

FATORES DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS SEGUNDO OS COORDENADORES DE CURSO

FABÍOLA MACIEL SARUBBI MARANGONI

ESCOLA SUPERIOR DE EMPREENDEDORISMO SEBRAE-SP

HAMILTON LUIZ CORREA

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA

CAROLINA APARECIDA DE FREITAS-DIAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)

FATORES DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS SEGUNDO OS COORDENADORES DE CURSO

INTRODUÇÃO

Finda a Segunda Guerra Mundial, houve crescente desenvolvimento da educação em administração, especialmente nos EUA e, mais recentemente, na Europa. Com o aumento do número de escolas de negócios, aumentou-se também a demanda por Faculdades para ensinar um crescente número de graduandos, estudantes de MBA e estudantes executivos (LORSCH, 2009). A administração está hoje entre as principais profissões em um número considerável de países. No Brasil, em pouco mais de meio século, está entre as formações com maior número de cursos de graduação (BERTERO, 2006).

Muitas foram as razões que demandaram administradores profissionais e a consequente expansão dos cursos. Segundo Bertero (2006), o crescimento das empresas motivou seus proprietários a contratarem profissionais capacitados, quando se viram sem condições de continuarem a dirigi-las; e o aumento da competitividade ampliou as exigências por desempenho, elevando a contratação de administradores. Já Andrade e Amboni (2002) destacam que a regulamentação da profissão de administrador também contribuiu para a expansão dos cursos de administração, pois restringiu seu exercício aos que possuíam o título de bacharel em administração. A expansão exponencial (sobretudo do setor privado) estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases, outorgada em 1996, é outro motivo apontado como fator de aumento da demanda dos cursos de administração (SOUZA-SILVA E DAVEL, 2005). Finalmente, segundo Paes de Paula (2001), o crescente *status* das posições gerenciais é também responsável pelo aumento da procura pelos cursos de Administração.

A questão da qualidade também ganhou relevância, ocupando lugar na retórica, e eventualmente na prática, dos dirigentes das instituições de ensino. Entretanto, um exame de realidade atual evidencia que ainda há um longo caminho a percorrer e comprova a persistência de traços de “delinquência acadêmica”, tanto na pesquisa quanto no ensino da Administração no país (PAES DE PAULA, 2001). Uma consequência grave desse fenômeno é a oferta de cursos universitários que visam uma formação eminentemente técnica, deixando para trás o desenvolvimento de inúmeras competências, habilidades e valores necessários ao profissional (ROSSI e MELGAÇO, 2009). No mesmo sentido, para Alcadipani e Bresler (2000) o que está ocorrendo é um processo de “macdonaldização” das IES. Os autores sugerem que na “universidade de resultados” o que importa não é a qualidade da produção e da formação, mas os números de cursos, matrículas, aprovações e, conseqüentemente, os resultados financeiros.

A facilidade de estruturar um curso de Administração, comparada a outros cursos, como medicina e engenharias, que exigem laboratórios caros e sofisticados, apresenta-se como vantajosa para as IES. O curso de administração exige baixos investimentos em ativos fixos, como laboratórios de informática e salas de aula, e ainda pode ser ministrado em meio período (ANDRADE, AMBONI, 2004; BERTERO, 2006; ALCADIPANI e BRESLER, 2000). O resultado disso, no que concerne aos bacharéis formados, é que a grande maioria jamais ocupará um posto de gestor, porque lhes falta tanto o capital intelectual como o social exigidos numa carreira plena de gestor. As novas instituições (privadas) têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas rotinas (BERTERO, 2006; ANDRADE, AMBONI, 2004).

Neste tocante, é possível observar uma relação assimétrica com as escolas de administração de excelência, as ditas escolas de vanguarda, que têm produzido para os setores público e privado uma elite administrativa vinculada aos polos dominantes dos campos do poder político e econômico (MARTINS, 1989). De acordo com Willmott (1994), as Universidades de excelência possuem algumas bases para desenvolver currículos que prestam

atenção ao amplo campo de responsabilidade social dos administradores. Estes cursos começam com o entendimento de que os administradores não são apenas empregados das empresas, também são seres humanos que possuem outras responsabilidades como cidadãos, como membros de comunidades locais etc. (WILLMOTT, 1994). O profissional de administração deve ser capaz de atuar em outras formas organizacionais, tais como associações de bairros, cooperativas, empreendimentos da economia solidária ou autogestionários, pequenas empresas e outros campos novos à espera de formas organizacionais inovadoras (ANDRADE, AMBONI, 2004; ANDION, 2005; BALBINOT e PEREIRA, 2009; MISOCZI, 2008).

Independente da seara onde o formando de administração decida atuar, as novas tendências em relação ao trabalho são maior abstração, maior intelectualidade, maior autonomia, capacidade de trabalho em equipe e em ambientes complexos (DELUIZ, 1996). Dutra (2012) argumenta que o que faz uma pessoa desenvolver a capacidade de lidar com maior complexidade é sua capacidade de abstração, ou seja, de ler com maior nitidez o contexto no qual se insere. Para que essa leitura ocorra, são necessários profissionais reflexivos, engajados nos processos de transformação das organizações e, por meio delas, da própria realidade nacional (BERTERO, 2006). Neste norte, Nunes (2009) acredita que à formação se impõe o desafio de superar um papel preponderante de transmissão de conhecimentos e habilidades para assumir o de geração de competências.

A noção de competências foi eleita, no Brasil, como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN no 9394/96. Para o ensino superior, no âmbito da graduação, foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais que destacam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes durante o curso. Mais especificamente para o curso de administração, foram instituídas as DCN específicas, por meio da Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005). O modelo de competência tem servido de balizador no campo da formação educacional, em seus vários níveis, apoiando a organização dos projetos pedagógicos e currículos escolares (NUNES e FERRAZ, 2005). Entretanto, a expressão “competência” tem sido, ao mesmo tempo, uma das mais empregadas e controvertidas, pois tanto nas empresas quanto no mundo acadêmico, muitos entendem estar tratando da noção de competência, mas, de fato, estão recorrendo a outros conceitos, como os de qualificação, atribuições, *performance*, desempenho e objetivos (RUAS, 2003).

A partir dessa contextualização evidencia-se a importância da formação das competências necessárias ao administrador. Por isso, a análise dos fatores que influenciam seu desenvolvimento torna-se tão importante. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração no Brasil. Para tanto, o artigo traz um breve resgate do conceito competência para, em seguida, descrever a metodologia que orientou o estudo empírico e os resultados dele extraídos, por fim, são relatadas as considerações principais sobre os achados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Competências

Dentre as confusões dos termos, a mais comum é a que utiliza o vocábulo qualificação no lugar de competência. Isso porque o conceito de competência só ganhou importância no decorrer dos anos 80, enquanto já na década de 70, a noção de ‘qualificação’ dominava. As concepções de competência e de profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que a de qualificação, mais apropriada em um contexto de estabilidade das profissões. “O profissionalismo está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho. Não pode haver flexibilidade e reatividade sem uma boa gestão de um capital de competências” (LE BOTERF,

2003, p. 16). Neste sentido, Nunes e Patrus-Pena (2011) entendem que qualificação está mais ligada ao saber-fazer (habilidade), não englobando os demais saberes necessários às competências (saber e saber-ser), como serão vistos em Zarifian (1999, 2001) e Le Boterf (2003). A noção de competência supera o conceito de qualificação, pois esta seria apenas a prescrita para o trabalhador no desenvolvimento de tarefas relacionadas a um posto de trabalho (cargo), definida pela empresa para o estabelecimento de grades salariais ou pelos sistemas de formação, certificação ou diplomação (DELUIZ, 1996).

O ‘cargo’ foi perdendo sua validade na medida em que se aumentou a complexidade vivida no ambiente organizacional. No final dos anos 80, os cargos eram tipicamente descrições das funções e atividades. Ao longo dos anos 90 tais descrições sofreram transformações e, atualmente, procura-se traduzir as expectativas de entrega desses cargos, que apresentam escala crescente de complexidade. O termo cargo transitou para o conceito de espaço ocupacional que, juntamente com o de complexidade, é capaz de complementar a noção de competências nas organizações (DUTRA, 2012).

Com o abandono do sistema de pura descrição das tarefas, surge a flexibilidade nas atividades organizacionais. Ao associar os conceitos de complexidade e de competência, é possível definir, para cada competência, diferentes níveis de complexidade de entrega (DUTRA, 2012). Esse novo sistema, deixa claro a ruptura com a certeza e a previsibilidade dos comportamentos esperados pelos colaboradores de uma organização. Desta maneira, cada vez menos, o peso daquilo que deve ser ensinado aos estudantes de administração está pautado apenas em técnicas que estariam ligadas ao saber e saber-fazer. Com a incerteza presente no ambiente organizacional o ‘saber-ser’ se faz de extrema importância.

Para Cheetham e Chivers (2005, p. 54), a competência não é nem o nível medíocre da *performance* e nem a fixação do objetivo último, mas uma condição dinâmica, ou seja, a “*performance* geral efetiva de uma ocupação, que pode se situar desde o nível mais básico de proficiência até os mais altos níveis de excelência” (Cheetham e Chivers, 2005, tradução livre). Os autores ressaltam que esta definição se refere a competência em geral, sendo distinta do conceito de ‘competência profissional’. O conceito de competência profissional cunhado por Cheetham e Chivers (2005, p. 77) é:

“possuir um conjunto de atributos necessários para a *performance* efetiva de um profissional, e a habilidade de utilizá-los de forma consistente para produzir o resultado total desejado”.

Segundo Nunes e Barbosa (2009), é evidente que a noção de competências ainda se encontra distante da realidade acadêmica e curricular. Isso se deve a diversos fatores, como o desconhecimento de seu significado, a falta de preparação para sua adoção, a falta de conhecimento dos docentes e dos discentes, a ausência de mecanismos de aferição que resguardem interesses e percepções ou a formatação das propostas pedagógica de cada instituição. Segundo os autores, a organização curricular deve pautar-se pelos elementos de competência identificados e normalizados, que dão subsídios ao desenho dos programas formativos.

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração foram investigadas 10 (dez) Instituições de Ensino (FECAP, UFPR, ESPM, UNESP, FEA, UFU, ESAG, UFSC, UFRGS e FUCAPE), por meio de seus coordenadores de curso, utilizando-se a abordagem qualitativa. Para alcançar este objetivo foi empregado como instrumento de coleta de dados primários a entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos de administração. O pré-teste foi realizado junto ao coordenador da Graduação da FIA e permitiu visualizar a integração das

questões e a abrangência das perguntas, bem como a adequação dos instrumentos e materiais utilizados.

As entrevistas realizaram-se individualmente em local adequado e tiveram duração média de 1 (uma) hora. Uma das pesquisadoras deslocou-se para Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba e realizou entrevistas com os coordenadores dos cursos localizados nestas cidades, em seus respectivos campi. Efetivou, ainda, encontros em São Paulo, incluindo a coordenadora da Universidade Federal de Uberlândia, que estava na cidade. E, por fim, entrevistou por Skype a coordenadora da FUCAPE – ES. A coleta de dados ocorreu entre 16/05/2013 e 10/09/2013.

Na coleta e análise de dados, buscou-se preservar as pessoas que forneceram as informações por meio do anonimato no relato da pesquisa. Desta forma, trataram-se os coordenadores no masculino, seus nomes foram substituídos por letras e seus locais de trabalho foram preservados na transcrição das entrevistas, dificultando assim sua identificação. Os dados foram gravados digitalmente (gravador Sony ICD – PX 820) e transcritos no editor de texto Word® (Office 2010) da Microsoft, através do programa IC Recorder® da Sony. As entrevistas foram transcritas na íntegra, tendo em vista que o processo de transcrição auxilia na análise dos dados coletados.

O método utilizado para análise dos dados transcritos foi a análise de conteúdo temático-categorial, proposto por Bardin (2007), Campos (2004) e Oliveira (2008). O tema é compreendido como a unidade de significação que se destaca do conteúdo do texto analisado segundo critérios relativos à teoria que norteia a pesquisadora (BARDIN, 2007). A autora afirma que o esforço de interpretação da análise de conteúdo oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2004). Utilizou-se a categorização simples como técnica qualitativa, buscando-se por meio dela desvendar os significados presentes nas verbalizações dos sujeitos entrevistados.

As entrevistas semi-estruturadas permitiram que os coordenadores abordassem livremente os temas que acreditaram ser pertinentes à cada questão. Contudo, nem todos os coordenadores abordaram sobre as mesmas categorias. Este fato não se deve à ausência da categoria descrita em seu curso. Muitas vezes, a categoria destacada por outros coordenadores não está dentre as prioridades ou problemas vividos pelo coordenador, e por isso, acabam não emergindo nas entrevistas. Os dados gerados pela análise de conteúdo temático-categorial, oriundos das entrevistas com os coordenadores, estão expostos no Quadro 1, que descreve as categorias por meio de sua unidade de significação (sentido). Os recortes dos textos transcritos estão no corpo dos resultados e análises das categorias e subcategorias.

As unidades de significação foram tratadas como variáveis e analisadas inicialmente no editor de planilhas Excel® (Office 2010) da Microsoft, para a adequação do banco de dados para processamento e análise pelo *software* Nvivo10. O Nvivo funciona como uma ferramenta facilitadora no agrupamento dos dados coletados. O uso do software não afasta o rigor da pesquisa qualitativa, pelo contrário, reforça-o, tendo em vista que seu emprego aumenta a clareza e o detalhamento do processo de análise.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Análises Temático-Categoriais dos Fatores para o Desenvolvimento das Competências

A partir das entrevistas realizadas junto a 10 coordenadores de curso de administração de universidades conceituadas, foram constituídas 45 variáveis que compõem os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências dos estudantes de administração. Destas variáveis, 17 são categorias e 28 são subcategorias. Das 17 categorias, sete são agrupadoras. As categorias e suas decorrentes subcategorias são descritas a seguir.

1. Ética

As Competências Éticas – Valores apareceram como influentes no desenvolvimento das demais competências dos estudantes de administração e são relatadas por três coordenadores, tanto a serem implementadas (Coordenador H), como já em andamento. Eles mostraram sua preocupação com o desenvolvimento de um olhar mais apurado nesta matéria em relação ao corpo discente. Junto à questão ética, estão associados temas como responsabilidade social e profissional, sustentabilidade e cidadania (Coordenadores E e G). Todavia, as Competências Éticas – Valores também são vistas com descrença, como é possível observar por meio da fala do Coordenador A, alegando que, por um lado, os estudantes não estão interessados e, por outro, que os professores não sabem mais como desenvolvê-las. Logo, apesar de importantes, tais competências não são desenvolvidas naquele curso de administração, segundo a visão do Coordenador A.

2. Estágio

A discussão do Estágio está bastante ressaltada nas entrevistas concedidas pelos Coordenadores pesquisados. Por esta razão constituiu uma categoria própria. Os temas relacionados a esta categoria são quatro: a carga horária exercida no estágio pelo aluno de administração e quando se deveria iniciar esta prática, a visão dos coordenadores sobre o estágio ser ou não um precursor de sucesso na carreira do aluno, a preocupação do estágio realizado pelos alunos apenas como um ‘trabalho remunerado’, e, por fim, o estágio visto como um lugar de aprendizagem, onde a prática pode ser consolidada.

Na subcategoria ‘carga horária do estágio’, ocorre o questionamento se o estágio não deveria ser ‘proibido’, tornando o curso de administração integral, comparando à Harvard (Coordenador A). O Coordenador I faz o mesmo questionamento, comparando os currículos Brasileiros aos currículos Europeus. Em consonância, os coordenadores F, E, C e B alegam que tentam fazer com que os estudantes iniciem o estágio mais tardiamente, ressaltando que a prática do estágio é importante quando o estudante já possui algum repertório e poderá confrontar as teorias aprendidas em sala de aula com a vivência organizacional. Assim, identifica-se que os coordenadores, em sua maioria, são contrários ao início precoce do estágio.

Na subcategoria ‘estágio como precursor de sucesso’ o êxito na carreira dos estudantes não está ligado à quantidade de tempo dispendida em programas de estágio, pois os melhores estudantes do curso dedicaram pouco tempo da formação aos estágios (Coordenador A). Corroborando esta visão, o Coordenador F afirma que os estágios realizados em grandes empresas não são fundamentais para o ingresso dos formandos em Programas de *Trainee* e exemplifica com o relato de uma aluna que foi aprovada em um programa desta natureza, tendo dedicado maior parte do seu tempo ao curso de graduação em administração.

Na subcategoria ‘ganhos monetários com o estágio’ uma importante crítica que os coordenadores fazem aos estágios é o fato de os mesmos serem considerados, por grande parte dos estudantes, como uma atividade para ganhos financeiros. Não considerando desta forma, quais os possíveis aprendizados que poderiam ser adquiridos, priorizando, muitas vezes, estágios melhores remunerados do que aqueles que tragam maior aprendizado. Os Coordenadores A e F ressaltam a importância desta fonte pagadora para que os estudantes se mantenham financeiramente. O ideal seria que os estudantes que possuem esta dificuldade pudessem associar os ganhos monetários com estágios nos quais o aprendizado pudesse ser concretizado. Todavia, a localização das empresas (cidade e estado) faz com que os estágios tenham objetivos diferentes. É mais fácil encontrar nas grandes cidades melhores oportunidades com boas bolsas do que os estágios em cidades menores.

A subcategoria ‘aprendizagem prática no estágio’ se faz de grande importância pelo motivo de estar ligada à aprendizagem do estudante na construção da ponte entre a teoria e prática. Os coordenadores destacam a presença de um professor orientador, ou um supervisor,

que o acompanhe por meio de um relatório de estágio. Segundo o Coordenador H esta prática, apesar de já ocorrer, ainda não ocorre da melhor maneira dentro do curso de administração que coordena e destaca que por este ser um trabalho a mais para os professores, nem todos possuem uma grande dedicação. Contudo, ao analisar o relato do Coordenador F, fica explícito que apesar do grande volume de relatórios e conseqüentemente do trabalho que estes geram aos professores, a reflexão realizada da teoria aprendida em sala sobre a prática do estágio é a grande oportunidade de o estudante poder aprender e fazer a ponte teoria e prática. Na prática de uma das universidades investigadas os professores não só orientam, mas envolvem os estudantes em seus projetos de consultoria, mostrando neste exercício a diferença entre o que é visto em sala de aula e o ambiente de trabalho.

Uma vez que a realização do estágio supervisionado é obrigatória, segundo a Resolução n. 4, de 13 julho de 2005, com responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio, os cursos de administração deveriam estar mais atentos aos professores que orientam esta atividade, assegurando a sua qualidade. Este processo poderia ser um importante momento de *coaching* ou mentoria para os estudantes, enriquecendo deveras o processo de aprendizagem.

3. Intercâmbio

De acordo com os coordenadores, o intercâmbio constitui uma importante parte do aprendizado dos estudantes de administração. Não apenas no que diz respeito a possuir um novo olhar do curso, por estar cursando disciplinas fora do seu país de origem, mas muito mais pela vivência em uma cultura distinta, com língua diferente, e a capacidade de estar ‘sozinho’ nesta situação nova, convivendo em um ‘mundo’ desconhecido. Este tipo de experiência amplia os horizontes dos estudantes, mostrando que eles são capazes de realizar mais do que poderiam imaginar, ajudando a construir competências como criatividade, resolução de problemas, visão sistêmica entre outras.

Existe a preocupação de estruturar o período que o aluno sairá para o intercâmbio no curso e, ainda, a forma pela qual as disciplinas cursadas fora serão aproveitadas em seu currículo. Desta maneira, existe uma ajuda prévia aos estudantes para se organizarem e planejarem a viagem. O Coordenador G acredita que o sucesso desta ação é verificado quando os estudantes resolvem voltar a estes países que cursaram o intercâmbio para realizar um mestrado ou mesmo trabalhar, depois de formados.

Ainda dentro desta categoria, a mobilidade nacional também foi destacada (Coordenador G). Não apenas o intercâmbio para fora do país é estimulado, mas o intercâmbio para outro estado Brasileiro. Apesar de o intercâmbio ser cada vez mais uma prática recorrente dos cursos de administração pesquisados, ainda é possível identificar fatores impeditivos deste processo, tais como a dificuldade financeira de alguns estudantes em arcar com as despesas da viagem e hospedagem e o distanciamento de sua turma de ingresso no curso, tornando-se ‘atrasados’ em relação aos colegas (Coordenador A).

4. Empreendedorismo

A competência Empreendedorismo apareceu com força nas falas dos coordenadores como fator que influencia o desenvolvimento das demais competências do estudante de administração, mostrando sua importância entre as competências em desenvolvimento pelos cursos de administração pesquisados. Entende-se que esta é uma competência inerente ao exercício da administração, seja ela por meio da criação de novos negócios, no envolvimento dos negócios de familiares, ou mesmo dentro de grandes organizações. O Coordenador C ressalta a existência de disciplinas específicas eletivas voltadas para o empreendedorismo e vai além, ao dar destaque ao núcleo de empreendedorismo, com uma incubadora que possui atualmente 40 (quarenta) empresas de alunos e ex-alunos. O Coordenador G destaca o desejo de implementar uma incubadora em seu curso e a realização de eventos em torno desta temática.

O Coordenador A acredita que quando a universidade falha em desenvolver este conjunto de competências no estudante de administração a saída para ele é ir ao mercado de trabalho e aprender na prática, na vivência empresarial, para adquirir conhecimentos. Nesta declaração evidencia-se que a Universidade Ax não tem desenvolvido estas competências, mesmo que elas sejam ‘intrínsecas’ à formação do administrador.

5. Carreira

Esta categoria, apesar de não ter sido muito ressaltada pelos coordenadores entrevistados, é passiva de ser considerada de grande importância. Apenas dois coordenadores declararam possuir um programa de carreira aos estudantes dentro da universidade, todavia, outros cursos pesquisados também possuem, apesar de não terem sido mencionados. Já o Coordenador A relata que em seu curso não possui um programa de carreira, apesar de que seria ‘ótimo’ e que a ajuda dada aos estudantes nesta área é realizada por professores que atuam no mercado e possuem experiência prática. É mister que os cursos de administração estejam cada vez mais atentos às carreiras de seus estudantes, incentivando-os ao autoconhecimento e auxiliando-os em seus projetos pessoais.

6. Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho

A categoria Expectativa da Visão do Mercado de Trabalho relata a expectativa que os coordenadores dos cursos de administração pesquisados possuem em como o mercado de trabalho enxerga seus formandos. De maneira geral, estas expectativas são bastante elevadas, sendo que alguns relatam casos de estudantes que conseguiram ingressar em importantes Programas de *Trainee*, ou cursos de Pós-Graduação como indicador dessa expectativa elevada.

Em contrapartida, há alguns malefícios oriundos da visão positiva do mercado em relação aos estudantes de administração. O Coordenador J relata que muitos estudantes deixam de se formar por ingressarem muito cedo no mercado de trabalho e acabam por se preocupar mais com o trabalho do que com a conclusão do curso em si. O coordenador destaca que isso ocorre porque desde cedo os alunos são assediados pelas empresas, pois são alunos de Universidade ‘Pública’, considerados mais bem preparados que os concorrentes.

Com uma visão mais pessimista, o Coordenador A acredita que os estudantes do seu curso, uma Universidade ‘pública’, já não possuem mais a marca de outrora e alega que o mercado também já percebeu esta perda, comparando-os com estudantes formados de uma IES privada que não é considerada de excelência (segundo o MEC e o Guia do Estudante).

7. Interdisciplinaridade

Dos 10 coordenadores entrevistados, quatro puderam dar exemplos reais de interdisciplinaridade ocorrendo nos cursos de administração. Os Coordenadores G e H relataram a presença da interdisciplinaridade por meio de trabalhos realizados em conjunto por mais de 2 (duas) distintas disciplinas. O Coordenador C destaca ainda a presença de empresas nestes projetos. Apesar de relatar um trabalho ocorrendo entre duas disciplinas de forma conjunta, o Coordenador J explicita que este tipo de trabalho não é uma preocupação do curso em si, e são trabalhos pontuais desenvolvidos por iniciativa de alguns professores.

Outros coordenadores acreditam possuir interdisciplinaridade em seus cursos, contudo, o que pôde ser constatado foi uma confusão do conceito de interdisciplinaridade. Alguns exemplos são dados para a suposta existência de interdisciplinaridade, como: o grau de exigência das disciplinas ministradas por parte dos professores, por meio da qualificação dos próprios professores, a tentativa de fazer com que as ementas sejam cumpridas pelos docentes e jogando a responsabilidade da multidisciplinaridade para o aluno, por meio de pesquisa e extensão. A confusão do conceito de Interdisciplinaridade ocorre ainda como a passagem do bastão entre as disciplinas, como a ‘fluidez’ entre elas.

8. Importância da Participação do Coordenador

Nas entrevistas com os coordenadores, foi possível observar sua importância no curso, não apenas pelas tarefas já instituídas pelas IES, mas por relatos de atividades, muitas vezes realizadas por vontade destes coordenadores, que auxiliam os estudantes dos cursos de administração. Uma primeira ação identificada foi a ‘aula magna’ ou ‘apresentação’ para que os estudantes entendam e se situem no curso de administração, para que conheçam a missão da universidade, para saber qual perfil ela deseja formar, entendendo seu papel como agente de transformação na sociedade. O Coordenador B destaca sua disponibilidade de atendimento aos estudantes e os convites que recebe de professores para participar das apresentações de trabalhos. O Coordenador E destaca ainda a importância do comprometimento com o estudante, implementando novos processos no curso de acordo com as novas demandas destes.

É importante ressaltar que o coordenador consegue dar um tom ao curso, por meio da sua forma de enxergar a universidade e colocar em prática o seu papel. A cada troca de coordenador, as lentes pelas quais o curso de administração é visto também mudam. E por isso é fundamental que a instituição de ensino consiga eleger profissionais dispostos a agregar à instituição. Em muitas instituições, principalmente, as públicas, é possível observar um rodízio de ‘cargos’, sem a preocupação de que estejam engajados na função adquirida.

9. Autonomia do Estudante

Foram três os coordenadores que abordaram sobre o desenvolvimento da autonomia do estudante de administração. O Coordenador D utilizou a palavra autonomia e mencionou a necessidade de fazer o estudante buscar conteúdos e incentivar a leitura. Os Coordenadores E e I deram importância à andragogia e à tomada de decisão e, conseqüentemente, a responsabilidade por parte dos estudantes. Uma vez que o presente estudo busca identificar a formação das competências nos estudantes de administração, talvez esta seja uma das palavras mais importantes desta pesquisa. A autonomia é a forma mais autêntica e genuína de fazer com que as competências sejam formadas nos estudantes.

10. Teoria e Prática

Esta categoria ficou representada pelas subcategorias: ‘pesquisa e extensão’, ‘trabalho aplicado’, ‘visita às empresas’, ‘palestras’, ‘laboratório de ensino’, ‘métodos pedagógicos diversos’ e ‘casos próprios’. A subcategoria ‘pesquisa e extensão’ é vista pelos coordenadores como atividades desenvolvidas para relacionar a teoria e a prática. O Coordenador E menciona a participação em ‘quermesse’ na igreja ou como mesário em eleições, os cursos de curta duração e a comissão de formatura como ações de extensão, pois têm retorno para a sociedade. Já o Coordenador G salienta que seu curso possui bolsa de pesquisa e extensão o que atrai os estudantes para se engajarem nestas atividades. Já o Coordenador F reconhece a importância das bolsas de pesquisa como fator de estímulo aos estudantes, porém destaca que sua IES possui dificuldades em conseguir verbas para isso.

Na subcategoria ‘trabalho aplicado’ uma forma ressaltada pelos Coordenadores H e G para alinhar teoria e prática foram os trabalhos aplicados. Esses trabalhos ocorrem nas disciplinas, em que os professores exigem a aplicabilidade da teoria ministrada em sala em uma empresa real. O Coordenador H ressaltou que os próprios TCC’s são uma forma de trabalho aplicado, quando o estudante não opta por fazer um ensaio teórico. O Coordenador E resalta a dificuldade de pedir trabalhos em que os estudantes precisem visitar organizações para realizá-los, pois o estudante pode reivindicar recursos para ir até às organizações a serem estudadas. Contudo, relata que na disciplina que ministra os estudantes realizam este tipo de atividade.

A subcategoria ‘visita às empresas’ se mostrou como uma atividade rotineira nos cursos de administração. A subcategoria ‘palestras’ faz parte do repertório para trazer a prática aos

estudantes de administração. Estes palestrantes vão de empresários a ex-alunos atuantes no mercado de trabalho. O Coordenador C acredita que levar ex-alunos aproxima mais o diálogo com os estudantes, uma vez que o profissional que está apresentando as práticas organizacionais já sentou na mesma cadeira, criando um vínculo de empatia. Não obstante, tal coordenador acredita que as palestras realizadas em sala de aula, em determinada disciplina, também geram maior interesse no estudante do que aquelas realizadas em auditório para grandes públicos. O Coordenador B traz a preocupação que o palestrante seja sincero e mostre exemplos de insucesso, de aspectos positivos e negativos na gestão, para serem mais realistas aos estudantes.

Na subcategoria ‘laboratório de ensino’, a concepção apareceu por duas vezes, nas entrevistas dos Coordenadores C e E. Contudo, esses laboratórios estão apenas no plano, não foram realizados de fato. Mas de acordo com os relatos serão um excelente instrumento para aliar a teoria ministrada em sala com a prática nestes espaços. De acordo com a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, os laboratórios podem substituir o estágio obrigatório supervisionado. Todavia, esta não tem sido uma prática recorrente nos cursos de administração, pois como pode ser observado, tais laboratórios ainda não foram implementados.

Na presente subcategoria ‘métodos pedagógicos diversos’, os métodos verificados são: métodos de casos, vídeos, leituras, trabalhos em grupo, exercícios, entre outros. Dentre eles, destaca-se o método de casos próprios de ensino em dois cursos de administração, pois estes são mais contextualizados para os estudantes brasileiros se comparados a casos estrangeiros (Coordenador E) e podem envolver os alunos em sua elaboração junto aos professores (Coordenador J). O método de caso é uma prática polêmica nos cursos de administração, pois muitos autores não o vêem como uma ferramenta positiva de aprendizagem.

11. Projeto Político Pedagógico

Da ‘implementação do projeto pedagógico’ tem-se que as reformulações e alterações dos PPPs eram recentes, não passavam de 5 (cinco) anos da coleta de dados. Algumas práticas de atualização dos PPPs foram relatadas, tais como a instituição do Time de Organização Pedagógica (TOP) em que os professores semestralmente elaboram a atualização de conteúdo programático, ementas, bibliografias e outros componentes (Coordenador D); a realização de reuniões entre coordenador e estudantes para que estes entendam e aprovelem as alterações propostas (Coordenador E). Observou-se que, por vezes, o PPP não está atualizado e não reflete a realidade vivenciada pelos cursos.

Dentre as dificuldades de implementação do PPP referenciadas pelos coordenadores, para a implementação dos Projetos Político Pedagógico, encontra-se a resistência dos professores, a qual pode ser verificada por meio de brigas políticas ou por não colocar o PPP em prática (Coordenador J) ou ainda como a defesa de suas disciplinas ou áreas, em detrimento da melhor formação do estudante de administração (Coordenadores A, G e J). Outra ‘dificuldades de implementação do PPP’, é o excesso de burocracia, exemplificada pelo Coordenador I o qual destacou que já havia conversado com os professores de outros departamentos sobre as mudanças no PPP, porém foi barrado pelo conselho que decidiu elaborar o Planejamento Estratégico e esperar a negociação com o Reuni para que as mudanças se concretizassem. O pessimismo do Coordenador A também se constitui uma das ‘dificuldades de implementação do PPP’ para a implementação do PPP, uma vez que ele não só acredita que seu curso não consegue desenvolver determinadas competências, como também que as empresas não querem egressos com pensamento crítico e capacidade de autodesenvolvimento. Ou seja, por qual motivo então, estas competências deveriam ser desenvolvidas (?) – pensamento do coordenador. Por fim, o Reuni é também destacado como uma das ‘dificuldades de implementação do PPP’ (Coordenadores A e I). O Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é um programa de expansão da educação superior que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. De acordo com o

MEC, o programa contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão (REUNI, 2014). Entretanto, segundo o relato dos coordenadores, aumentaram o número de alunos, mas o número de professores não foi o prometido pelo MEC, o que dificultou bastante a implementação do PPP. Além de as estruturas do curso (físicas, laboratório etc.) continuarem as mesmas.

12. Competências

Quando os coordenadores foram questionados se as competências dos estudantes são avaliadas no decorrer do curso, em geral, os coordenadores disseram não haver avaliações para saber se as competências estão sendo de fato desenvolvidas. Há avaliações nos cursos, mas estas são de conteúdos teóricos (Coordenador D e E). Em uma universidade ocorre o mapeamento das competências dos alunos (Coordenador B), por meio do programa de carreira, onde ocorre o atendimento aos estudantes e as competências são mapeadas. Ou seja, fora do ambiente de sala de aula, não agregando mais atividades à rotina dos professores.

Ao serem questionados sobre o conceito de competências utilizado por seu curso, os coordenadores A declarou não haver nenhum conceito por trás das competências a serem desenvolvidas; e os coordenadores E e H declararam não conhecer o conceito, sendo que o último leva em consideração as competências estipuladas pelo MEC. Na mesma linha, o Coordenador I considera as competências definidas pelo MEC. Outros coordenadores arriscaram um conceito e chegaram mais próximos à definição dos autores seminais. Mas, apenas o coordenador F foi capaz de citar um autor para conceituar competência.

Por mais que os coordenadores demonstrem esforços na direção de desenvolver competências em seu corpo docente, muitos ainda se mostram distanciados do conceito. Entender o que são as competências e como desenvolvê-las é um tema complexo que deve ser abordado em outros estudos, uma vez que os coordenadores demonstram vontade, porém falta um maior entendimento do assunto.

13. Professores

A autonomia dos professores de administração, principalmente nas universidades federais e estaduais pesquisadas, é bastante relatado pelos coordenadores. Esta autonomia implica na responsabilidade dos professores quanto às escolhas dos métodos pedagógicos e na forma a serem desenvolvidas as competências em suas disciplinas. O Coordenador B afirmou que existe um acompanhamento por parte da coordenação, todavia, não é considerado uma vigilância. Para o Coordenador J esta autonomia tem um sentido negativo à medida que muitos professores são resistentes e não querem se envolver em trabalhos interdisciplinares, mantendo suas disciplinas isoladas. Uma das universidades oferece auxílio pedagógico e didático para seu quadro docente, mas muitos se recusam a se aperfeiçoar (Coordenador I).

A partir destas constatações, observa-se a relevância da avaliação dos docentes coletadas a partir da percepção dos alunos. Em uma das universidades a avaliação é semestral, contando com uma parte qualitativa (estudantes expõem para outro professor acerca de um terceiro) e uma quantitativa, depois são realizadas devolutivas para o docente avaliado (Coordenador D e E).

Ao abordar o engajamento dos professores de seu curso, o Coordenador C alega que a grande maioria dos professores estão engajados; todavia, acredita que mais professores poderiam participar da Empresa Júnior. O Coordenador F menciona que 12 (doze) são os professores envolvidos nas discussões coletivas. Já o Coordenador H explica que gostaria de um maior engajamento dos professores, pois ressalta que, em geral, os professores não têm disposição ou motivação para olhar os conteúdos das demais disciplinas, somente das que lhes foi atribuída.

Quanto a qualidade do corpo docente, o Coordenador A acredita que os professores de administração possuem uma baixa qualidade, uma vez que são recém doutores, sem experiência no mercado e na sala de aula. Os Coordenadores I e J também ressaltam a falta de preparo dos docentes e sugerem que deveriam ser oferecidos mais cursos com instrumental pedagógico. Os coordenadores D e J relatam que em seus cursos há profissionais de mercado que lecionam, o que enriquece as discussões e faz com que os alunos estejam inseridos no mercado de trabalho. Muitas vezes os professores acabam sendo ‘consultores’ dos estudantes (Coordenador D). Por fim, a qualidade dos professores, segundo os relatos dos coordenadores está intimamente ligada à sua formação acadêmica. Em geral, os recém-doutores não foram instruídos à docência e acabam repetindo os vícios e hábitos de antigos professores. Talvez por isso, muitos profissionais não engajados, acabam assumindo a via mais fácil, de aulas expositivas, não dialogadas, criando, assim, um ambiente nada propício ao ensino-aprendizagem.

14. Estudante

Os Coordenadores A, C e J relatam a dificuldade do estudante em dar mais valor à universidade do que às formas de ganhar dinheiro. Logo, perdem uma boa parcela de sua formação trabalhando em lugares que não agregam tanto valor e lá ficam apenas pelos lucros auferidos. Esta situação fica ainda mais grave quando o estudante adia sua formatura para se dedicar com mais afinco à empresa do que a sua formação acadêmica (Coordenador J). É possível ainda identificar estudantes que optam por fazer estágios ou trabalhar não pela necessidade financeira, mas pelo *status* que podem adquirir frente aos colegas. No que tange ao ‘*work experience*’ (experiência de trabalho fora do país), muitos estudantes vão buscar a experiência de melhorar o segundo idioma e conhecer novas culturas, deixando o ‘aprendizado’ com o trabalho em terceiro plano.

A qualidade dos estudantes que entram em alguns cursos de administração pesquisados é bastante preocupante segundo os relatos desses coordenadores. Eles declaram que os estudantes chegam despreparados e não sabem estudar, aliada à falta de interesse dos estudantes com as questões teóricas (Coordenador A). Os estudantes possuem dificuldades para fazer análise e diagnóstico e não conseguem visualizar a importância do conteúdo que está sendo ministrado (Coordenador A). Além disso, são menos envolvidos com o Centro Acadêmico e Atlética do que os estudantes de outros cursos e o perfil do estudante de administração é ‘sozinho’ (Coordenador E). Esta característica não é coerente com o perfil que se deseja formar, do profissional capaz de se relacionar e trabalhar em equipe. Por fim, a imaturidade dos estudantes que não trabalham foi outro ponto citado. Estes estudantes possuem uma menor capacidade de abstração em relação ao conteúdo ministrado em sala (Coordenador J). O Coordenador I corrobora que os alunos já atuantes no mercado de trabalho possuem maior maturidade e participação em sala, nas discussões.

Apesar de existir a preocupação, já relatada, dos coordenadores com o ingresso precoce dos estudantes em estágios, eles também declaram que os estudantes que trabalham e já estão inseridos na vida organizacional são mais maduros e mais bem preparados para discussões em sala, com os professores. Fica evidente um *trade-off* entre o ingresso cedo ao mercado de trabalho e as experiências adquiridas neste ambiente. De acordo com os coordenadores pesquisados, o ideal seria que os estudantes ingressassem após o segundo ano no mercado, com os conceitos mais consolidados e que buscassem estágios não se preocupando com os ganhos financeiros, mas com o aprendizado.

A preocupação do Coordenador F com os pré-conceitos dos estudantes acerca do termo organização é bastante fundamentada. Muitos estudantes entram no curso sem a consciência clara do que significa uma organização, e pior que isso, trazem conceitos deturpados desta realidade. Mais difícil que fazer com que os mesmos aprendam os conceitos corretos é mudá-los.

15. Perfil

O Coordenador I alega que depois de 10 anos, com a atual implementação do PPP, o curso vai contar com um novo perfil para o egresso, mais completo que o atualmente utilizado. O Coordenador D destaca a competência técnica como o carro chefe do perfil dos seus egressos, mas também dá destaque a competências como o empreendedorismo e a ética, assim como os Coordenadores B e E. Um perfil que atenda uma demanda internacional é destaque entre os Coordenadores J, E e C.

O Coordenador G destaca três perfis distintos para os egressos de administração. Apesar de os estudantes almejem rumos distintos em suas carreiras, a base da formação do administrador é única. Assim, quando o Coordenador F utiliza a palavra flexibilidade, ele está destacando que o curso de administração deve ser capaz de formar administradores que possam escolher atuar em distintos segmentos do mercado de trabalho, com distintos tamanhos e modelos de organizações.

Além das diversas formas de organizações que o egresso de administração pode atuar, ele ainda pode escolher a área da administração que deseja focar. Por este motivo, o Coordenador H dá destaque a formação de um multiespecialista. Aborda também que o administrador deve estar preparado para assumir gradualmente um cargo de gerência dentro uma grande organização.

O perfil de autonomia é destacado pelo Coordenador J à medida que aborda que o egresso deve poder escolher o local de trabalho para não ser dependente das empresas, pois não devem entregar a sua vida e depois não ter o retorno da mesma. O Coordenador A relata não existir um perfil do egresso, mas que ‘veladamente’ é um perfil para trabalhar em grandes empresas.

Quando abordados sobre o perfil que os cursos desejam formar nos estudantes, os Coordenadores A, C e I mencionaram pesquisas realizadas com ex-alunos de seus cursos. As pesquisas com ex-estudantes podem trazer informações preciosas às IES. Em que organizações estes profissionais estão atuando, como estão se saindo no seu cargo, quais suas aspirações entre outras informações que podem ajudar a redirecionar os PPP's.

16. O Currículo, suas alterações e as competências

O Coordenador A afirma que não existe a discussão do currículo e das competências, uma vez que o MEC já propôs um currículo. O Coordenador B menciona que as mudanças ocorridas no currículo do curso foram incrementais, com a atualização das disciplinas, propostas pelos professores. Com a proposição dos professores, o coordenador realiza uma reunião com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) que aprova ou não as alterações sugeridas. O Coordenador C relata que o curso ainda está passando por alterações.

Segundo o Coordenador E as alterações curriculares já foram aprovadas, mas só entrarão em vigor após a realização de reunião com os estudantes. As alterações curriculares na Universidade Ex transcorreram de forma diferente das dos demais cursos pesquisados, assim como a Universidade Jx. As disciplinas em si, do currículo, não foram alteradas, todavia, foram disponibilizadas disciplinas complementares. No Curso Ex, foram ofertadas disciplinas pelo curso de administração e disponibilizadas disciplinas a serem cursadas em outros cursos da Universidade, em qualquer área de conhecimento.

Para o Coordenador F o seu curso de administração estava muito pautado em disciplinas das ciências humanas, que era uma preocupação inicial da administração em manter uma formação mais geral. As alterações curriculares vão excluir algumas destas disciplinas e incluir outras. Já existem reuniões periódicas para pensarem estas alterações e elencar o recorte dos conteúdos com as competências desejadas para desenvolver nos estudantes.

A preocupação com as competências e o currículo é vista e elaborada de forma incremental, de acordo com o Coordenador H. Em conversas com o mercado procuram entender quais competências faltam em seus estudantes e declara que atualmente procuram desenvolver competências como: comunicação, elaboração de relatórios, apresentação e lógica. A lógica, segundo o coordenador, está intimamente relacionada às disciplinas de exatas, que não são a parte forte do curso. A solução encontrada foi a criação de duas disciplinas para trabalhar com estas competências. O Coordenador I aborda que as competências que faltavam em seu curso eram negociação e capacidade de decisão, mas que ainda não está muito claro como inseri-las. A questão das disciplinas de exatas aparece também no relato do Coordenador J. Mesmo depois da implementação do novo currículo, a sequência de algumas disciplinas foi alterada.

O Coordenador G relata que a preocupação do currículo está muito voltada à formação profissional dos estudantes, deles enquanto cidadãos. Cita que fazem parte da formação a Empresa Jr. e o Diretório Acadêmico. Acredita que seu curso possui um diferencial à medida que disponibiliza uma disciplina de consultoria aos estudantes.

O que pode ser verificado, segundo o relato dos coordenadores é que as alterações curriculares ocorreram em conjunto com as alterações do PPP. As demais alterações são realizadas periodicamente e ocorrem de maneira incremental. Existe a preocupação dos coordenadores de estarem alinhados com o mercado de trabalho para que possam desenvolver as competências que estão faltando no seu corpo discente.

17. Características do Curso de Administração

Uma característica recorrente do curso de administração, destacada pelo Coordenador E é que o curso de administração ‘serve para tudo’. Não obstante, é muito comum ouvir dos egressos de administração que eles ‘não sabem nada’. Isto, de alguma forma, deve-se ao fato de que o curso de administração é generalista, segundo o Coordenador B:

Ainda segundo o Coordenador E, uma característica do curso de administração é formar administradores capazes de enxergar oportunidades e conseguir aproveitá-las, independente de quais oportunidades possam ser. Ele acredita que o curso deve ser capaz de formar desde um *hippie* para viver em uma comunidade alternativa até um administrador para trabalhar em uma grande organização. Este amplo aspecto de formação faz com que o curso de administração seja ao mesmo tempo generalista e especialista.

Contudo, de acordo com o Coordenador A, existe uma profunda crise de legitimidade dos cursos de administração. Ele acredita que cada curso deveria poder escolher, de maneira mais flexibilizada, as competências que cada curso desejaria desenvolver em seus estudantes, e que este conjunto de competências formasse o perfil do profissional que a IES deseja formar. Apesar de o MEC instituir as competências mínimas a serem desenvolvidas pelos cursos de administração, não existe um conjunto de competências fechadas em si, os cursos estão livres para dialogar com as competências que acreditam ser importantes desenvolver nos estudantes.

O Coordenador A ainda acredita que os profissionais de administração não possuem nenhum diferencial entre si, mesmo sendo formados em distintos cursos de administração. Esta realidade não é comprovada pelas empresas detentoras de Programas de *Trainee*, uma vez que elas ainda continuam buscando estudantes formados em cursos de excelência.

Apesar de extremamente pessimista, o Coordenador A afirma que é possível alterar a ‘forma de ensinar administração’, mesmo em discordância com outro ponto de sua entrevista onde afirma que “Nós não conseguimos mais reverter, o pragmatismo do aluno destruiu nossa capacidade” (Coordenador A). Uma das alternativas propostas é fazer um *benchmarking* dos melhores cursos de administração do mundo. Mais que uma cópia, os cursos precisam elaborar todas as categorias e subcategorias apresentadas nesta pesquisa para poderem dar um salto na qualidade da formação dos administradores.

Dentre as características destacadas nos cursos de administração pesquisados, ficou evidente a comparação dos coordenadores entre os administradores e os engenheiros. Esta comparação faz sentido à medida que algumas empresas destacam que um dos cursos que possui maior número de concorrentes com os administradores nos processos seletivos para programas de *trainee* é a Engenharia.

A visão sistêmica é vista pelo Coordenador H como a mais importante competência dos administradores, uma vez que ela os destaca das demais profissões. Apesar de a visão sistêmica ser uma importante competência do administrador, o Coordenador A afirma não ser fácil desenvolvê-la, pois existe uma dificuldade por parte dos estudantes de seu curso em relacionar e analisar problemas multivariados. Outros problemas com o desenvolvimento desta competência também podem ser encontrados na categoria Interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa não encerra em si mesma nenhuma discussão acerca da formação das competências nos cursos de graduação de administração, pelo contrário, busca instigar o leitor não apenas nas categorias e subcategorias destacadas nas falas dos 10 coordenadores entrevistados, mas para além delas. Uma vez que esse assunto é extremamente amplo e importante para os futuros administradores e as instituições de ensino que os formam.

O trabalho alcançou o objetivo a que se propôs, pois conseguiu identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências, entre elas destacam-se o estágio, os programas de carreira dentro dos cursos de administração e as competências ética e empreendedorismo, as quais podem interferir no desenvolvimento das demais competências.

O estágio é visto pela maior parte dos coordenadores como algo importante para relacionar a teoria e a prática. Todavia, eles não consideram que estagiar nos primeiros semestres do curso de administração seja vantajoso para o estudante. É quase consensual que o estudante deva permanecer mais tempo nas atividades do curso e ter um conhecimento mínimo de administração para que o estágio possa ser utilizado como uma atividade de aprendizagem e não apenas para o recebimento de proventos. A crítica, válida, do ingresso prematuro nos estágios, reside no fato de que muitos estudantes buscam apenas uma bolsa ou o status de estagiar em determinadas organizações, não se preocupando com o aprendizado que deveria ser inerente a esta atividade. Munidos de imediatismo, abrem mão dos conhecimentos adquiridos no curso e deixam de realizar atividades que, de fato, poderiam agregar valor ao desenvolvimento de suas competências.

Os programas de carreira, apesar de pouco destacados nas entrevistas dos coordenadores, deveriam ser imprescindíveis, não apenas no auxílio do desenvolvimento e mapeamento das competências, mas também para que os estudantes reflitam, ao longo do curso, sobre a sua carreira, suas competências e sua personalidade, recebendo apoio e orientação de profissionais preparados. Esta compreensão auxilia os estudantes a destinarem suas carreiras dentro de suas expectativas profissionais, criando um caminho de formação valoroso por meio do desenvolvimento de sua autonomia.

A ética e o empreendedorismo se destacam como competências necessárias ao discente de administração, pois podem influenciar o desenvolvimento das demais competências. A ética está associada a temas como responsabilidade social e profissional, sustentabilidade e cidadania. Já o empreendedorismo pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do estudante, outro fator de influência relatado no decorrer deste estudo.

Além desses achados, destaca-se que o conceito de competências não foi facilmente identificado pelos coordenadores. Apenas um coordenador cita o nome de um autor da área e outro busca explicar as competências pelo CHA (conhecimento, habilidades e atitudes). Muitos coordenadores relatam-nas, mas não sabem explicá-las. Neste sentido, declaram que não existe um sistema de avaliação das competências desenvolvidas no decorrer do curso, com exceção

de um único coordenador que declara fazer o mapeamento das competências por meio de um programa de carreira realizado dentro de seu curso.

Quando da pesquisa, alguns dos cursos estavam no momento de transição dos seus PPP, o que os deixava esperançosos e ao mesmo tempo um pouco confusos com os novos rumos. O PPP é uma obrigação legal imposta às IES e deveria refletir aquilo que é realizado dentro dos cursos em termos de objetivos gerais, perfil, currículo, competências a serem desenvolvidas, entre outros. Entretanto, apenas dois coordenadores destacaram que o PPP reflete o que é praticado no curso. Levando em conta que as entrevistas ocorreram em cursos de excelência, este é um baixo percentual – e preocupante – uma vez que os PPP's não se mantêm atualizados. Sem a devida formalização deste documento, a cada mudança de coordenador muitas ações são perdidas e o curso volta à situação anterior.

Como estudos futuros sugere-se que pesquisas quantitativas sejam conduzidas utilizando as categorias criadas neste estudo, ampliando-se o espectro de instituições investigadas, o que poderá possibilitar a generalização dos resultados a população. Outra recomendação é a condução de pesquisas aprofundadas sobre programas de carreira desenvolvidos em IES no Brasil e no exterior. Nesse sentido, uma investigação sobre as práticas, fatores de influência e competências desenvolvidas por cursos de administração no exterior também é outra proposta de investigação futura.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R., BRESLER, R. A MacDonalidização do ensino. Carta Capital, n. 122, p. 20-24, 10 maio 2000.
- ANDION, C. **A gestão no campo da economia solidária: particularidades e desafios.** *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 1, p. 79-101, 2005.
- ANDRADE, R. O. B., AMBONI, N. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração.** São Paulo: Makron Books, 2002.
- ANDRADE, R. O. B., AMBONI, N. **Gestão de Cursos de Administração: metodologias e diretrizes curriculares.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- BALBINOT, E.; PEREIRA, B. **Particularidades inerentes ao modelo de gestão de um empreendimento da economia solidária: o caso do projeto esperança.** *Revista Eletrônica de Administração*, v. 15, n. 2, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 2007.
- BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 4 de 13 jul. 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>.
- CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília. 2004; 57(5): 611-4.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, Competence and Informal Learning.** Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.
- DELUIZ, N. **A Globalização econômica e os desafios à formação profissional.** *Boletim Técnico do Senac*, v. 22, n. 2, maio/ago, 1996. Disponível: <http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>.
- DUTRA, J. S. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna.** São Paulo: Atlas, 2012.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- MARTINS, C. B. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983)**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.41, n.7., p. 663-676, jul. 1989.
- MISOCZKY, M. Autogestão e práticas organizacionais horizontalizadas: amplificando sinais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, n. V, 2008, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Anpad, 2008.
- NUNES, S. C. O Ensino em Administração com Base na Abordagem das Competências: da Inserção no Projeto Pedagógico a Prática em Sala de Aula. In: EnANPAD, n. XXXIII, 2009, São Paulo.
- NUNES, S. C., FERRAZ, D. M. A Reforma do Ensino no Brasil e a Inserção da Noção de Competências: Um Estudo Empírico em Instituições de Educação Superior. In: EnANPAD, n. XXIX, 2005, Distrito Federal.
- NUNES, S. C., PATRUS-PENA, R. **La Pedagogia de las Competências em um Curso de Administración**: el reto de pasar del proyecto pedagógico hacia la práctica docente. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, São Paulo, v.13, n. 40, p. 281-299, jul./set. 2011.
- NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. **Formação Baseada e Competências?** Um Estudo em Cursos de Graduação em Administração. Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. set/out, p. 28-52, 2009.
- OLIVEIRA, D. C. **Análise de Conteúdo Temático-Categorial**: uma proposta de sistematização. Revista de Enfermagem. UERJ. 2008; 16(4): 569-76.
- PAES DE PAULA, A. **Tragtenberg e a Resistência da Crítica: Pesquisa e Ensino na Administração Hoje**. Revista de Administração de Empresas, v. 41, n. 3, Jul./Set, 2001.
- ROSSI, M. DE F. P.; MELGAÇO, S. A Mudança de Perfil do estudante de Administração entre 2000 e 2008: um estudo de caso. In: EnANPAD, n. XXXIII, 2009, São Paulo.
- RUAS, R. **Mestrado Modalidade Profissional**: em busca da identidade. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, Abr/Maio/Jun, 2003.
- SOUZA-SILVA, J. C. DE; DAVEL, E. **Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor**: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. Organizações & Sociedade, v. 12, n. 35 – Outubro/Dezembro – 2005.
- WILLMOTT, H. Management Education: Provocations to a Debate. Management Learning. 25, 105-136, 1994.
- ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: Mythe, construction ou réalité? Paris: Laiaisons, 1999.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.