.

Tabela 16 Comunalidade das competências gerais

<b>Competências gerais</b>	<b>Extração</b>
Formação cidadã crítica.	0,626
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.	0,606
Investigação científica.	0,604
Capacidade de inovação.	0,594
Capacidade de comunicação e uso da linguagem escrita e falada.	0,575
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	0,562
Capacidade de resolver conflitos.	0,554
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.	0,531
Capacidade de relacionamento interpessoal.	0,522
Iniciativa de ação e decisão.	0,509
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.	0,504
Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números.	0,494
Capacidade de gerar resultados efetivos.	0,494
Autocontrole emocional.	0,486
Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias.	0,483
Capacidade empreendedora.	0,476
Comprometimento e responsabilidade.	0,461
Visão de mundo ampla e global.	0,459

Fonte: Dados da pesquisa

Já as variáveis: “visão de mundo ampla e global” (0,459), “comprometimento e responsabilidade” (0,461), “capacidade empreendedora” (0,476), “capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias” (0,483) e “autocontrole emocional” (0,486) são as variáveis que evidenciam as menores explicações. Segundo Hair Jr. et al. (2009), níveis de comunalidade abaixo de 0,500 incorrem no risco de não apresentar explicação suficiente na variabilidade dos dados, no entanto optou-se por manter as variáveis com níveis de comunalidade abaixo de 0,500 no modelo, por apresentarem valores bem próximos. Tal decisão implica uma limitação do estudo.

#### **4.4.1.4 Agrupamento das variáveis e resultados da análise fatorial**

Tendo adotada a extração dos fatores pela análise dos componentes principais, a matriz rotacionada pelo método *Varimax* com normalização de

*Kaiser* agrupou as variáveis em quatro componentes principais, que acumulados explicam 52,15% da variância total. A variância explicada em cada fator, assim como a variância acumulada pode ser observada na Tabela 17.

Tabela 17 Distribuição da variância nos fatores extraídos (competências gerais)

Componentes	Autovalores iniciais		Rotação da soma dos pesos ao quadrado	
	Total	% variância acumulada	% variância	% variância acumulada
1	6,81	34,05	15,38	15,38
2	1,33	40,71	15,22	30,60
3	1,16	46,50	13,58	44,18
4	1,13	52,15	7,98	52,15

Método de extração: Análise dos componentes principais

Fonte: Dados da pesquisa

Pela Tabela 17 é possível identificar, pelo método de rotação, que o componente 1 representa uma explicação de 15,38% da variância total, o componente 2 representa 15,22%, o componente 3 representa 13,58% e, por fim, o componente 4 representa 7,98% da variância total, totalizando uma explicação acumulada de 52,15% da variância total.

Cabe ressaltar que algumas variáveis apresentaram carga fatorial em mais de um componente, nesses casos foi considerado o agrupamento da variável com base na maior carga fatorial. A seguir são apresentados os componentes principais extraídos pela análise fatorial, as cargas fatoriais de cada variável após o agrupamento final e os testes das consistências internas dos componentes pelo coeficiente *Alpha de Cronbach*.

- a) **Componente 1** – Conforme apresentado pela Figura 5, foram agrupadas seis variáveis com cargas fatoriais variando de 0,440 a 0,701, são elas: formação cidadã crítica, planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais, autocontrole emocional, capacidade de

resolver conflitos, capacidade de lidar com situações novas e inusitadas e iniciativa de ação e decisão. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “competências de reflexão e decisão”, indicando um conjunto de competências necessárias para a 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).

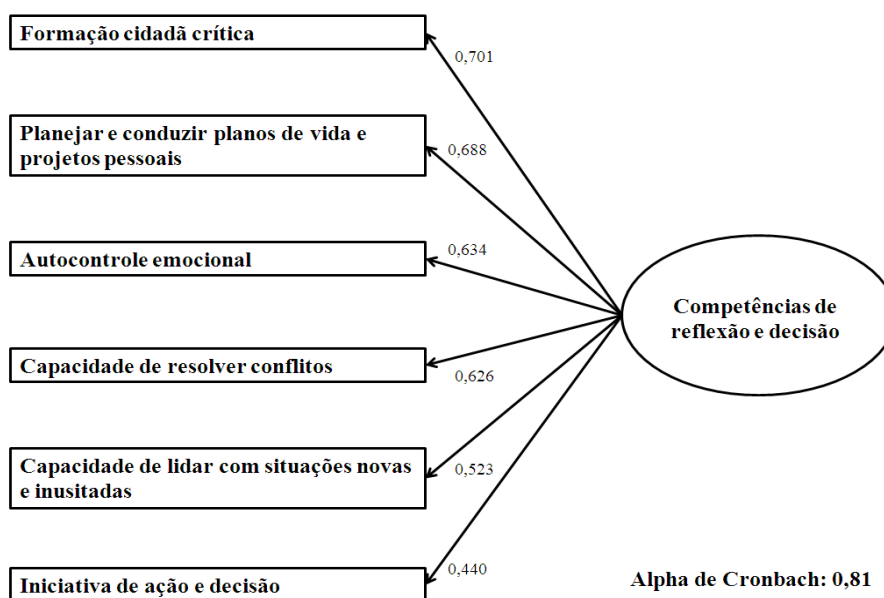


Figura 5 Competências de reflexão e decisão  
Fonte: Dados da pesquisa

- b) **Componente 2** – Conforme apresentado pela Figura 6, foram agrupadas cinco variáveis com cargas fatoriais variando de 0,524 a 0,747, são elas: capacidade de inovação, capacidade empreendedora, criatividade, domínio de conhecimentos técnicos

ligados à profissão e capacidade de lidar com incertezas e dúvidas. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “competências empreendedoras”, relacionadas à capacidade dos indivíduos inovar, ser criativos, dominar conhecimentos técnicos relacionados à profissão e tomar decisões frente às incertezas e dúvidas (ZUAZO, 2010).

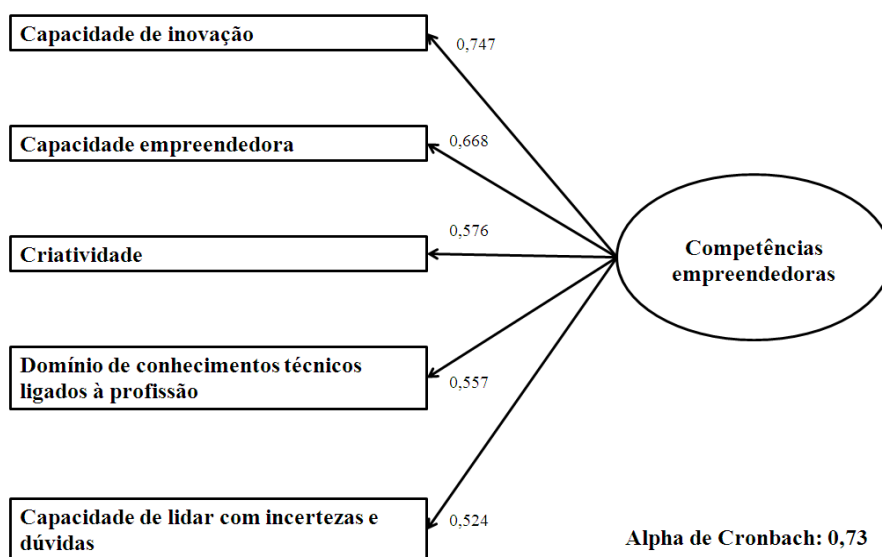


Figura 6 Competências empreendedoras  
Fonte: Dados da pesquisa

- c) **Componente 3** – Conforme apresentado pela Figura 7, foram agrupadas seis variáveis com cargas fatoriais variando de 0,449 a 0,678, são elas: capacidade de comunicação, capacidade de cooperação e trabalho em equipe, capacidade de relacionamento interpessoal, comprometimento e responsabilidade, aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias e capacidade de gerar resultados efetivos. O agrupamento dessas variáveis permite

interpretar esse componente de “competências sociais”, indicando as competências necessárias para a interação social dos indivíduos por meio da capacidade de comunicação, cooperação, comprometimento, responsabilidade e trabalho em equipe sendo requisitos essenciais para novos aprendizados e ganhos coletivos (GODOY; ANTONELLO, 2009; RYCHEN; SALGANIK, 2005).

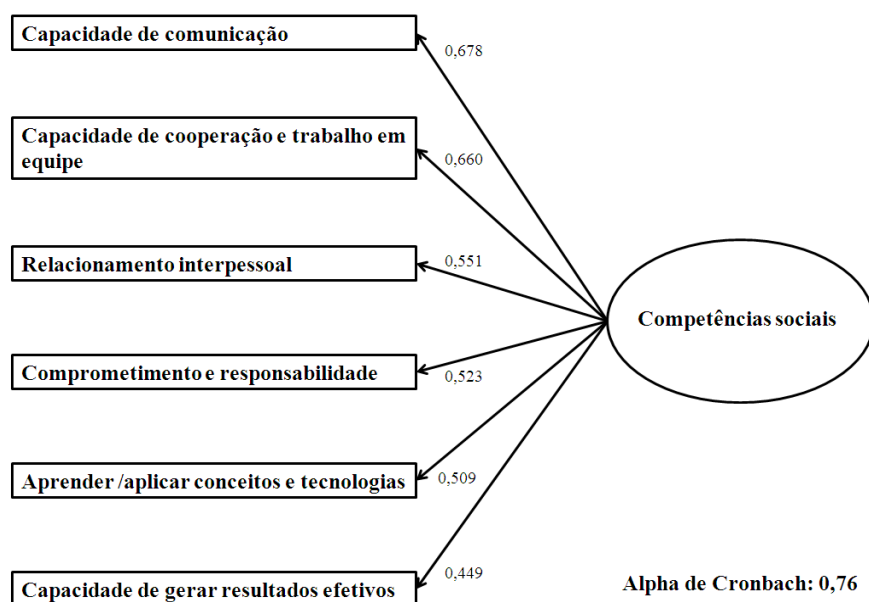


Figura 7 Competências sociais  
Fonte: Dados da pesquisa

- d) **Componente 4** – Por fim, conforme apresentado pela Figura 8, foram agrupadas três variáveis com cargas fatoriais variando de 0,479 a 0,761, são elas: investigação científica; visão de mundo ampla e global e capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “competências de investigação

científica”, prevalecendo a 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 através de visões amplas e globais (GODOY; ANTONELLO, 2009; RYCHEN; SALGANIK, 2005).

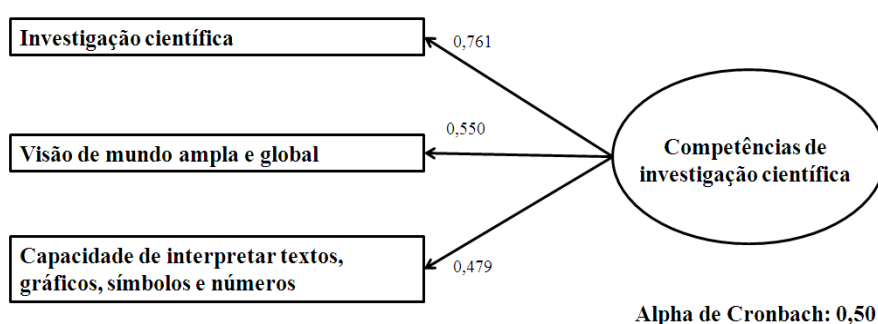


Figura 8 Competências de investigação científica  
Fonte: Dados da pesquisa

Importante destacar que nos componentes 1, 2 e 3, os testes das consistências internas apresentaram um coeficiente *Alpha de Cronbach* superior a 0,70, valor considerado adequado. Porém, o componente 4 apresentou um *Alfa de Cronbach* de apenas 0,50, valor abaixo do limite mínimo aceitável que segundo Hair Jr et al. (2009) pode chegar a 0,60 em pesquisas exploratórias. Tal fato representa uma limitação da pesquisa.

Por fim, com o propósito de mensurar os agrupamentos da análise fatorial quanto ao desenvolvimento das competências gerais nos cursos de administração, calculou-se o Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD) para cada componente, conforme apresentado na Tabela 18.



Tabela 18 Competências gerais: média dos agrupamentos da análise fatorial

ICGD*	Reflexão e decisão	Empreendedoras	Sociais	Investigação científica
	7,13	6,68	<b>7,74</b>	6,63

\*Índice de Competências Gerais Desenvolvidas

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados indicam que as competências sociais têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nos cursos pesquisados, atingindo um ICGD de 7,74, indicando que os cursos de administração têm valorizado competências relacionadas à comunicação; capacidade de cooperação e trabalho em equipe; capacidade de relacionamento interpessoal; além de comprometimento e responsabilidade. Este resultado corrobora os estudos de Godoy e Antonello (2009) os quais identificaram que os cursos de administração têm privilegiado o desenvolvimento de “competências sociais”. Entretanto, os autores ressaltam que a percepção maior desse conjunto de competências deve-se, fundamentalmente, às experiências extraclases, que de certa forma promovem aprendizados informais mais reconhecidos.

Entre as competências menos desenvolvidas identifica-se que os conjuntos de competências de investigação científica (6,63) e competências empreendedoras (6,68) representam os menores ICGD, sendo parcialmente desenvolvidos no ambiente acadêmico.

A baixa percepção sobre o desenvolvimento das “competências empreendedoras” corrobora com os estudos de Souza et al. (2013a), os quais identificaram o mesmo conjunto de competências como sendo o menos desenvolvido em cursos de Administração. Diante de uma sociedade cada vez mais mutável e complexa, a mobilização de competências sistêmicas que permita aos indivíduos inovar e lidar com as incertezas tornam essenciais para estabelecer um quadro de competências adequado (RYCHEN; SALGANIK, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001).

Pesquisa organizada por Mello, Melo Jr e Mattar (2011) identificou a necessidade de se desenvolver melhor as “competências empreendedoras”, uma vez que a atuação do administrador tem sido reconhecida como uma profissão que exige visão sistêmica, surgindo a preocupação para o desenvolvimento de novos empreendedores com criatividade e inovação, a fim de fomentar o avanço tecnológico no país. Os autores concluem que o desenvolvimento desse conjunto de competências representa um dos principais conteúdos a serem dinamizados nos cursos de Administração.

Para desenvolver competências empreendedoras, Nunes (2010) indica a importância dos trabalhos interdisciplinares, jogos de empresas, participação em feiras, realização de trabalhos extracurriculares, visitas técnicas e a contextualização dos conteúdos teóricos com as práticas do mundo organizacional, estimulando a criatividade, a inovação e a prática profissional.

Apesar de não identificar estudos sobre o desenvolvimento de competências de investigação científica na literatura, Teixeira, Vitcel e Lampert (2008) apontam a importância do desenvolvimento desse conjunto de competências no ensino superior, uma vez que auxilia o futuro profissional, especialmente de administração, a elevar seu grau de aprendizado ao desenvolver novas competências, oportunizando um diferencial para integrar-se ao mundo de trabalho, tanto organizacional como acadêmico.

Já Godoy e Antonello (2009) e Rychen e Salganik (2005) asseveram que a capacidade de identificar e aplicar o conhecimento científico permite investigar e compreender melhor o mundo, através de visões amplas e globais, formando indivíduos capazes de manifestar ideias de modo claro e objetivo, raciocinando de forma lógica, analítica e crítica.

Para o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de investigação científica, Odelius e Sena (2009) e Teixeira, Vitcel e Lampert (2008) indicam a possibilidade de estimular a participação dos alunos em

programas de iniciação científica, pois o contato com essas atividades, ainda na graduação, eleva o grau de aprendizado do estudante, bem como auxilia no desenvolvimento de outras competências à formação do administrador.

Segundo Odelius e Sena (2009), o contato de estudantes com atividades científicas podem potencializar os processos formais e informais de aprendizagem, ao inserir o aluno da graduação no contato com pesquisadores mais experientes por meio da participação em grupos de pesquisas, o que permite ao estudante uma formação mais ampla no desenvolvimento das seguintes competências: sociais (capacidade de trabalhar em equipe), técnicas (realização de pesquisa), comunicativas (articular ideias e textos científicos), comportamentais e atitudinais (disciplina, ética, motivação, proatividade e raciocínio lógico) e gerenciais (visão estratégica e visão sistêmica).

Sob essa perspectiva, Teixeira, Vitcel e Lampert (2008) asseveram que 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.

#### 4.4.1.5 Instituições de ensino superior públicas

Tendo como base apenas os respondentes de IES públicas, calculou-se o Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD) para cada componente da análise fatorial, conforme apresentado na Tabela 19.

Tabela 19 Competências gerais: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES públicas

ICGD*	Reflexão e decisão	Empreendedoras	Sociais	Investigação científica
	7,24	6,69	<b>8,09</b>	7,17

\*Índice de Competências Gerais Desenvolvidas

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se, pela Tabela 19, que as “competências sociais” têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nos cursos pesquisados, atingindo um ICGD de 8,09, indicando que a formação de administradores em IES públicas tem valorizado o desenvolvimento de competências sociais, sendo estas fortemente desenvolvidas na percepção dos alunos. Por outro lado, percebe-se que o conjunto das “competências empreendedoras” foi o conjunto de competências menos desenvolvido, atingindo um ICGD de apenas 6,69.

#### 4.4.1.6 Instituições de ensino superior privadas

No grupo de respondentes pertencentes às IES privadas, o Índice de Competências Gerais Desenvolvidas (ICGD) para cada componente da análise fatorial pode ser observado na Tabela 20.

Tabela 20 Competências gerais: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES privadas

ICGD*	Reflexão e decisão	Empreendedoras	Sociais	Investigação científica
	7,08	6,67	<b>7,60</b>	6,41

\*Índice de Competências Gerais Desenvolvidas

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se, pela Tabela 20, que as “competências sociais” também têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nas IES privadas, atingindo um ICGD de 7,60, valor levemente inferior ao indicado nas IES públicas. Por outro lado, apesar do conjunto das “competências empreendedoras” também representar um ICGD baixo, muito semelhante ao de IES públicas, o conjunto de competências menos desenvolvidas em IES privadas tem sido as “competências de investigação científica”, com um ICGD de apenas 6,41.

Parte desse resultado pode ser explicado pela diferença de atividades científicas desenvolvidas em IES públicas, embora se observe raras decisões

estratégicas de incentivo à pesquisa científica em IES privadas (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000). Outro motivo se deve à percepção dos alunos pesquisados em relação à capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números de maneira lógica, crítica e analítica, sendo melhor desenvolvido em IES públicas (8,30) do que em IES privadas (6,74).

Ademais, percebe-se que em todos os componentes analisados, os ICGD de IES públicas foram superiores aos ICGD de IES privadas. Tal resultado indica que o conjunto das competências gerais têm sido melhor desenvolvido em IES públicas, independente dos subgrupos de competências analisados. Uma ressalva se deve ao desenvolvimento das “competências empreendedoras”, as quais apresentam valores de ICGD semelhantes, não havendo diferenças significativas sobre seu desenvolvimento.

#### **4.4.2 Análise fatorial das competências específicas**

Inicialmente foi realizado o teste de normalidade *Kolmogorov Smirnov*, rejeitando a hipótese nula de que as variáveis analisadas seguem uma distribuição normal. Apesar da limitação gerada pela premissa da normalidade, procedeu-se à análise fatorial pelo método dos componentes principais, sendo os resultados apresentados nos tópicos a seguir.

##### **4.4.2.1 Teste de adequação e esfericidade da amostra**

Em relação aos testes de adequação da amostra, os resultados apontam um coeficiente *Kaiser-Meier-Olkin* (KMO) de 0,921, o que Hair Jr et al. (2009) considera 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, conforme apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 Adequação da amostra e esfericidade (competências específicas)

<b>Testes KMO e Bartlett's</b>		
<b>Medida de adequação da amostra (KMO)</b>		0,921
<b>Teste de esfericidade de Bartlett</b>	Qui-Quadrado aproximado	3.278,555
	Grau de liberdade	190
	Significância	0,000

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4.2.2 Matriz de correlação e matriz de antiimagem

A matriz de correlação (APÊNDICE G) evidencia que a maioria das correlações calculadas (78,95%), não inclusos os valores da diagonal, apresentam 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 a premissa da linearidade.

No que diz respeito à matriz de antiimagem (APÊNDICE H), a mesma indica que todas as variáveis apresentam medidas de adequação da amostra elevadas (superiores a 0,80). Além disso, as correlações parciais revelaram, na maior parte dos casos, pequenas.

#### 4.4.2.3 Comunalidade

Em relação aos níveis de comunalidade percebe-se, pela Tabela 22, que as variáveis “capacidade de utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão” (0,769), “capacidade de usar a informação de custos para planejamento e tomada de decisões” (0,751), “capacidade de interpretação de informações contábeis para tomada de decisões” (0,747), “capacidade de gerir sistemas de

informação” (0,725) e “capacidade de tomar decisões de investimentos, financiamentos e recursos financeiros” (0,721) são as variáveis que evidenciam maior explicação nas relações encontradas pela análise fatorial.

Tabela 22 Comunalidade das competências específicas

<b>Competências específicas</b>	<b>Extração</b>
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.	0,769
Usar a informação de custos para planejamento e tomada de decisões.	0,751
Interpretação de informações contábeis para tomada de decisões.	0,747
Capacidade de gerir sistemas de informação.	0,725
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.	0,721
Administrar e valorizar o talento humano na organização.	0,718
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.	0,711
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.	0,629
Capacidade de administrar um sistema logístico integral.	0,603
Capacidade de identificar e administrar riscos.	0,578
Desenvolver plano estratégico, tático e operacional.	0,562
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.	0,552
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.	0,539
Capacidade de liderança.	0,515
Capacidade de negociação.	0,484
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.	0,469
Capacidade de formular estratégias de marketing.	0,432
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	0,431
Identificar as interrelações funcionais da organização.	0,431
Capacidade de planejamento e controle de produção.	0,429

Método de extração: Análise dos componentes principais

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que seis variáveis apresentam níveis de comunalidade abaixo de 0,500 o que segundo Hair Jr. 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 numa limitação da pesquisa.

#### 4.4.2.4 Agrupamento das variáveis e resultados da análise fatorial

Tendo adotada a extração dos fatores pela análise dos componentes principais, a matriz rotacionada pelo método *Varimax* com normalização de *Kaiser* agrupou as variáveis em quatro componentes principais que acumulados explicam 58,97% da variância total. A variância explicada em cada fator, assim como a variância acumulada pode ser observada na Tabela 23.

Tabela 23 Distribuição da variância nos fatores extraídos (competências específicas)

Componentes	Autovalores iniciais		Rotação da soma dos pesos ao quadrado	
	Total	% variância acumulada	% variância	% variância acumulada
1	7,85	39,23	19,08	19,08
2	1,59	47,17	16,90	35,98
3	1,21	53,24	11,52	47,50
4	1,15	58,97	11,47	58,97

Método de extração: Análise dos componentes principais

Fonte: Dados da pesquisa

Pela Tabela 23 é possível identificar, pelo método de rotação, que o componente 1 representa uma explicação de 19,08% da variância total, o componente 2 representa 16,90%, o componente 3 representa 11,52% e, por fim, o componente 4 representa 11,47% da variância total, totalizando uma explicação de 58,97% da variância total.

Cabe ressaltar que algumas variáveis apresentaram carga fatorial em mais de um componente, nesses casos foi considerado o agrupamento da variável com base na maior carga fatorial. A seguir são apresentados os componentes principais extraídos pela análise fatorial, as cargas fatoriais após o agrupamento final e os testes das consistências internas de cada componente pelo coeficiente *Alpha de Cronbach*:



- a) **Componente 1** - Conforme apresentado pela Figura 9 foram agrupadas nove variáveis com cargas fatoriais variando de 0,414 a 0,686, são elas: capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional; capacidade de identificar e administrar riscos; capacidade de desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos; administrar um sistema logístico integral; aliar teoria e prática no ambiente organizacional; capacidade de negociação; realizar consultoria em gestão e administração; capacidade de planejamento e controle de produção e capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “competências de gestão”, representando as competências cognitivas necessárias ao trabalho e ao desempenho da profissão (GODOY et al., 2009).

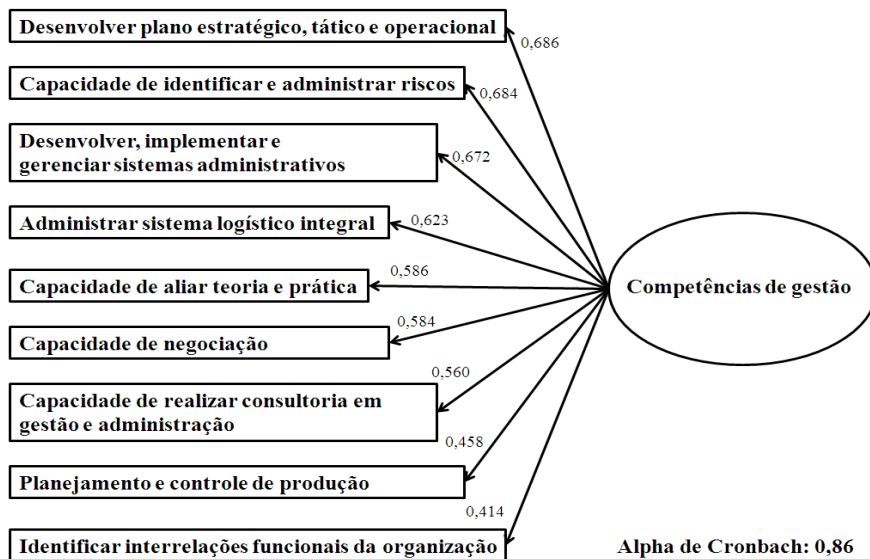


Figura 9 Competências de gestão  
Fonte: Dados da pesquisa

- b) **Componente 2** - Conforme apresentado pela Figura 10 foram agrupadas cinco variáveis com cargas fatoriais variando de 0,465 a 0,837, são elas: interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais; capacidade de usar a informação de custos para planejamento e tomada de decisões; capacidade de tomar decisões de investimentos, financiamentos e recursos financeiros; capacidade de formular estratégias de marketing e capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “competências técnicas”, denominadas por Antonello e Dutra (2005) e pelo Conselho Nacional de Educação (2005) como as competências relacionadas ao conhecimento específico dos processos organizacionais e a aplicação dos mesmos por meio do raciocínio lógico, crítico e analítico de valores e formulações matemáticas, presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle.

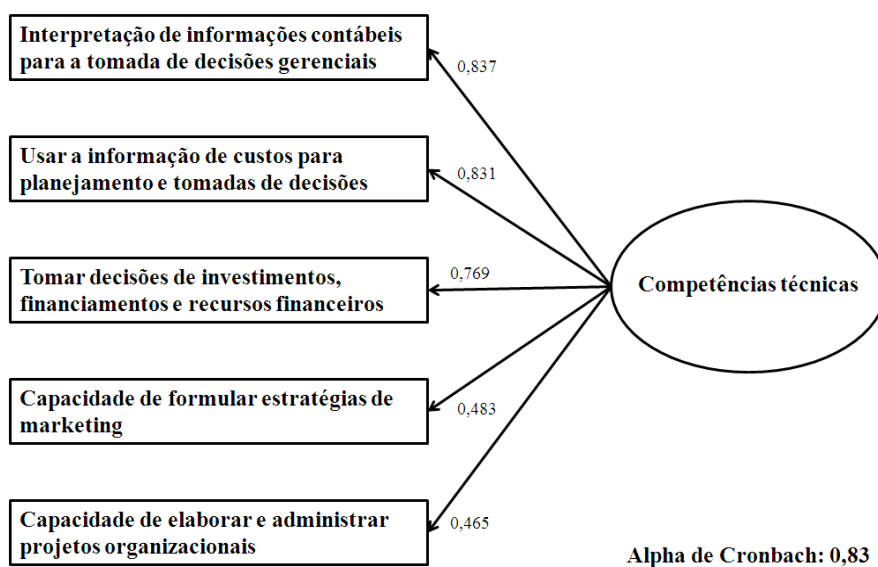


Figura 10 Competências técnicas

Fonte: Dados da pesquisa

- c) **Componente 3** - Conforme apresentado pela Figura 11 foram agrupadas três variáveis com cargas fatoriais variando de 0,579 a 0,791, são elas: capacidade de administrar e valorizar o talento humano na organização; conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional e capacidade de liderança. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “competências humanas”, representando as competências relacionadas à valorização do relacionamento interpessoal, à diversidade humana, o multiculturalismo, o compromisso ético e à capacidade de desenvolver equipes (ZUAZO, 2010; GODOY; ANTONELLO, 2009).

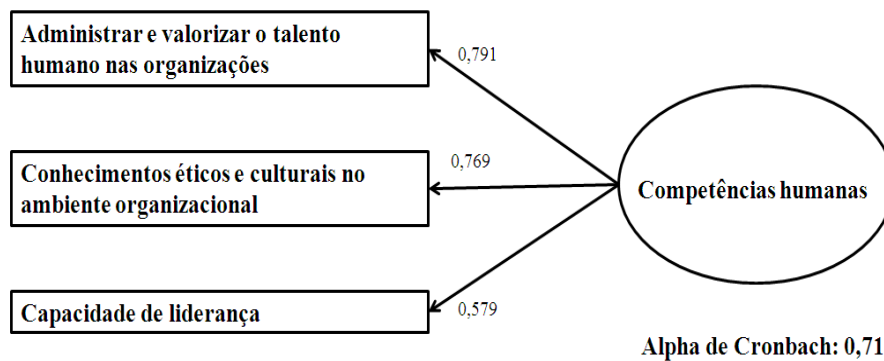


Figura 11 Competências humanas  
Fonte: Dados da pesquisa

- d) **Componente 4** - Conforme apresentado pela Figura 12 foram agrupadas três variáveis com cargas fatoriais variando de 0,494 a 0,796, são elas: capacidade de utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão; capacidade de gerir sistemas de informação e conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial. O agrupamento dessas variáveis permite interpretar esse componente de “legal-tecnológicas”, no qual o conhecimento do marco jurídico e uso das diferentes tecnologias no gerenciamento das informações tornam-se elementos essenciais.

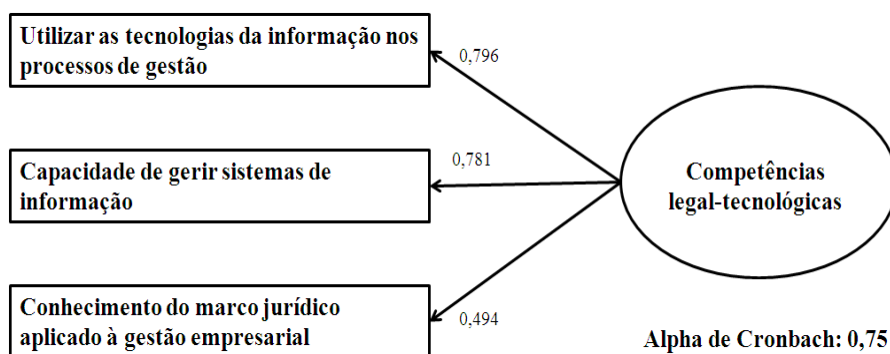


Figura 12 Competências legal-tecnológicas  
Fonte: Dados da pesquisa

Importante destacar que em todos os componentes apresentados os testes das consistências internas apresentam um coeficiente *Alpha de Cronbach* superior a 0,70, atendendo os requisitos de confiabilidade dos agrupamentos extraídos pela análise fatorial (HAIR JR et al., 2009).

Ainda, 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 24.

Tabela 24 Competências específicas: média dos agrupamentos da análise fatorial

ICED*	Gestão	Técnicas	Humanas	Legal-tecnológicas
	6,68	6,76	<b>7,55</b>	6,13

\*Índice de Competências Específicas Desenvolvidas

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos resultados apresentados percebe-se que as “competências humanas” têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nos cursos de administração, atingindo um ICED de 7,55, indicando que os cursos pesquisados têm valorizado o desenvolvimento de competências relacionadas à valorização dos recursos humanos, à capacidade de liderar pessoas, além de valorizar os aspectos éticos e culturais da organização. Tais resultados corroboram com os encontrados 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 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”.

#### 4.4.2.5 Instituições de ensino superior públicas

Tendo como base apenas os respondentes de IES públicas, calculou-se o Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED) para cada componente da análise fatorial, conforme apresentado na Tabela 25.

Tabela 25 Competências específicas: média dos agrupamentos da análise fatorial - IES públicas

ICED*	Gestão	Técnicas	Humanas	Legal-tecnológicas
	6,94	7,67	7,64	5,86

\*Índice de Competências Específicas Desenvolvidas

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que as “competências técnicas” e as “competências humanas” têm sido os conjuntos de competências mais desenvolvidos nos cursos de administração, apresentando ICED de 7,67 e ICED de 7,64, respectivamente. Esses resultados indicam que a formação de administradores em IES públicas tem valorizado o desenvolvimento de competências relacionadas ao raciocínio lógico, crítico e analítico de valores e formulações matemáticas, além de conhecimentos relacionados ao multiculturalismo, à valorização e liderança de pessoas, além da diversidade humana (ZUAZO, 2010; GODOY; ANTONELLO, 2009; ANTONELLO; DUTRA, 2005; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

#### 4.4.2.6 Instituições de ensino superior privadas

No grupo de respondentes pertencentes às IES privadas, o Índice de Competências Específicas Desenvolvidas (ICED) para cada componente da análise fatorial pode ser observado na Tabela 26.

Tabela 26 Competências específicas: média dos agrupamentos da análise fatorial  
- IES privadas

ICED*	Gestão	Técnicas	Humanas	Legal-tecnológicas
	6,57	6,39	<b>7,51</b>	6,24

\*Índice de Competências Específicas Desenvolvidas

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que as “competências humanas” têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido nas IES privadas, atingindo um ICED de 7,51, valor levemente inferior ao indicado nas IES públicas. Por outro lado, as “competências legal-tecnológicas” têm sido o conjunto de competências menos desenvolvido nas IES privadas, atingindo um ICED de apenas 6,24.

Esses resultados confirmam que as “competências humanas” têm sido fortemente desenvolvidas nos cursos de administração, seja em IES públicas ou privadas. Por outro lado, percebe-se que o desenvolvimento de “competências técnicas” tem sido fortemente desenvolvido em IES públicas porém, quando mensuradas em IES privadas, essas competências têm sido parcialmente desenvolvidas, sendo um dos conjuntos menos reconhecidos pelos alunos.

Tanto em IES públicas como em IES privadas, as “competências legal-tecnológicas” têm sido o conjunto de competências específicas menos desenvolvido, surgindo a necessidade de desenvolver melhor as competências relacionadas ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão, assim como o uso das diferentes tecnologias no gerenciamento das informações, pois, segundo Rychem e Salganik (2005), o desenvolvimento dessas competências permite novas possibilidades de interação com os negócios e com o mundo.

Além do que percebe-se que o único agrupamento em que o ICED foi maior entre os respondentes de IES privadas se refere às “competências legal-tecnológicas”, devido principalmente ao nível de desenvolvimento da competência relacionada à utilização de tecnologias da informação nos

processos de gestão, figurando entre as competências mais desenvolvidas em IES privadas e entre as menos desenvolvidas em IES públicas.

Nos demais agrupamentos, os ICED de IES públicas foram superiores aos ICED de IES privadas. Tal resultado indica que assim como identificado no conjunto das competências gerais, o conjunto das competências específicas também tem sido melhor desenvolvido em IES públicas.



## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar, na percepção dos alunos, em que medida as práticas dos cursos de bacharelado em administração encontram-se alinhadas às competências gerais e específicas demandadas pela sociedade, tanto na perspectiva organizacional como nas diferentes perspectivas pessoal, política e social da atualidade.

Tendo como base os conjuntos das competências gerais, a análise descritiva e multivariada dos dados identificou que as competências mais desenvolvidas nos cursos de bacharelado em administração se referem ao comprometimento e responsabilidade, capacidade de cooperação e trabalho em equipe, além da capacidade de relacionamento interpessoal.

Agrupadas as competências em fatores latentes, confirmou-se que as “competências sociais” têm sido o grupo de competências mais desenvolvido no ambiente acadêmico, indicando que os cursos de administração têm valorizado 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 Benevides, Santos e Dultra (2009); Godoy e Antonello (2009) e Sant’Anna (2002).

Com relação às competências gerais menos desenvolvidas, identificou-se que a capacidade de investigação científica apresentou um escore médio de apenas 5,66, indicando que essa competência tem sido pouco desenvolvida durante o período de formação acadêmica. Esse resultado pode ser confirmado pela análise fatorial, ao indicar que as “competências de investigação científica” têm sido o grupo de competências menos desenvolvido na percepção dos alunos.

Odelius e Sena (2009) afirmam que o contato com as atividades de investigação científica oportuniza o desenvolvimento de competências complementares como: relacionamento interpessoal, competências técnicas,

habilidades de comunicação, competências comportamentais, capacidade de processamento de dados e competências de gestão, como visão estratégica e sistêmica, emergindo novas reflexões para a melhoria dessa competência.

A análise fatorial também indicou que o grupo das “competências empreendedoras” tem sido pouco desenvolvido na formação de administradores. Diante de uma sociedade cada vez mais mutável e complexa, a mobilização de competências sistêmicas que permitam aos indivíduos inovarem e lidarem com as incertezas tornam essenciais para estabelecer um quadro de competências adequado (RYCHEN; SALGANIK, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001).

Com relação às competências específicas à formação do administrador, identifica-se que as competências: administrar e valorizar o talento humano nas organizações, dominar os conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional e possuir capacidade de liderança foram as competências mais desenvolvidas. Esses resultados foram confirmados pela análise fatorial ao indicar que as “competências humanas” têm sido o conjunto de competências mais desenvolvido, corroborando os estudos de Godoy e Antonello (2009) de que os cursos de administração têm privilegiado o desenvolvimento de competências relacionadas à interação social.

Já as competências relacionadas ao conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial, à capacidade de gerenciar um sistema logístico integral e à capacidade de gerir sistemas de informação foram as competências menos reconhecidas pelos alunos. A análise fatorial confirmou esses resultados, ao indicar que as “competências legal-tecnológicas”, têm sido o grupo de competências menos desenvolvido nos cursos de administração, surgindo a necessidade das IES desenvolverem melhor as competências relacionadas à negociação, legislação, logística e mercado global (BRASIL, 2009).

Comparando os escores médios dos respondentes de IES públicas e privadas, identificaram-se pela análise de variância (ANOVA) diferentes perfis

de formação, uma vez que determinadas competências sofreram significativas variações entre os grupos de respondentes investigados.

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

Por fim, os resultados nos permitem concluir que as práticas evidenciadas nos cursos de administração não têm acompanhado as demandas pelas competências gerais e específicas evidenciadas na literatura, corroborando com os estudos de Paiva, Esther e Melo (2004) e Paes de Paula (2001), os quais enfatizam que os alunos dos cursos de administração no Brasil não saem preparados para as atividades exigidas pelo mercado de trabalho. Surge, assim, a necessidade das instituições de ensino superior melhorar a formação dos administradores de modo que os indivíduos possam ser integrados na sociedade

em sua totalidade, respeitando os valores de uma democracia participativa (MARTÍNEZ; CARMONA, 2009; RYCHEN; SALGANIK, 2005).

### **5.1 Contribuições da pesquisa**

Tendo em vista as recentes discussões sobre o desenvolvimento de competências no ambiente acadêmico, a principal contribuição desse estudo foi investigar o desenvolvimento de competências gerais e específicas à formação do administrador, convergindo para quatro importantes referências identificadas na literatura, tanto em relação às competências gerais (RYCHEN; SALGANIK, 2005; SANT'ANNA, 2002), quanto em relação às competências específicas (BENEITONE et al., 2007; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005). Além disso, o estudo investigou a percepção de alunos de IES públicas e privadas para mensurar em que medidas essas competências têm sido desenvolvidas, comparando a existência de perfis diferentes de formação.

Tendo em vista que a formação em administração é reconhecida no Brasil como um dos cursos com o maior número de matrículas no ensino superior, liderando a lista dos cursos mais procurados (INEP/MEC, 2010), o estudo pode contribuir para uma reflexão sobre a formação do administrador à luz da pedagogia de competências, na identificação de quais competências têm sido menos desenvolvidas e quais competências as IES públicas e privadas têm privilegiado, segundo a percepção dos alunos.

O estudo pode, também, contribuir para avaliar e questionar os tradicionais modelos de currículos, considerando a formação de competências como algo que transcende a qualificação técnica, surgindo a necessidade de desenvolver outras competências para uma formação sistêmica. Assim, espera-se 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.

## **5.2 Principais limitações**

Apesar do rigor estatístico utilizado na análise dos dados, os resultados da pesquisa devem ser analisados com cautela, devido ao fato da população-alvo ser composta por uma amostra não probabilística, fato este que inviabiliza generalizações a todos os cursos de administração do país.

Outra limitação se refere ao não atendimento de algumas premissas estatísticas, como normalidade, níveis de comunalidade e baixa consistência interna em um dos componentes extraídos pela análise fatorial. Em relação à violação da premissa da normalidade, foi constatado que os dados utilizados não seguem uma distribuição normal, representando uma limitação importante na interpretação dos resultados apresentados. Tendo em vista a dificuldade de se obter, nas ciências sociais, dados que se comportem seguindo uma distribuição normal, o não atendimento dessa premissa não inviabiliza a pesquisa, muito embora possa enfraquecer a generalização dos resultados (SANT'ANNA, 2002).

Em relação aos níveis de comunalidade e consistência interna, identificou-se que algumas variáveis apresentaram níveis de comunalidade abaixo de 0,500, além de um coeficiente *Alfa de Cronbach* de apenas 0,50 em um dos componentes extraídos pela análise fatorial. Assim, tais resultados devem ser analisados com cautela.

## **5.3 Sugestões de estudos futuros**

Como sugestões para estudos futuros propõe-se investigar se os resultados evidenciados são comuns em cursos de bacharelado em administração

de outras regiões do país, permitindo validar (ou não) as escalas utilizadas para mensuração das competências gerais e específicas à formação do administrador. Outra possibilidade seria realizar um estudo comparativo com alunos egressos e concluintes, sobre os níveis de competências desenvolvidos ao longo dos cursos de administração, além de triangular métodos qualitativos para identificar possíveis propostas pedagógicas capazes de melhorar o ensino de administração sob a ótica das competências.

Os resultados apresentados também instigam a realização de estudos futuros 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 de competências. Além disso, estudos capazes de investigar práticas acadêmicas favoráveis ao desenvolvimento das competências gerais e específicas menos desenvolvidas, identificadas neste estudo, seriam de grande contribuição à formação do administrador.

Além do mais, ressalta-se a importância de estudos complementares, com novas abordagens teóricas e metodológicas, capazes de ampliar a discussão sobre o desenvolvimento de competências em ambientes acadêmicos, especialmente em estudos relacionados à formação do administrador, que possam proporcionar uma compreensão mais sistêmica aos resultados apresentados.

## REFERÊNCIAS

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

ÁVILA, P. **A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento.** 2005. 545 p. Tese (Doctoral dissertation) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2005.

BAARTMAN, L.; RUIJS, L. Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 36, n. 4, p. 385-398, 2011.

BARTH, M.; GODEMANN, J.; RIECKMANN, M.; STOLTENBERG, U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 416-430, 2007.

BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; MALETÁ, M. M.; SIUFI, G.; WAGENAAR, R. **Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America.** Bilbao: Universidad de Deusto, 420p. 2007.

BENEVIDES, T. N.; SANTOS, J. N.; DULTRA, M. P. M. As Competências Profissionais Mais Requeridas no Cenário das Organizações Baianas e suas Relações com o Construto Modernidade Organizacional. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 8, n. 4, p. 51-78, 2009.

BISQUERRA, R.; SARRIERA, J. C.; MATÍNEZ, F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS.** Porto Alegre: Artmed, 256p. 2007.

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004.

BLAS, F. A. **Competencias profesionales en la Formación Profesional.** Madrid: Alianza, 112p. 2007.

BLEIKLIE, I. Organizing higher education in a knowledge society. **Higher Education**, v. 49, p. 31-59, 2005.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 328p. 1982.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, V. L. B. Competências profissionais e organizacionais: Um estudo prospectivo entre os anos de 2004 e 2014. **Revista de Estudos de Administração**, v. 9, n. 18, p. 159-186, 2009.

CASSANDRE, M. P.; ENDRICI, J. O. M.; VERCESI, C. Gestão por competências nas empresas do APL de bonés da cidade de Apucarana (PR): Seu entendimento e suas práticas sem confronto com as perspectivas teóricas. **RAM**, v. 9, n. 8, Edição Especial, p. 15-38, 2008.

CHIZZOTTI, A; CASALI, A. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 13-30, 2012.

COMINI, G. M.; KONUMA, C. M.; SANTOS, A. L. Sistema de gestão de pessoas por competências: Um olhar crítico para a dimensão do desenvolvimento individual. **Gestão & Regionalidade**, v. 24, n. 69, p. 6-18, 2008.

CONFEDERATION OF EU RECTORS' CONFERENCES AND THE ASSOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES. **The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation**. 2000, 11p. Disponível em: <[//ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf)> acesso em 19 de outubro de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 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, 14 jul. 2005.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S.. **Métodos de pesquisa em administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman. 640p. 2003.



EIRÓ, M. I.; CATANI, A. M. Projetos Tuning e Tuning América Latina: Afinando os Currículos às Competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1, p. 103-123, 2011.

FATT, J. P. T. Achieving communicative competence: the role of higher education. **Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 43-62, 1991.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo Perspec.**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2000.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. B.; CHAN, B. L. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 672p. 2009.

FERNANDES, J. D.; XAVIER, I. D. M.; CERIBELLI, M. I. P. F.; BIANCO, M. H. C.; MAEDA, D.; RODRIGUES, M. V. D. C. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev esc enferm USP**, v. 39, n. 4, p. 443-449, 2005.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Alinhando estratégia e competências. **RAE**, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

GARCÍA-ARACIL, A.; VAN DER VELDEN, R. Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. **Higher Education**, v. 55, n. 2, p. 219-239, 2008.

GIJBELS, D. Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 36, n. 4, p. 381-383, 2011.

GILOMEN, H. Conclusions and Next Steps. *In*: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.; MCLAUGHLIN, M. E. **Contributions to the Second DeSeCo Symposium**, Swiss Federal Statistical Office, p. 203-208, 2003. Disponível em: < <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf> > acesso em 10 de Maio de 2013.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 23, p. 157-191, 2009.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.; BIDO, D. S.; SILVA, D. O desenvolvimento das competências de alunos formados do curso de Administração: Um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 44, n. 3, p. 265-278, 2009.

GOERGEN, P. Educação Superior entre formação superior e performance. **Avaliação**, v.13, n. 3, p. 809-815, 2008.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. **Revista iberoamericana de educación**, n. 35, p. 151-164, 2004.

HAGAN, C. M. The core competence organization: Implications for Human resource practices. **Human Resource Management Review**, v. 6, n. 2, p. 147-164, 1996.

HAIR JR., F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C.; BABIN, B.J. **Análise Multivariada de Dados**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 688p. 2009.

HOLMES, G.; HOOPER, N. Core competence and education. **Higher Education**, v. 40, p. 247–258, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF, p.1-24, 2010.

ISTANCE, D. Schooling and Lifelong Learning: insights from OECD analyses. **European Journal of Education**, v. 38, n. 1, p. 85-98, 2003.

JANINI, R. Gestão por Competências: **Uma contribuição para obter e manter um desempenho superior**. 2003. 79 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração de empresa) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2003.

KEATING, D. P. Definition and Selection of Competencies From a Human Development Perspective. *In*: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.; MCLAUGHLIN, M. E. **Contributions to the Second DeSeCo Symposium**, Swiss Federal Statistical Office, p.143-168, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf>> acesso em 10 de Maio de 2013.

KERLINGER, F. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/EDUSP, 378p. 1980.

KHATTREE, R.; NAIK, D. N. **Multivariate data reduction and discrimination with SAS software**. Cary, NC, USA: SAS Institute Inc, 588p. 2000.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 278p. 2003.

LIMA, M. A. M.; ROCHA, B. P. L. Avaliação de Programas de Gestão por Competências: um estudo em organizações da Região Metropolitana de Fortaleza-CE. **Organizações em contexto**, ano 8, n. 16, p. 167-194, 2012.

LOCHA, M. L. M. **Alinhamento da gestão por competências à gestão do conhecimento e diretrizes organizacionais**: uma proposta de meta-modelo aplicada a estudo de casos. 2009. 111 p. Dissertação (Mestrado profissional em sistemas de gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LOZANO, J. F.; BONI, A.; PERIS, J.; HUESO, A. Competencies in higher education: a critical analysis from the capabilities approach. **Journal of Philosophy of Education**, v. 46, n. 1, p. 132-147, 2012.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: Uma Orientação aplicada. / Tradução Laura Bocco, 4 ed., Porto Alegre: Bookman, 720p. 2006.

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. 3 ed. Lisboa: Edições Silabo, 824p. 2007.

MARTÍNEZ, F.; M.; CARMONA, G. Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 3, p. 82-98, 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. Edição Compacta. 5 ed. São Paulo: Atlas, 336p. 2012.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 354p. 2012.

McCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". **American Psychologist**, p.1-14, 1973. Disponível em: <<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>> acesso em 15 de fevereiro de 2013.

MELLO, S. L.; MELO JR., J. S. M.; MATTAR, F. N. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**: pesquisa nacional. 5. ed. Brasília: CFA, 52p. 2011.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M.; RICHARDS, H. **Competing through competences**. New York: Cambridge Press, p. 9-28, 2002.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 297p. 2005.

MULDER, M.; GULIKERS, J.; BIEMANS, H.; WESSELINK, R. The new competence concept in higher education: error or enrichment? **Journal of European Industrial Training**, v. 33, n. 8/9, p. 755-770, 2009.

MUNCK, L.; MUNCK, M. M. Gestão organizacional sob a lógica da competência: Aplicação na pequena empresa. **RAM**, v. 9, n. 1, p. 64-85, 2008.

MURARI, J. M. F.; HELAL, D. H. O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de administração. **Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 2, p. 262-280, 2009.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em Administração: O gap de competências entre alunos e professores. **REGE**, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

NUNES, S. C. O ensino em administração: análise à luz da abordagem das competências. **Revista de Ciências da Administração**, v. 12, n. 28, p.198-223, 2010.

NUNES, L. N.; KLUCK, M. M.; FACHEL, J. M. G. Uso da implantação múltipla de dados faltantes: Uma simulação utilizando dados epidemiológicos. **Cad. Saúde pública**, v. 25, n. 2, p. 268-278, 2009.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de Graduação em Administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 28-52, 2009.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q.; FERRAZ, D. M. Cursos de Administração: Uma Análise sob o Enfoque das Competências. **GESTÃO. Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 7, n. 3, p. 428-446, 2009.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um curso de Administração: O desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 13, n. 40, p. 281-299, 2011.

ODELIUS, C. C.; SENA, A. C. Atuação em grupos de pesquisa: competências e processos de aprendizagem. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 8, n. 4, p. 13-31, 2009.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). **Background Paper**, p.1-12, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>> acesso em 14 de Fevereiro de 2013.

OUANE, A. Defining and selecting key competencies in lifelong learning. *In*: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.; MCLAUGHLIN, M. E. **Contributions to the Second DeSeCo Symposium**, Swiss Federal Statistical Office, p. 133-142, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf>> acesso em 10 de Maio de 2013.

PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na Administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, v.41, n.3, p.77-81, 2001.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente**: Um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. 2007. 278 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, K. C. M.; ESTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. Formação de competências e interdisciplinaridade no ensino de administração: uma visão dos alunos. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 5, n. 2, p. 63-77, 2004.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 208p. 2001.

PONS, J.; P.; Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. **RUSC**, v. 7, n. 2, p. 6-16, 2010.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p.1-15, 1990.

QUEL, L. F. Alinhamento de competências em instituições de ensino superior: Um estudo de caso na rede privada. **Revista de Gestão USP**, v. 15, n. especial, p. 63-74, 2008.

RAVEN, J. Quality of life, the development of competence and higher education. **Higher Education**, v. 13, n. 4, p. 393-404, 1984.

REJAS-MUSLERA, R.; URQUIZA, A.; CEPEDA, I. Competency-Based Model Through It: An Action Research Project. **Systemic Practice and Action Research**, v. 25, n. 2, p. 117-135, 2011.

RIORDAN, T.; ROSAS, G. Key Competencies: An ILO Perspective. *In*: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.; MCLAUGHLIN, M. E. **Contributions to the Second DeSeCo Symposium**, Swiss Federal Statistical Office, p. 91-95, 2003. Disponível em: <[www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf)> acesso em 10 de Maio de 2013.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 222p. 2005.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. The definition and selection of key competencies: Executive summary. **OECD**, 2005. 20p. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>> acesso em 15 de Janeiro de 2013.

RYCHEN, D. S. A Frame of Reference for Defining and Selecting Key Competencies in an International Context. *In*: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.; MCLAUGHLIN, M. E. **Contributions to the Second DeSeCo Symposium**, Swiss Federal Statistical Office, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf>> acesso em 10 de Maio de 2013.

SÁIZ, M. G. Una revisión constructiva de la gestión por competencias. **anales de psicología**, v. 27, n. 2, p. 473-497, 2011.

SALGANIK, L. H.; RYCHEN, D. S.; MOSER, U.; KONSTANT, J. W. **Proyectos sobre Competencias em el Contexto de la OCDE**: Análisis de base teórica y conceptual. Neuchatel: OCDE, 55p. 1999.

SANT'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, Modernidade organizacional e satisfação no trabalho**: Uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração. 2002. 366 p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas? **RAE-eletrônica**, v. 7, n. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. O Movimento em Torno da Competência e Formação de Administradores: Algumas Reflexões. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2010.

SANTOS, A. C. Gestão do conhecimento, da organização que aprende e de competências: a era digital. **RAUSP**, v.38, n.1, p.77-83, São Paulo: FEA/USP, 2003.

SOUZA, D. L.; CORRÊA, R. D. S.; SOUSA, J. S.; ZAMBALDE, A. L. Formação Acadêmica e Gestão de Competências: Avaliando o Papel das Instituições de Ensino no Desenvolvimento de “Competências Requeridas”. *In*: XXXVII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - EnANPAD, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013a. 1 CD-ROM.

SOUZA, D. L.; ZAMBALDE, A. L.; FERRUGINI, L.; CASTRO, C. C. O Campo de Estudos sobre Competências no Brasil: Características e Limitações. *In*: IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho - EnGPR, 2013, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013b. 1 CD-ROM.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley, 384p. 1993.

TAVARES, W. R. **Gestão do Conhecimento, Educação e Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Ícone, 127p. 2010.

TAYLOR-POWELL, E; HERMANN, C. **Collecting evaluation data: surveys**. Madison: University of Wisconsin-Extension, 2000. 27p. Disponível em: <[www.caes.uga.edu/unit/abo/pda/resources/documents/5CollectingEvaluationData\\_Surveys.pdf](http://www.caes.uga.edu/unit/abo/pda/resources/documents/5CollectingEvaluationData_Surveys.pdf)> acesso em 04 de novembro de 2013.

TEIXEIRA, E. B.; VITCEL, M. S.; LAMPERT, A. L. Iniciação científica: desenvolvendo competências e habilidades na formação do administrador. **Revista de estudos de administração**, v. 8, n. 16, p. 115-144, 2008.

TIGELAAR, D. E.; DOLMANS, D. H.; WOLFHAGEN, I. H.; VAN DER VLEUTEN, C. P. The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. **Higher education**, v. 48, n. 2, p. 253-268, 2004.

UBEDA, C. L.; SANTOS, F. C. A. Os principais desafios da gestão de competências humanas em um instituto público de pesquisa. **Gest. Prod.**, v. 15, n. 1, p. 189-199, 2008.

VALIMAA, J.; HOFFMAN, D. Knowledge society discourse and higher education. **High Educ**, v. 56, p. 265–285, 2008.

VAZQUEZ, A. C. S; RUAS, R. L. Executive MBA Programs: What Do Students Perceive as Value for their Practices? **RAC**, v. 16, n. 2, p. 308-326, 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 288p. 2005.

WEINERT, F. E. **Concepts of competence**. Contribution within the OCED-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 36p. 1999.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological review**, v. 66, n.5, p. 297-333, 1959.



YOUNG, M. Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo e competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 200p. 2001.

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 192p. 2003.

ZUAZO, L. A. **Competencias fundamentales para la vida**. Guatemala: Universidad Rafael Landivar, 2010. 70p. Disponível em: <[//biblio3.url.edu.gt /Libros/2011/competencias.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/competencias.pdf)> acesso em 04 de Maio de 2013.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ambiente Acadêmico e Desenvolvimento de Competências: Um Estudo sobre Práticas em cursos de Administração.

**Pesquisador:** Andre Luiz Zambalde

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 19292913.1.0000.5148

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Lavras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 386.735

**Data da Relatoria:** 06/09/2013

#### Apresentação do Projeto:

Partindo de um referencial teórico sobre os diferentes conceitos de competências, o estudo enfocará a gestão de competências sob uma perspectiva educacional, ao analisar se instituições de ensino têm desenvolvido o conjunto de competências (gerais e específicas) exigidas pelo mercado e pela sociedade, em especial àquelas ligadas a formação do Administrador. Participarão da pesquisa cerca de 400 alunos, frequentes no último ano de graduação em Administração. Os dados serão tabulados através de técnicas multivariadas e descritivas, de forma que seja possível identificar o grau em que as práticas das instituições de ensino encontram-se alinhadas às competências-chave exigidas pela sociedade (literatura), tanto na perspectiva organizacional, como àquelas necessárias ao sucesso pessoal e social de indivíduos na atual sociedade do conhecimento, permitindo assim, avaliar se as competências exigidas estão sendo alinhadas às práticas educacionais.

#### Objetivo da Pesquisa:

Identificar, sob a perspectiva dos alunos, o grau em que as práticas das instituições de ensino do Sul de Minas encontram-se alinhadas às competências-chave exigidas pela sociedade (literatura), tanto na perspectiva organizacional, como àquelas necessárias ao sucesso pessoal e social de indivíduos na atual sociedade do conhecimento. Permitindo avaliar se as competências exigidas

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**CEP:** 37.200-000

**UF:** MG **Município:** LAVRAS

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 386.735

estão sendo alinhadas às práticas educacionais.

Objetivo Secundário:

- Mensurar o desenvolvimento das competências exigidas (gerais e específicas) à formação do Administrador.
- Verificar quais competências têm sido mais (ou menos) desenvolvidas nos cursos de Administração.
- Investigar, através de escores comparativos, se há variação no desenvolvimento de competências entre instituições públicas e privadas.
- Propor práticas à formação de competências menos desenvolvidas no ambiente acadêmico, tendo como base os resultados da pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos se referem ao desconforto gerado pela aplicação dos questionários ao final das aulas. O TCLE aborda bem a questão e deixa clara a liberdade de participação dos respondentes e coordenadores dos cursos.

Os respondentes não terão benefícios diretos ao participar da pesquisa, mas haverá ganhos coletivos à formação do Administrador. Ainda há benefícios para a teoria organizacional ao instigar novos debates sobre a gestão de competências para além da abordagem tradicional (organizações), o que poderá ser útil às políticas educacionais, necessárias a uma formação sistêmica dos indivíduos, tanto para sua inserção no mercado de trabalho como para sua formação cidadã.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo partirá de uma abordagem quantitativa, através de uma pesquisa de campo a ser realizada em instituições públicas e privadas do sul de Minas Gerais. A técnica utilizada será a survey, por intermédio de questionários estruturados compostos por escalas intervalares. Trata-se, de uma pesquisa exploratória e descritiva. É uma pesquisa de mestrando.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Cronograma: início da coleta de dados em 05/08 com término em 30/08 - ok

Autorização das escolas: não tem

TCLE: Está bem elaborado, com todas as informações e com linguagem adequada ao público.

Amostra de 400 alunos dos últimos anos dos cursos de administração, de ambos os sexos e todos são maiores de idade. A amostragem é não probabilística, com todos alunos que estiverem na sala e

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037  
**Bairro:** PRP/COEP **CEP:** 37.200-000  
**UF:** MG **Município:** LAVRAS  
**Telefone:** (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 386.735

que

desejarem participar. Riscos: ok

Gastos / ressarcimento: não tem pois as entrevistas serão nas salas dos alunos. Gastos dos aplicadores estão especificados.

Não ha grupos vulneráveis - alunos dos últimos períodos de administração.

Critério de inclusão: todos podem participar se quiserem.

Forma de recrutamento: O pesquisador irá pessoalmente nas salas de aula das 6 Universidades/escolas selecionadas, ou será pela internet, caso falte recursos.

**Recomendações:**

nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

ok. O projeto atende às questões éticas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

LAVRAS, 06 de Setembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**Joziana Muniz de Paiva Barçante**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**CEP:** 37.200-000

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep@nintec.ufia.br

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA**

**Prezado (a) Colega,**

Esta pesquisa é parte integrante da dissertação (Mestrado em Administração) realizada pelo acadêmico Donizeti Leandro de Souza, sob a orientação do Prof. Dr. André Luiz Zambalde, na Universidade Federal de Lavras.

**O objetivo da pesquisa é levantar dados sobre as competências desenvolvidas ao longo de sua formação acadêmica. Ao participar, você contribuirá para a realização deste estudo e permitirá avaliar o grau em que cada uma das competências demandadas pela sociedade tem sido desenvolvida nos cursos de Administração.**

Ao responder o questionário, leve em consideração as seguintes orientações:

- ✓ Considere por formação acadêmica, **todas** as atividades desenvolvidas por intermédio da instituição de ensino e não apenas o ambiente de sala de aula.
- ✓ Utilize caneta para marcar suas opções.
- ✓ Responda cada item **o mais honestamente possível**, condição essencial para a confiabilidade dos resultados.
- ✓ Considere exatamente a realidade vivenciada em sua formação acadêmica e não o que seria ideal que viesse a acontecer.
- ✓ Não assine o seu nome, pois os dados serão tratados na sua totalidade.
- ✓ Assinale apenas **uma** resposta para cada questão.
- ✓ Trabalhe rapidamente, preenchendo o questionário na sequência.
- ✓ Em caso de alteração da resposta, faça um círculo na resposta errada e marque uma nova resposta.

**Para manter a confiabilidade dos resultados é necessário que todas as questões sejam respondidas. Portanto, ao final, repasse cada questão para verificar se respondeu a todas. Ressaltamos que não há respostas certas ou erradas, então responda de acordo com a sua percepção. A estimativa de tempo para responder o questionário é de cerca de 10 minutos.**

**Este bloco de questões tem como objetivo traçar um perfil do conjunto dos participantes da pesquisa. Por favor, marque com um (X) a alternativa mais adequada ao seu caso.**

**1. Tipo de instituição:**

- 1.1.( ) Pública                      1.2.( ) Privada

**2. Sexo:**

- 2.1.( ) Masculino                      2.2.( ) Feminino

**3. Faixa etária:**

- 3.1.( ) abaixo de 21 anos                      3.2.( ) 21 a 25 anos  
3.3.( ) 26 a 30 anos                      3.4.( ) 31 a 35 anos  
3.5.( ) 36 a 40 anos                      3.6.( ) acima de 40 anos

**4. Estado civil:**

- 4.1.( ) Solteiro (a)    4.2.( ) Casado (a)    4.3.( ) Divorciado (a)  
4.4.( ) Viúvo (a)    4.5.( ) Outro (a):\_\_\_\_\_.

**5. Onde cursou o ensino médio:**

- 5.1.( ) Escola pública                      5.2.( ) Escola privada  
5.3.( ) Escolas públicas e privadas

**6. O que o(a) levou a matricular-se num curso de Administração (Marque apenas a mais relevante):**

- 6.1.( ) Interesse pessoal  
6.2.( ) Falta de opção  
6.3.( ) Ascensão profissional  
6.4.( ) Indecisão sobre a carreira  
6.5.( ) Mudar de emprego ou profissão  
6.6.( ) Outro:\_\_\_\_\_.

**7. Após concluir o curso de Administração:**

- 7.1 ( ) Pretende continuar estudando na área.  
7.2 ( ) Apenas trabalhar para ganhar experiência.

**8. Experiência profissional (relacionados à empresa ou estágio) na área administrativa:**

- 8.1. ( ) Nunca trabalhou na área (Pule para a questão 11)  
8.2. ( ) Atua na área há menos de 1 ano  
8.3. ( ) Atua na área de 1 a 3 anos  
8.4. ( ) Atua na área há mais de 3 anos  
8.5. ( ) Já trabalhou na área, mas no momento não está atuando.

**9. Setor de atuação profissional (Marque a alternativa com maior atuação):**

- 9.1. ( ) Comércio  
9.2. ( ) Indústria  
9.3. ( ) Serviços  
9.4. ( ) Setor público

**10. Porte da empresa de atuação profissional (Marque a alternativa com maior atuação):**

- 10.1. ( ) Autônomo  
10.2. ( ) Micro ou pequena  
10.3. ( ) Grande empresa  
10.4. ( ) Setor público

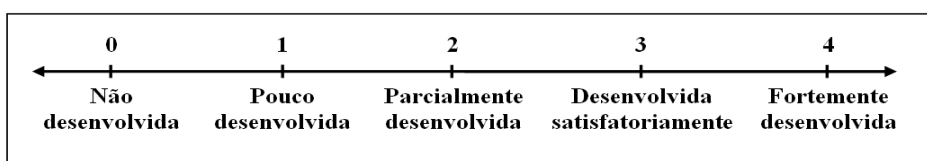
**11. Sobre estágio na área administrativa, marque a alternativa mais adequada ao seu caso:**

- 11.1. ( ) Estou realizando meu primeiro estágio no momento.  
11.2. ( ) Já realizei estágio na área.  
11.3. ( ) Ainda não realizei estágio na área.



## 12. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Os itens abaixo descrevem o grupo de competências gerais demandadas pela sociedade. Solicitamos registrar, à esquerda de cada item, um número, entre 0 (zero) e 4 (quatro), que melhor corresponda ao grau em que cada uma dessas competências foi desenvolvida durante o curso de Administração. Quanto mais próximo de 0 (zero), MENOS desenvolvida foi a competência e quanto mais próximo de 4 (quatro), MAIS desenvolvida foi a competência, conforme apresentado no quadro abaixo.



- 12.1. \_\_\_\_\_ Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias.
- 12.2. \_\_\_\_\_ Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.
- 12.3. \_\_\_\_\_ Criatividade.
- 12.4. \_\_\_\_\_ Visão de mundo ampla e global
- 12.5. \_\_\_\_\_ Comprometimento e responsabilidade.
- 12.6. \_\_\_\_\_ Capacidade de comunicação e uso da linguagem escrita e falada.
- 12.7. \_\_\_\_\_ Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.
- 12.8. \_\_\_\_\_ Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão.
- 12.9. \_\_\_\_\_ Capacidade de inovação.
- 12.10. \_\_\_\_\_ Capacidade de relacionamento interpessoal.
- 12.11. \_\_\_\_\_ Iniciativa de ação e decisão.
- 12.12. \_\_\_\_\_ Capacidade de gerar resultados efetivos.
- 12.13. \_\_\_\_\_ Autocontrole emocional.
- 12.14. \_\_\_\_\_ Capacidade empreendedora.
- 12.15. \_\_\_\_\_ Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.
- 12.16. \_\_\_\_\_ Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números.
- 12.17. \_\_\_\_\_ Investigação científica (iniciação científica, elaboração de artigos).
- 12.18. \_\_\_\_\_ Capacidade de resolver conflitos.
- 12.19. \_\_\_\_\_ Capacidade de planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.
- 12.20. \_\_\_\_\_ Formação cidadã crítica.

**Agora, solicitamos que avalie o grupo das competências específicas à formação do Administrador. Seguindo o modelo anterior, quanto mais próximo de 0 (zero), MENOS desenvolvida foi a competência, e quanto mais próximo de 4 (quatro), MAIS desenvolvida foi a competência, conforme apresentado no quadro abaixo.**



- 12.21. \_\_\_\_\_ Capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional.
- 12.22. \_\_\_\_\_ Capacidade de identificar e administrar riscos.
- 12.23. \_\_\_\_\_ Capacidade de negociação.
- 12.24. \_\_\_\_\_ Capacidade de administrar um sistema logístico integral.
- 12.25. \_\_\_\_\_ Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.
- 12.26. \_\_\_\_\_ Capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização.
- 12.27. \_\_\_\_\_ Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.
- 12.28. \_\_\_\_\_ Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.
- 12.29. \_\_\_\_\_ Interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões.
- 12.30. \_\_\_\_\_ Usar a informação de custos para planejamento e tomadas de decisões.
- 12.31. \_\_\_\_\_ Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros.
- 12.32. \_\_\_\_\_ Capacidade de liderança.
- 12.33. \_\_\_\_\_ Administrar e valorizar o talento humano na organização.
- 12.34. \_\_\_\_\_ Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.
- 12.35. \_\_\_\_\_ Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.
- 12.36. \_\_\_\_\_ Capacidade de gerir sistemas de informação.
- 12.37. \_\_\_\_\_ Capacidade de formular estratégias de marketing.
- 12.38. \_\_\_\_\_ Capacidade de planejamento e controle de produção.
- 12.39. \_\_\_\_\_ Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.
- 12.40. \_\_\_\_\_ Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.

*Desde já agradecemos pela atenção e participação!*

## APÊNDICE C

Tabela 1C Identificação dos dados ausentes (*missing*)

Variáveis	Missing	%
Autocontrole emocional.	0	0,00
Administrar e valorizar o talento humano na organização.	3	0,77
Capacidade de administrar um sistema logístico integral.	3	0,77
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente	3	0,77
Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e	1	0,26
Capacidade de comunicação e uso da linguagem escrita e	0	0,00
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.	0	0,00
Capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e	3	0,77
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.	3	0,77
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	3	0,77
Capacidade de formular estratégias de marketing.	3	0,77
Capacidade de gerar resultados efetivos.	0	0,00
Capacidade de gerir sistemas de informação.	3	0,77
Capacidade de identificar as interrelações funcionais da	3	0,77
Capacidade de identificar e administrar riscos.	3	0,77
Capacidade de inovação.	0	0,00
Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números.	0	0,00
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.	0	0,00
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	0	0,00
Capacidade de liderança.	3	0,77
Capacidade de negociação.	3	0,77
Capacidade de planejamento e controle de produção.	3	0,77
Capacidade de planejar e conduzir planos de vida e projetos	0	0,00
Capacidade de relacionamento interpessoal.	0	0,00
Capacidade de resolver conflitos.	0	0,00
Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos	3	0,77
Usar a informação de custos para planejamento e tomada de	3	0,77
Capacidade de utilizar tecn. da informação nos processos de	3	0,77
Capacidade empreendedora.	0	0,00
Comprometimento e responsabilidade.	0	0,00
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.	3	0,77
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.	3	0,77
Criatividade.	0	0,00
Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão.	0	0,00
Formação cidadã crítica.	0	0,00
Iniciativa de ação e decisão.	0	0,00
Interpretação de informações contábeis para a tomada de	3	0,77
Investigação científica.	0	0,00
Visão de mundo ampla e global.	0	0,00

Fonte: Dados da pesquisa

## APÊNDICE D

Tabela 1D Valores extremos univariados (*outliers*)

Variáveis	Menor Z	Maior Z
Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias.	-2,12	1,58
Capacidade de cooperação e trabalho em equipe.	<b>-4,32</b>	0,93
Criatividade.	-2,98	1,48
Visão de mundo ampla e global.	-2,19	1,43
Comprometimento e responsabilidade.	-3,20	0,84
Capacidade de comunicação e uso da linguagem escrita e falada.	-2,53	1,19
Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas.	-2,90	1,64
Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão.	-3,19	1,53
Capacidade de inovação.	-2,88	1,53
Capacidade de relacionamento interpessoal.	<b>-3,72</b>	1,03
Iniciativa de ação e decisão.	-3,31	1,20
Capacidade de gerar resultados efetivos.	<b>-3,47</b>	1,39
Autocontrole emocional.	-2,57	1,40
Capacidade empreendedora.	-2,72	1,40
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	-3,12	1,41
Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números.	-2,18	1,36
Investigação científica.	-2,07	1,63
Capacidade de resolver conflitos.	-3,23	1,53
Planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.	-3,06	1,24
Formação cidadã crítica.	-3,38	1,09
Capacidade de desenvolver plano estratégico, tático e operacional.	-3,33	1,56
Capacidade de identificar e administrar riscos.	<b>-3,52</b>	1,60
Capacidade de negociação.	-3,14	1,48
Capacidade de administrar um sistema logístico integral.	-2,66	1,79
Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos.	-3,08	1,57
Capacidade de identificar as interrelações funcionais da organização.	<b>-3,49</b>	1,53
Conhecimento do marco jurídico aplicado à gestão empresarial.	-2,53	2,17
Capacidade de elaborar e administrar projetos organizacionais.	-3,30	1,62
Interpretação de informações contábeis para a tomada de decisões.	-2,71	1,47
Usar a inform. de custos para o planejamento e tomada de decisões.	-3,05	1,37
Tomar decisões de investimento, financiamento e rec. financeiros.	-2,81	1,37
Capacidade de liderança.	-3,37	1,20
Administrar e valorizar o talento humano na organização.	-3,24	1,06
Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional.	-3,41	1,17
Utilizar tecnologias da informação nos processos de gestão.	-3,15	1,50
Capacidade de gerir sistemas de informação.	-2,66	1,75
Capacidade de formular estratégias de marketing.	-3,00	1,49
Capacidade de planejamento e controle de produção.	-2,87	1,54
Capacidade de aliar teoria e prática no ambiente organizacional.	-2,95	1,46
Capacidade para realizar consultoria em gestão e administração.	-2,19	1,41

Fonte: Dados da pesquisa

## APÊNDICE E

Tabela 1E Matriz de correlação das competências gerais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1,00																			
2	,36*	1,00																		
3	,24*	,30*	1,00																	
4	,28*	,14*	,26*	1,00																
5	,30*	,33*	,27*	,26*	1,00															
6	,27*	,31*	,20*	,27*	,35*	1,00														
7	,31*	,31*	,33*	,33*	,31*	,32*	1,00													
8	,39*	,25*	,31*	,29*	,22*	,18*	,44*	1,00												
9	,31*	,21*	,53*	,26*	,21*	,12**	,38*	,41*	1,00											
10	,27*	,45*	,28*	,25*	,37*	,37*	,38*	,25*	,35*	1,00										
11	,30*	,30*	,37*	,35*	,41*	,34*	,49*	,33*	,36*	,45*	1,00									
12	,35*	,37*	,37*	,31*	,36*	,32*	,46*	,38*	,35*	,37*	,53*	1,00								
13	,15*	,24*	,26*	,12*	,31*	,17*	,31*	,21*	,17*	,33*	,33*	,38*	1,00							
14	,23*	,15*	,24*	,23*	,12**	,13*	,35*	,21*	,37*	,10**	,27*	,23*	,16*	1,00						
15	,32*	,29*	,37*	,26*	,29*	,26*	,44*	,37*	,34*	,37*	,48*	,48*	,42*	,45*	1,00					
16	,22*	,21*	,18*	,23*	,25*	,41*	,29*	,28*	,22*	,25*	,30*	,31*	,22*	,20*	,32*	1,00				
17	,09**	,12**	,10**	,25*	,19*	,16*	,10**	,21*	,17*	,17*	,17*	,20*	,08**	,11**	,14*	,26*	1,00			
18	,27*	,34*	,32*	,28*	,35*	,30*	,44*	,40*	,29*	,42*	,42*	,39*	,34*	,26*	,49*	,24*	,25*	1,00		
19	,27*	,29*	,34*	,31*	,35*	,25*	,41*	,36*	,35*	,37*	,43*	,32*	,34*	,27*	,46*	,17*	,20*	,52*	1,00	
20	,19*	,22*	,27*	,35*	,33*	,25*	,29*	,31*	,26*	,34*	,37*	,37*	,31*	,19*	,43*	,20*	,23*	,45*	,53*	1,00

\* Correlação de Pearson significativo ao nível de 1% - \*\* Correlação de Pearson significativo ao nível de 5%

Fonte: Dados da pesquisa

**Legenda:** 1. Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias. 2. Capacidade de cooperação e trabalho em equipe. 3. Criatividade. 4. Visão de mundo ampla e global. 5. Comprometimento e responsabilidade. 6. Capacidade de comunicação. 7. Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas. 8. Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão. 9. Capacidade de inovação. 10. Capacidade de relacionamento interpessoal. 11. Iniciativa de ação e decisão. 12. Capacidade de gerar resultados efetivos. 13. Autocontrole emocional. 14. Capacidade empreendedora. 15. Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas. 16. Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números. 17. Investigação científica. 18. Capacidade de resolver conflitos. 19. Capacidade de planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais. 20. Formação cidadã crítica.

APÊNDICE F

Tabela 1F Matriz de antiimagem das competências gerais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	,90 <sup>a</sup>																			
2	-,20	,89 <sup>a</sup>																		
3	,06	-,14	,88 <sup>a</sup>																	
4	-,11	,10	-,08	,92 <sup>a</sup>																
5	-,12	-,08	-,04	-,03	,95 <sup>a</sup>															
6	-,08	-,07	-,05	-,07	-,11	,88 <sup>a</sup>														
7	,02	-,03	,02	-,10	-,01	-,08	,94 <sup>a</sup>													
8	-,20	-,01	-,02	-,04	,05	,07	-,20	,91 <sup>a</sup>												
9	-,11	,09	-,40	,02	,03	,15	-,07	-,17	,83 <sup>a</sup>											
10	,01	-,27	,09	-,04	-,07	-,15	-,07	,08	-,23	,89 <sup>a</sup>										
11	,01	,04	-,06	-,08	-,13	-,04	-,14	,01	-,03	-,15	,95 <sup>a</sup>									
12	-,09	-,12	-,07	-,05	-,04	-,05	-,12	-,07	-,06	,04	-,22	,94 <sup>a</sup>								
13	,05	,00	-,07	,08	-,11	,07	-,06	,02	,09	-,11	,00	-,15	,92 <sup>a</sup>							
14	-,05	-,04	,04	-,09	,04	,00	-,15	,10	-,24	,19	-,02	,06	,02	,82 <sup>a</sup>						
15	-,07	,02	-,08	,06	,06	,03	-,02	-,06	,06	-,08	-,12	-,14	-,17	-,32	,92 <sup>a</sup>					
16	-,01	-,01	,04	-,03	-,03	-,29	-,03	-,10	-,06	,01	-,04	-,02	-,08	-,04	-,11	,88 <sup>a</sup>				
17	,07	-,01	,06	-,14	-,05	,00	,12	-,07	-,06	-,02	,02	-,06	,04	-,02	,05	-,18	,84 <sup>a</sup>			
18	,01	-,07	-,04	,02	-,05	-,03	-,12	-,12	,07	-,12	-,01	-,01	-,04	-,04	-,14	,03	-,12	,95 <sup>a</sup>		
19	-,03	-,03	-,05	-,03	-,07	-,03	-,08	-,06	-,07	-,01	-,10	,12	-,09	-,04	-,08	,11	-,04	-,20	,92 <sup>a</sup>	
20	,08	,04	,01	-,16	-,08	-,02	,09	-,05	-,01	-,05	,00	-,10	-,05	,04	-,12	,01	-,05	-,12	-,29	,92 <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Medidas de adequação da amostra

Fonte: Dados da pesquisa

**Legenda:** 1. Capacidade de aprender e aplicar novos conceitos e tecnologias. 2. Capacidade de cooperação e trabalho em equipe. 3. Criatividade. 4. Visão de mundo ampla e global. 5. Comprometimento e responsabilidade. 6. Capacidade de comunicação. 7. Capacidade de lidar com incertezas e dúvidas. 8. Domínio de novos conhecimentos técnicos ligados à profissão. 9. Capacidade de inovação. 10. Capacidade de relacionamento interpessoal. 11. Iniciativa de ação e decisão. 12. Capacidade de gerar resultados efetivos. 13. Autocontrole emocional. 14. Capacidade empreendedora. 15. Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas. 16. Capacidade de interpretar textos, gráficos, símbolos e números. 17. Investigação científica. 18. Capacidade de resolver conflitos. 19. Capacidade de planejar e conduzir planos de vida e projetos pessoais. 20. Formação cidadã crítica.

## APÊNDICE G

Tabela 1G Matriz de correlação das competências específicas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	1,00																				
2	,59*	1,00																			
3	,35*	,47*	1,00																		
4	,42*	,39*	,40*	1,00																	
5	,47*	,42*	,37*	,55*	1,00																
6	,41*	,44*	,28*	,39*	,45*	1,00															
7	,32*	,28*	,27*	,36*	,31*	,38*	1,00														
8	,43*	,37*	,32*	,35*	,39*	,41*	,38*	1,00													
9	,34*	,31*	,19*	,33*	,33*	,34*	,37*	,44*	1,00												
10	,38*	,36*	,22*	,36*	,34*	,35*	,39*	,42*	,69*	1,00											
11	,36*	,40*	,29*	,41*	,40*	,41*	,41*	,41*	,64*	,70*	1,00										
12	,31*	,39*	,37*	,24*	,30*	,33*	,30*	,32*	,30*	,34*	,36*	1,00									
13	,28*	,34*	,32*	,27*	,25*	,39*	,28*	,25*	,20*	,25*	,27*	,44*	1,00								
14	,23*	,27*	,28*	,21*	,19*	,37*	,30*	,26*	,18*	,24*	,22*	,34*	,58*	1,00							
15	,35*	,33*	,40*	,39*	,42*	,39*	,39*	,30*	,30*	,28*	,39*	,26*	,38*	,47*	1,00						
16	,29*	,30*	,36*	,38*	,44*	,35*	,42*	,30*	,32*	,30*	,39*	,27*	,34*	,32*	,69*	1,00					
17	,37*	,33*	,25*	,35*	,31*	,32*	,28*	,34*	,39*	,40*	,44*	,32*	,35*	,27*	,26*	,30*	1,00				
18	,39*	,34*	,29*	,53*	,39*	,33*	,35*	,31*	,36*	,39*	,44*	,28*	,33*	,26*	,32*	,36*	,45*	1,00			
19	,40*	,40*	,43*	,42*	,44*	,37*	,26*	,33*	,23*	,31*	,35*	,35*	,45*	,36*	,36*	,40*	,33*	,43*	1,00		
20	,42*	,43*	,30*	,37*	,46*	,40*	,27*	,46*	,38*	,41*	,47*	,37*	,32*	,27*	,27*	,30*	,43*	,40*	,49*	1,00	

\* Coeficientes de correlação de Pearson estatisticamente significantes ao nível de 1%

Fonte: Dados da pesquisa

**Legenda:** 1. Desenvolver plano estratégico, tático e operacional. 2. Identificar e administrar riscos. 3. Capacidade de negociação. 4. Administrar um sistema logístico integral. 5. Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos. 6. Identificar as interrelações funcionais da organização. 7. Conhecer o marco jurídico aplicado à gestão. 8. Elaborar e administrar projetos organizacionais. 9. Interpretar informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais. 10. Usar a informação de custos para o planejamento e tomada de decisões. 11. Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros. 12. Capacidade de liderança. 13. Administrar e valorizar o talento humano. 14. Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional. 15. Utilizar TIC's nos processos de gestão. 16. Gerir sistemas de informação. 17. Formular estratégias de marketing. 18. Planejar e controlar a produção. 19. Aliar teoria e prática. 20. Realizar consultoria em gestão.

## APÊNDICE H

Tabela 1H Matriz de antiimagem das competências específicas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	,92 <sup>a</sup>																			
2	-,37	,92 <sup>a</sup>																		
3	,02	-,25	,92 <sup>a</sup>																	
4	-,05	-,02	-,14	,93 <sup>a</sup>																
5	-,13	-,02	-,03	-,28	,94 <sup>a</sup>															
6	-,04	-,15	,08	-,06	-,16	,96 <sup>a</sup>														
7	-,05	,04	-,02	-,08	,03	-,11	,96 <sup>a</sup>													
8	-,12	,01	-,10	-,01	-,05	-,11	-,12	,95 <sup>a</sup>												
9	-,02	,02	,06	,00	,00	-,02	-,03	-,14	,91 <sup>a</sup>											
10	-,09	-,02	,04	-,02	-,01	,03	-,07	-,04	-,40	,89 <sup>a</sup>										
11	,11	-,08	-,01	-,04	,00	-,07	-,06	,01	-,22	-,39	,92 <sup>a</sup>									
12	,00	-,09	-,16	,08	-,04	-,01	-,06	-,03	-,03	-,03	-,06	,95 <sup>a</sup>								
13	,01	-,04	-,01	,00	,06	-,11	,00	,05	,02	,01	,03	-,21	,90 <sup>a</sup>							
14	,05	,00	,00	,06	,10	-,12	-,07	-,06	,04	-,08	,10	-,07	-,38	,86 <sup>a</sup>						
15	-,12	,03	-,13	-,07	-,08	-,04	-,03	,02	-,05	,10	-,14	,08	-,03	-,30	,85 <sup>a</sup>					
16	,10	,00	-,03	,02	-,13	,00	-,15	,00	-,04	,00	,00	-,02	-,04	,08	-,53	,88 <sup>a</sup>				
17	-,09	,01	-,01	-,02	,02	-,01	,02	-,03	-,07	-,02	-,09	-,04	-,11	-,03	,05	-,05	,96 <sup>a</sup>			
18	-,06	,00	,03	-,29	,01	,03	-,07	,03	-,03	-,01	-,08	,00	-,04	-,03	,04	-,06	-,19	,94 <sup>a</sup>		
19	-,07	-,01	-,16	-,06	-,09	,00	,06	,00	,10	-,03	-,03	-,02	-,17	-,08	,05	-,12	,03	-,13	,94 <sup>a</sup>	
20	-,03	-,08	,04	,01	-,14	-,05	,06	-,19	-,03	,00	-,13	-,07	-,01	-,03	,08	,00	-,14	-,04	-,23	,94 <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Medidas de adequação da amostra

Fonte: Dados da pesquisa

**Legenda:** 1. Desenvolver plano estratégico, tático e operacional. 2. Identificar e administrar riscos. 3. Capacidade de negociação. 4. Administrar um sistema logístico integral. 5. Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas administrativos. 6. Identificar as interrelações funcionais da organização. 7. Conhecer o marco jurídico aplicado à gestão. 8. Elaborar e administrar projetos organizacionais. 9. Interpretar informações contábeis para a tomada de decisões gerenciais. 10. Usar a informação de custos para o planejamento e tomada de decisões. 11. Tomar decisões de investimento, financiamento e recursos financeiros. 12. Capacidade de liderança. 13. Administrar e valorizar o talento humano. 14. Conhecimentos éticos e culturais no ambiente organizacional. 15. Utilizar TIC's nos processos de gestão. 16. Gerir sistemas de informação. 17. Formular estratégias de marketing. 18. Planejar e controlar a produção. 19. Aliar teoria e prática. 20. Realizar consultoria em gestão.