

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA**



**ANDRÉ RICARDO STRAMAR**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E  
GERENCIAIS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL *LATO  
SENSU***

**PORTO ALEGRE**

**2014**

**ANDRÉ RICARDO STRAMAR**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E  
GERENCIAIS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL *LATO*  
*SENSU***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra Maira de Cássia Petrini

PORTO ALEGRE

2014

S896d Stramar, André Ricardo

O desenvolvimento de competências individuais e gerenciais em programas de formação gerencial lato sensu / André Ricardo Stramar. – Porto Alegre, 2014.

155 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, PUCRS.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maira de Cássia Petrini

1. Administração. 2. Competência Administrativa.  
3. Liderança. 4. Ensino de Adultos. I. Petrini, Maira de Cássia.  
II. Título.

CDD 658.407

**Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079**

## **André Ricardo Stramar**

### O Desenvolvimento de Competências Individuais e Gerenciais em Programas de Formação Gerencial Lato Sensu

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, pelo Mestrado em Administração e Negócios da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 27 de março de 2014, pela Banca Examinadora.

#### BANCA EXAMINADORA:



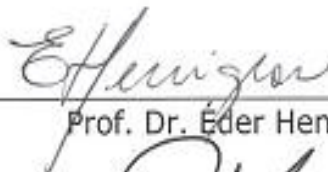
---

Profa. Dra. Maira de Cassia Petrini  
Orientadora e Presidente da sessão



---

Prof. Dr. Gustavo Dalmarco



---

Prof. Dr. Eder Henriqson



---

Prof. Dr. Roberto Lima Ruas

Dedico a dissertação à minha família, namorada e amigos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pelo dom da vida, pelo começo e fim, pela saúde, paz e amor.

Aos meus pais pelo apoio de sempre.

À Ana Caroline do Couto Klem pelo amor, paciência e amizade.

Aos amigos (a) que entendem meus momentos de solidão.

Um agradecimento mais do que especial à professora Maira Petrini pela orientação, paciência e tranquilidade de sempre.

Ao professor Cristian Zanon pelos debates sobre o método e pela importante contribuição na no instrumento de pesquisa.

Aos colegas de NAGI e AATSP onde, nas ausências profissionais, entenderam os motivos acadêmicos.

Aos amigos Clécio Araújo e Tito Grillo pela ajuda parceria e debates estatísticos.

À Janaína Marques e Denise Loreto sempre prestativas e competentes.

Aos professores do PPG , em especial a profa. Edimara Mezzono Luciano pelo incentivo de sempre.

Aos colegas do PPGA que participaram dessa caminhada.

Aos professores Carlos Vicente, Neusa Mendel, Daniel Haro, e aos outros coordenadores programas de pós-graduação *lato sensu* da FACE da PUCRS.

Aos alunos dos cursos dos programas de pós-graduação da FACE da PUCRS que contribuíram com a pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, ao professor Roberto Ruas fonte de inspiração teórica, exemplo e respeito.

Muito obrigado à todos.

“Caminhante, são teus passos  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar se faz caminho,  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se voltará a pisar.  
Caminhante, não há caminho,  
mas sulcos de espuma ao mar.”

(Antônio Machado)

## RESUMO

Em um mercado de trabalho tão competitivo e dinâmico um curso de formação gerencial *lato sensu* tem sido uma das formas onde o indivíduo tem buscado uma melhor capacitação para enfrentar as realidades e desafios que o mundo apresenta. As competências individuais e gerenciais através dos anos têm sido estudadas e debatidas. Relacionando as competências com o desenvolvimento dos indivíduos. E dentre os achados desses estudos, percebe-se que os teóricos afirmam que as competências podem passar por um desenvolvimento durante um o processo de ensino e aprendizagem em curso de formação gerencial. Assim, a presente pesquisa acompanhou o processo de desenvolvimento de oito competências a saber - visão sistêmica, trabalho em equipe, relacionamento pessoal e profissional, disposição à mudanças, aprendizagem e autodesenvolvimento, sistematização e análise de informações e conhecimentos e expressão oral e escrita – que são passíveis de aprendizagem em cursos dessa modalidade. A pesquisa foi desenvolvida nos programas de formação gerencial em administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Foram acompanhados 113 alunos distribuídos em turmas dez programas de semestres distintos da instituição. Houve uma abordagem longitudinal que gerou uma triangulação de dados, assim as turmas participantes da pesquisa passaram por duas intervenções através de uma *survey* durante o prazo de no mínimo 5 meses e ainda 18 alunos participaram de entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstram que existe o desenvolvimento de algumas dessas competências durante o processo de curso e ainda apresenta a importância do ensino e aprendizagem em sala de aula como um fator essencial para o desenvolvimento do aluno e de suas competências.

**Palavras Chave:** Competências individuais e gerenciais, cursos *lato sensu*, aprendizagem e desenvolvimento.



## ABSTRACT

In a so competitive and dynamic job market, a course on management training *lato sensu* has been one of the ways in which the individual seeks better training to face the realities and challenges that the world presents. The individual and managerial skills through the years has been studied and debated by relating it to the development of individuals. And, among the findings of these studies, realizes that the theoretical claim that skills can go through a development process for a teaching and learning in management training course. Therefore, the present research focused on the development process of the eight competencies, namely - systemic vision, teamwork, personal and professional relationship, willingness to change, learning and self-development, systematization and analysis of information and knowledge, and oral and written expression – that are able to be learned in order of this modality. Followed up so 113 students divided into groups of 10 distinct programs semesters of the institution. Thus, it is necessary a longitudinal approach, which generates a data triangulation, so the participating classes research undergo two interventions through a survey for the period of at least 5 months and also 18 students participate in semi-structured interviews. The results demonstrate that there is development of some of these skills during the course and also shows the importance of teaching and learning in the classroom as an essential for the development students and their skills. Keywords: individual and managerial skills, *lato sensu*, learning and development.

Keywords: individual and managerial Skills, *lato sensu* courses, learning and development.

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Expectativa em relação ao programa fase 1 .....   | 77  |
| Tabela 2 - Motivação pela escolha do curso fase 1 .....  | 77  |
| Tabela 3 - Classificação dos resultados de acordo com variação percentual das médias .....   | 80  |
| Tabela 4 - Resultados da variação da média dos itens da competência visão sistêmica fase 1 .....                                   | 80  |
| Tabela 5 - Resultados da variação da média competência visão sistêmica .....   | 81  |
| Tabela 6 - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe.....   | 82  |
| Tabela 7 - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe.....   | 83  |
| Tabela 8 - Resultados da variação da média dos itens da competência relacionamento pessoal e profissional.....                     | 83  |
| Tabela 9 - Resultados da variação da média competência relacionamento pessoal e profissional .....                                 | 84  |
| Tabela 10 - Resultados da variação da média dos itens da competência aprendizagem e autodesenvolvimento.....                       | 84  |
| Tabela 11 - Resultados da variação da média competência aprendizagem e autodesenvolvimento .....                                   | 85  |
| Tabela 12 - Resultados da variação da média dos itens da competência disposição à mudanças.....                                    | 85  |
| Tabela 13 - Resultados da variação da média competência disposição à mudanças.....   | 86  |
| Tabela 14 - Resultados da variação da média dos itens da competência realização de tarefas e atividades do curso.....              | 86  |
| Tabela 15 - Resultados da variação da média competência realização de tarefas e atividades do curso .....                          | 87  |
| Tabela 16 - Resultados da variação da média dos itens da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos ..... | 87  |
| Tabela 17 - Resultados da variação da média competência sistematização e análise de informações e conhecimentos.....               | 88  |
| Tabela 18 - Resultados da variação da média dos itens da competência expressão oral e escrita .....                                | 88  |
| Tabela 19 - Resultados da variação da média competência expressão oral e escrita .....   | 89  |
| Tabela 20 - Resultados Teste <i>t</i> fase 1 da pesquisa .....   | 90  |
| Tabela 21 - Resultado método aprendizagem sala de aula.....  | 96  |
| Tabela 22 - Expectativa em relação ao programa fase 2.....   | 102 |
| Tabela 23 - Motivação pela escolha do curso fase 2.....  | 102 |
| Tabela 24- Classificação dos resultados de acordo com variação percentual das médias .....   | 105 |
| Tabela 25 - Resultados da variação da média dos itens da competência visão sistêmica fase 2.....                                   | 105 |
| Tabela 26 - Resultados da variação da média competência visão sistêmica fase 2.....  | 106 |
| Tabela 27 - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe fase 2 .....  | 106 |
| Tabela 28 - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe fase 2 .....  | 107 |
| Tabela 29 - Resultados da variação da média dos itens da competência Relacionamento Pessoal e Profissional fase 2 .....            | 107 |
| Tabela 30 - Resultados da variação da média competência relacionamento pessoal e profissional ...                                  | 108 |
| Tabela 31 - Resultados da variação da média dos itens da competência aprendizagem e autodesenvolvimento fase 2 .....               | 108 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 32 - Resultados da variação da média competência aprendizagem e autodesenvolvimento fase 2 .....                                   | 109 |
| Tabela 33 - Resultados da variação da média dos itens da competência disposição à mudanças fase 2 .....                                   | 109 |
| Tabela 34 - Resultados da variação da média competência disposição à mudanças fase 2 .....  | 110 |
| Tabela 35 - Resultados da variação da média dos itens da competência realização de tarefas e atividades do curso fase 2.....              | 110 |
| Tabela 36 - Resultados da variação da média competência realização de tarefas e atividades do curso fase 2 .....                          | 111 |
| Tabela 37 - Resultados da variação da média dos itens da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos fase 2 ..... | 111 |
| Tabela 38 - Resultados da variação da média competência sistematização e análise de informações e conhecimentos fase 2 .....              | 112 |
| Tabela 39 - Resultados da variação da média dos itens da competência expressão oral e escrita fase 2 .....                                | 112 |
| Tabela 40 - Resultados da variação da média competência expressão oral e escrita fase 2.....  | 113 |
| Tabela 41 - Resultados Teste <i>t</i> fase 2 da pesquisa .....  | 114 |
| Tabela 42 - Resultado método aprendizagem sala de aula fase 2 .....   | 121 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Três tradições da aprendizagem experiencial .....                           | 23 |
| Figura 2 - Modelo de aprendizagem experiencial de Lewin .....                          | 24 |
| Figura 3 - Dimensões de Complexidade .....   | 45 |
| Figura 4 - Framework conceitual do processo de aprendizagem em um contexto de MBA..... | 57 |
| Figura 5 - Desenho da pesquisa.....  | 60 |
| Figura 6 - Respondentes por turma da fase 1 da pesquisa.....                           | 74 |
| Figura 7- Respondentes por turma da fase 2 da pesquisa.....                            | 99 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Orientações para a aprendizagem .....  | 19  |
| Quadro 2 - Elementos de pedagogia e andragogia .....  | 29  |
| Quadro 3 - Competências individuais .....   | 41  |
| Quadro 4 - Validade dos aspectos observados pelos estudantes .....  | 56  |
| Quadro 5 - Cursos e semestres das turmas pesquisadas na etapa um da fase 1 da pesquisa .....  | 61  |
| Quadro 6 - Cursos e semestres das turmas pesquisadas etapa dois da coleta da fase 1 da pesquisa .....   | 61  |
| Quadro 7 - Cursos e semestres das turmas pesquisadas na etapa um da fase 2 da pesquisa .....  | 62  |
| Quadro 8 - Cursos e semestres das turmas pesquisadas etapa dois da coleta da fase 2 da pesquisa .....   | 63  |
| Quadro 9 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência visão sistêmica.....   | 66  |
| Quadro 10 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência trabalho em equipe .....  | 67  |
| Quadro 11 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência relacionamento pessoal e profissional.....                                      | 67  |
| Quadro 12 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência aprendizagem e autodesenvolvimento.....   | 68  |
| Quadro 13 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência disposição à mudanças ...   | 68  |
| Quadro 14 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência desenvolvimento da competência realização de tarefas e atividades do curso..... | 69  |
| Quadro 15 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos. ....                   | 69  |
| Quadro 16 - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência desenvolvimento da competência expressão oral e escrita .....                   | 70  |
| Quadro 17 - Perfil dos alunos respondentes da entrevista semiestruturada da fase 1 da pesquisa.....   | 76  |
| Quadro 18 - Resumo resultados da variação médias fase 1 .....   | 89  |
| Quadro 19 - Perfil dos alunos respondentes da entrevista semiestruturada da fase 2 da pesquisa.....   | 100 |
| Quadro 20 - Resumo resultados da variação médias fase 2 .....   | 113 |
| Quadro 21 - Resumo do desenvolvimento das competências apresentadas.....  | 126 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO .....   | 5         |
| 1.1 IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA .....                        | 9         |
| 1.2 OBJETIVO GERAL .....   | 11        |
| <b>1.2.1 Objetivos específicos .....</b>                                   | <b>12</b> |
| 2 REVISÃO DA LITERATURA.....   | 13        |
| 2.1 CURSOS DE FORMAÇÃO GERENCIAL.....                                      | 13        |
| 2.2 TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO .....                     | 16        |
| <b>2.2.1 Behaviorismo .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>2.2.2 Humanismo .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>2.2.3 Cognitivismo .....</b>  | <b>18</b> |
| <b>2.2.4 Aprendizagem social .....</b>                                     | <b>18</b> |
| <b>2.2.5 Construtivismo .....</b>  | <b>19</b> |
| 2.3 APRENDIZAGEM DE ADULTOS .....  | 20        |
| <b>2.3.1 Aprendizagem significativa .....</b>                              | <b>20</b> |
| <b>2.3.2 Aprendizagem experiencial .....</b>                               | <b>22</b> |
| <b>2.3.3 Andragogia.....</b>   | <b>27</b> |
| 2.4 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS .....   | 29        |
| <b>2.4.1 A abordagem comportamental e funcional das competências .....</b> | <b>30</b> |
| <b>2.4.2 A abordagem construtivista de competências.....</b>               | <b>36</b> |
| <b>2.4.3 Níveis de Complexidade.....</b>                                   | <b>43</b> |
| <b>2.4.4 As competências da presente pesquisa .....</b>                    | <b>46</b> |
| 2.5 APRENDIZAGEM EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL .....                  | 49        |
| 3 MÉTODO DE PESQUISA .....   | 58        |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....  | 58        |
| 3.2 AMOSTRA .....  | 59        |
| 3.3 DESENHO DA PESQUISA .....  | 59        |
| 3.4 FASE 1 <i>SURVEY</i> : ETAPAS 1 E 2.....                               | 60        |
| 3.5 FASE 2 <i>SURVEY</i> : ETAPAS 1 E 2.....                               | 62        |
| 3.6 FASE 1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....                                 | 64        |
| 3.7 FASE 2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....                                 | 64        |
| 3.8 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....  | 64        |
| <b>3.8.1 Survey .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>3.8.2 Entrevista semiestruturada .....</b>                              | <b>70</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 3.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....   | 72         |
| <b>3.9.1 Análise e interpretação de dados – Etapa Survey .....</b>                                | <b>72</b>  |
| <b>3.9.2 Análise e interpretação de dados – Etapa entrevista semiestruturada.....</b>             | <b>72</b>  |
| 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....  | 74         |
| 4.1 RESULTADOS DA FASE 1 DA PESQUISA.....   | 74         |
| <b>4.1.1 Perfil dos participantes survey .....</b>  | <b>74</b>  |
| <b>4.1.2 Perfil dos participantes entrevista semiestruturada .....</b>                            | <b>75</b>  |
| <b>4.1.3 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise quantitativa .....</b>      | <b>77</b>  |
| <b>4.1.4 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise qualitativa.....</b>        | <b>78</b>  |
| <b>4.1.5 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise quantitativa.....</b> | <b>79</b>  |
| <b>4.1.6 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise qualitativa .....</b> | <b>91</b>  |
| <b>4.1.7 Aprendizagem em sala de aula : Análise quantitativa .....</b>                            | <b>96</b>  |
| <b>4.1.8 Aprendizagem em sala de aula : Análise qualitativa .....</b>                             | <b>97</b>  |
| 4.2 RESULTADOS DA FASE 2 DA PESQUISA.....   | 98         |
| <b>4.2.1 Perfil dos participantes <i>survey</i>.....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>4.2.2 Perfil dos participantes entrevista semiestruturada .....</b>                            | <b>100</b> |
| <b>4.2.3 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise quantitativa .....</b>      | <b>101</b> |
| <b>4.2.4 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise qualitativa.....</b>        | <b>103</b> |
| <b>4.2.5 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise quantitativa... </b>  | <b>105</b> |
| <b>4.2.6 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise qualitativa .....</b> | <b>114</b> |
| <b>4.2.7 Aprendizagem em sala de aula : Análise quantitativa .....</b>                            | <b>121</b> |
| <b>4.2.8 Aprendizagem em sala de aula: Análise qualitativa .....</b>                              | <b>122</b> |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 124        |
| 5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS .....                                   | 132        |
| 6 REFERÊNCIAS .....   | 134        |
| Apêndice A.....   | 139        |
| Apêndice B.....   | 146        |

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as empresas enfrentam desafios diversos que, com o passar dos anos, seguem uma tendência natural de renovação e transformação. Assim, o mercado se caracteriza como sendo um contexto de alta competitividade, no qual as empresas que estão preparadas para lidar com essas situações acabam obtendo as melhores chances de crescimento e consequente manutenção. Todavia, isto não se trata de uma novidade. A questão da competição sempre existiu e, através dos anos, tem proporcionado situações nas quais a humanidade encontrou oportunidades de crescimento.

Além da questão de movimento e adaptação podendo ser um fator proporcionado ou não pela competitividade, as empresas são passíveis de lidar com a questão do desconhecido. Zarifian (2001) contribui para a compreensão desta situação, apresentando o conceito de eventos, que, em sua definição, “são situações imprevistas, inusitadas, que podem perturbar a normalidade do sistema produtivo.” (ZARIFIAN, 2001, p.7). Portanto, os eventos com os quais as empresas lidam hoje em dia são desafios apresentados pelo mercado, como, por exemplo, a competição em nível global, a diminuição do ciclo de vida de produtos e serviços, os avanços da tecnologia, entre outros.

Fato que não pode ser esquecido é que as empresas são criadas, desenvolvidas e mantidas por pessoas, o que pode ser considerado um de seus recursos essenciais. Dentro dessa linha de pensamento, os autores Swieringa e Wierdsma (1995) demonstram como uma empresa é criada. Desse modo, é possível dizer, resumidamente, que a empresa é criada por um fundador, o qual tem uma ideia e a coloca em prática e, com isso, gera as diretrizes iniciais de um negócio. Com o passar do tempo, a empresa cresce e o fundador (ou os fundadores) começa a contratar profissionais que o ajudam na condução dos negócios. Tais movimentos, que são contínuos, geram como resultado o estabelecimento da empresa no mercado. Assim, o trabalho de Swieringa e Wierdsma (1995) apresenta a importância da contribuição dos indivíduos para a formação e manutenção das empresas.

Uma forma de conhecer o indivíduo e sua relação com o mundo profissional é através de suas competências individuais. As competências são definidas como mobilização e entrega que determinado profissional pratica na busca do atendimento de determinado objetivo e/ou situação. Diversos autores (WHITE, 1959; MACCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993; PARRY, 1996; CHEETHAM; CHIVERS 1996, 1998, 2000; SANDBERG, 2000; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; ZARIFIAN, 2001;



FLEURY;FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003; RUAS 2005) dedicam seus estudos às competências individuais. Os trabalhos enumerados anteriormente são desenvolvidos em épocas e contextos diferentes, que, conseqüentemente, acabam influenciando na construção das definições de competências.

O norte americano White (1959) apresenta a questão da interação do indivíduo com o ambiente e o quanto essa relação influencia em sua personalidade; seguido pelo seu conterrâneo Macclelland (1973), que questiona os testes de inteligência e diferencia o conceito de competências através de aptidão, habilidade e conhecimento. Nove anos depois, é apresentado o trabalho de Boyatzis (1982), que direciona seu estudo a uma análise de outros trabalhos até então desenvolvidos sobre competências. É um trabalho que dá ênfase no foco mais de desenvolvimento e desempenho pessoal dos indivíduos. O autor identifica um conjunto de características e traços que, em sua opinião, acabam por gerar um desempenho superior aos indivíduos. E ainda, outra contribuição de Boyatzis (1982), é a apresentação de um modelo com 21 competências gerenciais. Já os autores Spencer e Spencer (1993) apresentam que o conceito de competência se relaciona com tarefas e situações, argumentando que a competência é uma característica subjacente do indivíduo e está relacionada a padrões. Apresentam uma lista de competências distribuídas entre três níveis diferentes de atuação dentro da empresa – o nível executivo, gerencial e operacional. Assim, as competências atuam como uma diferenciação entre esses diversos níveis de indivíduos dentro da organização.

O trabalho de Parry (1996) apresenta uma definição de competência que explora a um conjunto de características conhecido como CHA – conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo características que segundo o autor atendem ou superam as demandas das atividades durante o desenvolvimento de determinado trabalho de um indivíduo. Assim, o autor argumenta que essa questão de conhecimentos, habilidades e atitude é algo que pode ser desenvolvido e aprendido pelos indivíduos. Os trabalhos dos ingleses Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) apresentam um modelo que tem como objetivo avaliar a postura do indivíduo e seu profissionalismo dentro de sua atuação em determinada empresa onde atua. Apresentam cinco grandes dimensões de competências que se relacionam e atuam uma sobre a outra: funcional, pessoal, cognitivas, ética e metacompetência.

A partir dos anos 2000, diversos autores continuaram a contribuir com a conceituação das competências individuais. Destacam-se, neste período, os seguintes trabalhos: Sandberg (2000); Dutra, Hipólito, Silva (2000); Zarifian (2001); Fleury e Fleury (2001); Le Boterf (2003); Dutra (2004); Ruas (2005). O sueco Sandeberg (2000) estuda a interação entre o

indivíduo e o trabalho, afirma que para cada indivíduo existe um sentido na atividade na qual está inserido. Dentre os brasileiros, destaca-se o trabalho de Dutra, Hipólito e Silva (2000), que aborda a questão do resultado gerado pelo indivíduo em relação ao objetivo estratégico da empresa. Fleury e Fleury (2001) acrescentam que o valor econômico para a organização obriga os indivíduos a mobilizarem conhecimentos, recursos e habilidades. Dutra (2004) apresenta uma construção acerca das entregas e complexidades das competências e, ainda, Ruas (2005) argumenta que é o resultado que proporciona a ação no indivíduo para, através dele, combinar, mobilizar e agir em relação as suas capacidades e recursos. Por fim, temos os trabalhos dos franceses Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Zarifian (2001) explora a forma como as competências mobilizam indivíduos e recursos em determinadas situações. Assim como Le Boterf (2003), que retoma a mobilização do CHA juntamente com a mobilização dos recursos e capacidades do indivíduo.

Contudo, as competências não são mobilizadas e desenvolvidas nos indivíduos de uma hora para outra. É preciso que o indivíduo faça movimentos que possibilitem a oportunidade de mobilizar, desenvolver ou, ainda, aprender competências. Este processo de movimentação da aprendizagem de competências é gerado por experiências adquiridas nas atividades diárias, por trocas de experiências ou por investimento em cursos.

Dentro desta linha que analisa a busca pela aprendizagem de competências em cursos, destaca-se que, aos adultos, são oferecidos cursos específicos de formação gerencial. Dentre eles, os cursos do tipo *lato sensu*, os quais objetivam proporcionar e explorar a aprendizagem e o desenvolvimento de adultos. Tendo isso em vista, bem como os diversos trabalhos que têm explorado a aprendizagem gerencial e o desenvolvimento de competências neste tipo de cursos, tais como, Louw, Bosch e Venter (2001); Antonello e Ruas (2005); Hay (2006); Roglio (2006); Ruas e Comini (2007); Hay e Hodgkinson (2008); Warhurst (2011); Vazquez e Ruas (2012), este trabalho prioriza o estudo dos cursos *lado sensu* da área de administração.

Louw, Bosch, Venter (2001), em uma pesquisa desenvolvida com estudantes da África do Sul, apresentam a percepção dos resultados identificada pelos alunos nesta modalidade de curso. Já Antonello e Ruas (2005) expõem uma reflexão sobre a estratégia de aprendizagem nestes cursos. Hay (2006) mostra que um curso desta modalidade faz com que os alunos tenham uma visão diferente em relação a si mesmo, aos outros e em relação às organizações. Roglio (2006) destaca que, nesses cursos, a aprendizagem deve dar destaque à troca de experiências. Ruas e Comini (2007) apresentam um trabalho com referências para o desenvolvimento de competências em programas de pós-graduação *lato sensu*. Hay e Hodgkinson (2008) afirmam que estes cursos oportunizam uma nova visão do mundo a

reflexão através de problemas. Warhurst (2011) conclui que, para a construção de competências, deve existir uma interação entre o ensino e as atividades diárias dos indivíduos. Ainda, Vazquez e Ruas (2012) defendem que os alunos devem ter uma posição ativa nestes cursos, sendo protagonistas da aprendizagem. Dessa forma, é possível que sejam mais bem desenvolvidas as capacidades e as competências destes alunos. Sendo assim, são trabalhos que contribuem para a reflexão da aprendizagem, da “entrega” proporcionada nestes cursos. Portanto, a opinião e a percepção dos alunos é uma ferramenta essencial para o entendimento deste fenômeno de aprendizagem.

Assim, o presente trabalho acompanha o processo de desenvolvimento de competências em cursos de programas de formação gerencial *lato sensu*, acompanhando as competências passíveis de desenvolvimento dentro do processo de aprendizagem destes cursos. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases distintas e complementares. Distintas pelo fato de que foram acompanhadas turmas iniciadas em 2012, denominada como fase 1 da pesquisa e turmas iniciadas em 2013, denominada fase 2 da pesquisa. E também são complementares pelo fato de com esse corte de pesquisa, com turmas de semestres distintos houve a possibilidade de avaliar o processo de curso como um todo. Cada curso acompanhado, composto por uma turma cada, sofreu três intervenções, que serão chamadas de etapas e foram conduzidas pelo pesquisador. Duas etapas foram executadas com a aplicação de com um instrumento quantitativo e a terceira etapa através de entrevistas semiestruturada. Nesse processo, acompanhou-se 113 alunos matriculados de dez cursos de pós-graduação *lato sensu* em administração da PUCRS com o instrumento quantitativo, e 18 com as entrevistas semiestruturadas.

Foi desenvolvido um instrumento quantitativo, denominado *survey* junto à um especialista da área e teve como objetivo que conhecer o perfil dos alunos, suas expectativas e motivações em relação à escolha do programa onde estavam matriculados e também o estudo de oito competências passíveis de desenvolvimento nessa modalidade de curso. Na segunda etapa de cada fase da pesquisa, foi utilizado o mesmo instrumento quantitativo, focando, nessa fase, apenas nas oito competências já avaliadas na primeira etapa. Com essa aplicação dupla da *survey* e com a passagem do tempo, investiga-se como, e se há, uma evolução do desenvolvimento de competências individuais e gerenciais entre as fases diferentes dos cursos onde a pesquisa é desenvolvida. Respostas essas, que têm seus resultados explorados e investigados nas entrevistas semiestruturadas. Buscou-se, assim, durante o acompanhamento desses cursos indícios de se existe um desenvolvimento de

competências individuais e gerenciais em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu* da PUCRS.

A pesquisa esta organizada começando por esse capítulo introdutório onde esta a identificação e justificativa do problema, seguido do objetivo geral e os específicos. Após, no capítulo 2, há o referencial teórico, onde se discute sobre cursos de formação gerencial, teorias de ensino e aprendizagem, aprendizagem de adultos, competências individuais e aprendizagem gerencial. No capítulo 3, é apresentado o método de pesquisa, que apresenta a caracterização da pesquisa, amostra pesquisada, desenho de pesquisa, instrumento de pesquisa e de que modo foi feita a análise e interpretação de dados. No capítulo 4, está apresentada a análise dos resultados. E, por último, no capítulo 5, estão as considerações finais, também as limitações do estudo e sugestão de pesquisas futuras.

## **1.1 IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA**

O processo de aprendizagem e formação gerencial é uma atividade que demanda um elevado investimento anual de recursos financeiros e de tempo das empresas e dos indivíduos. As empresas investem em cursos de capacitação internos e externos, em manuais, *workshops*, rodízio de funções e em outras diversas formas de estimular o desenvolvimento das pessoas que nelas atuam. Por outro lado, os indivíduos procuram fazer sua parte, buscando uma melhor formação acadêmica e profissional. E isto implica, por exemplo, o investimento em livros, seminários e em cursos de formação e desenvolvimento gerencial.

Não há dúvidas de que é um contexto altamente competitivo e instável, o qual proporciona um forte impacto no papel e nas funções dos gestores (RUAS; COMINI, 2007). Então, o mercado de trabalho passa a exercer uma forte pressão sobre as empresas e indivíduos, dessa forma, exige que os gestores estejam preparados para lidar com diversificadas situações e desafios. Contexto este que faz, por exemplo, com que as empresas e gestores comecem a ter uma maior preocupação com o investimento em cursos de formação e desenvolvimento gerencial.

Neste meio, em que a grande competitividade gera uma pressão sobre os indivíduos, é que são concebidos os cursos de formação e desenvolvimento gerencial em administração. No Brasil, os primeiros cursos de formação e desenvolvimento gerencial em administração surgem no final dos anos 1970. Sendo inicialmente reconhecidos como Especialização em Administração, hoje são considerados cursos de formação gerencial *lato sensu*. Embora alguns ainda recebam a denominação de *Master of Business Administration* (MBA).

Retomando alguns estudiosos das competências individuais (PARRY, 1996; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), é possível constatar que, em suas reflexões, um dos elementos essenciais na formação e desenvolvimento de competências passa pelas questões de treinamento. E que, dentro do treinamento, deve haver o favorecimento de experiências que agreguem valor às organizações e indivíduos. Portanto, dentre os resultados esperados dos cursos de formação e desenvolvimento gerencial estão a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Ainda, o próprio Le Boterf (2003) afirma que o desenvolvimento das competências depende de três fatores: a vontade do indivíduo em aprender, um estilo de gestão e um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem, e sistemas de formação disponíveis.

Quanto à aprendizagem de competências, não se pode esquecer que aprender é um processo de mudança, algo que mexe com os sentidos dos indivíduos e, ainda, com os processos e situações nos quais estão inseridos. Diversos autores, em especial teóricos da pedagogia, psicologia e sociologia, tais como Ausubel, Dewin, Lewin e Piaget, com seus estudos acerca da educação, influenciam novas teorias que focam diretamente a aprendizagem do indivíduo. Um exemplo desta contribuição está na formação do trabalho de David Kolb (1984), que explora as questões de Aprendizagem Experiencial. Kolb utiliza-se de alguns destes autores para, assim, efetuar a construção de sua teoria de aprendizagem de adultos. Neste contexto de aprendizagem de adultos, faz-se interessante destacar que existe uma forma de pedagogia que esta focada diretamente na educação de adultos conhecida como andragogia, que vem a ser um viés diferenciado de estudo da aprendizagem de adultos que, através de uma contraposição à pedagogia, desenvolve sua contribuição.

Refletindo-se, então, sobre os motivos que levam as empresas e os indivíduos a investirem recursos financeiros em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*, entende-se que ambos, empresas e indivíduos, buscam esta modalidade de curso com o objetivo de que estes possam proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Neles, é praticado uma entrega e desenvolvimento de competências em que a principal percepção deve partir dos alunos. No estudo de Vazquez e Ruas (2012), é apresentada a concepção de que os alunos são os principais protagonistas da aprendizagem, sendo de fundamental importância que o processo de ensino explore a conexão do que é aprendido em cursos de formação gerencial com as práticas profissionais do indivíduo. Tendo isso em vista, devem ser oportunizados, dentro da sala de aula, momentos nos quais os alunos compartilhem suas práticas profissionais.

Um *working paper* (RUAS, 2012) apresentou oito entre as diversas competências que são passíveis de desenvolvimento nesta modalidade de curso, a saber: visão sistêmica, trabalho em equipe, relacionamento pessoal e profissional, disposição a mudanças, aprendizagem e autodesenvolvimento, sistematização e análise de informações e conhecimentos e expressão oral e escrita. Da experiência em outros trabalhos de campo e acadêmicos, o trabalho de Ruas (2012) optou pela escolha dessas oito competências que segundo ele são passíveis de desenvolvimento nessa modalidade de curso.

Assim, após essas diversas reflexões e objetivos, constrói-se a questão de pesquisa que norteia o presente trabalho: **Das competências individuais e gerenciais que podem ser desenvolvidas dentro do processo de ensino e aprendizagem de adultos em programas de formação gerencial *lato sensu*, quais são as mais significativas de acordo com a percepção dos estudantes/participantes?**

A pesquisa foi desenvolvida nos cursos do programa de pós-graduação *lato sensu* da FACE (Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). A faculdade oferecia no momento da pesquisa 12 cursos de diversas áreas de formação em gestão. Houve por parte da coordenação geral do programa, a abertura para a aplicação da pesquisa, acreditando que ela poderia gerar instrumentos para uma reflexão sobre os objetivos dos cursos. No momento da aplicação da pesquisa não existia na PUCRS outra pesquisa com tema similar, se tornado assim, relevante para a coordenação e consequentemente para a universidade uma investigação desse tipo.

Por se tratar de uma questão abrangente e complexa, uma a forma encontrada de responder ela foi através da percepção dos alunos e passando a considerar o fator tempo nesse processo, sendo assim, a pesquisa tem um caráter longitudinal onde os alunos foram acompanhados através de três intervenções durante o processo de curso em semestres distintos.

## **1.2 OBJETIVO GERAL**

Analisar quais as competências individuais e gerenciais, desenvolvidas dentro do processo de ensino e aprendizagem em programas de formação gerencial *lato sensu* realizados numa Instituição de ensino superior do estado RS, são as mais significativas de acordo com a percepção dos estudantes/participantes.

### 1.2.1 Objetivos específicos

- I. Identificar quais competências individuais e gerenciais, segundo a opinião dos estudantes/participantes, são as mais desenvolvidas em programas de formação gerencial, considerando-se o caso estudado.
- II. Analisar os resultados relacionados às competências desenvolvidas em grupos de estudantes/participantes, de diferentes semestres de programas de formação gerencial em administração.
- III. Analisar as práticas de ensino que, no processo de ensino e aprendizagem de adultos no ambiente de sala de aula, melhor contribuem para o processo de ensino em programas de formação gerencial *lato sensu*.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a base teórica do trabalho. Primeiro, fala-se sobre os cursos de formação gerencial. Segue-se com um estudo sobre as teorias e ensino e aprendizagem na educação, posposto por uma seção onde se estuda a aprendizagem de adultos. Após, é apresentado um estudo sobre competências individuais e encerra-se o capítulo com o estudo de questões sobre como um gerente aprende e é formado.

### 2.1 CURSOS DE FORMAÇÃO GERENCIAL

As empresas e seus gestores estão inseridos em um ambiente de negócios onde a competitividade é inevitável e no qual as mudanças são frequentes, fazendo, portanto, surgir diariamente novos desafios e novidades. A cada dia, ocorrem novas situações, boas ou ruins, que acabam forçando as empresas e indivíduos a terem novas posturas em relação ao contexto no qual estão inseridos. Essas novas situações, no trabalho de Zarifian (2001), são exploradas como oportunidades e conceituadas como eventos. Assim, Zarifian (2001) argumenta que os eventos são definidos, nos dias atuais, a partir do ambiente, que é influenciado por novas oportunidades de clientes. Esses surgem pelas expectativas de novos produtos e serviços. Os produtos e serviços exercem uma forte mobilização nas empresas e gestores, que devem estar preparados para lidar com essa situação, para o desafio do crescimento e/ou ao menos para sua própria manutenção dentro do mercado e na empresa em que atua.

Fixada em um contexto altamente competitivo, no qual as empresas e gestores têm o dever de procurar as melhores oportunidades para lidar com o ambiente em que se inserem, a necessidade de buscar novas oportunidades de capacitação e formação surge. Em geral, indivíduos com alguma pretensão de cargos de liderança ou com alguma posição de gerência buscam esses cursos de formação e desenvolvimento gerencial. Buscam com a expectativa de encontrar diferenciais que os ajudarão a lidar com os desafios de suas carreiras, preparando-os para agir em um mercado com diversos desafios. Já para outros profissionais a motivação para a matrícula nestes cursos passa a ser uma oportunidade de crescer dentro de determinada empresa, mudando de departamento, cargo e, quem sabe, recebendo aumentos salariais. Outros buscam a obtenção de especialização em determinada matéria que não dominam. Para outros, ainda, os cursos se tornam o incentivo para se prepararem para a busca de um novo emprego. E, mesmo que não se deem conta, muitas vezes nesses cursos, os profissionais



recebem a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, neles pode-se explorar a aprendizagem das competências individuais.

Dados de 2007 do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apresentam que há em torno de 8866 cursos de pós-graduação no Brasil, distribuídos entre cursos presenciais e EAD. Entre esses cursos, existe em torno de 2674 cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas, área essa, que inclui os cursos de formação gerencial em administração. O governo brasileiro lançou, em 8 de junho de 2007, uma Resolução nº 1, que dita as normas de funcionamento para cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Nele, além destas normas, são apresentadas as exigências, entre as quais está a de que devem ter uma carga mínima de 360 horas, na qual devem constar atividades em sala de aula e deve, obrigatoriamente, ser computado o tempo para a monografia ou trabalho de conclusão de curso. Para percorrer um curso *lato sensu* é obrigatório o diploma de graduação. Outra característica desse tipo de curso é que ele proporciona um certificado, não um diploma como os cursos de graduação. O Ministério da Educação atesta, ainda, que os cursos denominados *Master of Business Administration* (MBA) equivalem no Brasil a uma pós-graduação *lato sensu*.

Ruas e Comini (2007) citam que o primeiro MBA foi criado na Universidade de Harvard em 1908. Já o segundo só passa a existir 20 anos depois na Universidade de Stanford, em 1928. O mesmo trabalho apresenta que foi nos EUA que esses cursos foram criados e aperfeiçoados. Citando Mintzberg (2006) dizem:

A história dos programas MBAs nos EUA é marcada por periódicas inovações que, geradas numa ou noutra instituição, acabam se disseminando por quase todas as escolas: o advento do método “estudo de casos” (Harvard, anos 1920), a valorização da pesquisa acadêmica (*Carnegie Institute of Technology*, anos 1950), a divisão da gestão em funções (várias escolas, anos 1970) e o foco em estratégia (Harvard, anos 1980). (MINTZBERG, 2006)

Outra visão acerca da evolução dos cursos MBA parte dos autores Latham, Latham e Whyte (2004) que a dividem em duas grandes ondas. A primeira é a profissionalização dos cursos, que ocorre nos anos de 1960, sendo uma resposta direta às críticas que as escolas de negócios recebiam por não ajudarem na evolução intelectual de seus alunos. São cursos focados na preparação para as atividades que as empresas necessitam e caracterizam-se por uma construção bem linear, sem oportunidades de se modificar sua estrutura, já estabelecida. As escolas, então, passam a contratar profissionais das áreas humanas e exatas para poder oferecer um caráter mais abrangente em seus cursos. Latham, Latham e Whyte (2004)

apresentam a segunda onda conhecida como proliferação, que tem como desafio proporcionar que alunos passem a receber uma contínua evolução de conhecimentos e habilidades. Dá-se oportunidade para que o aprendiz desenvolva, por exemplo, a competência da visão sistêmica para assim ter a oportunidade de lidar com as mais diversas situações dentro das empresas. A resposta para essa questão vem da reestruturação dos conteúdos e de novas e diferentes formas de ensino. (LATHAM, LATHAM, WHYTE, 2004).

No Brasil, os cursos de pós-graduação *lato sensu* surgem no final dos anos de 1970. Trabalhos como Oliveira (1996), Ikeda, Campomar e Oliveira (2005) apresentam um bom panorama sobre a questão de formação dos cursos de pós-graduação no País. Os autores comentam que tudo começa nos anos de 1950 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) fomenta, no país, a formação de mestres e doutores, ou seja, formação em nível acadêmico, *stricto sensu*. Nos anos seguintes, entre os anos de 1960 e 1980, estes mestres e doutores são responsáveis pela abertura de cerca de 1500 cursos de pós-graduação no Brasil, entre eles, ao final dos anos 1970, os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Isto é, no Brasil existem duas formas distintas de pós-graduação com a função de atender os objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

- I. Formar professores para o magistério superior;
- II. Formar pesquisadores para o trabalho científico;
- III. Preparar profissionais de nível elevado em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições públicas e privadas.

Estas diretrizes assumem os objetivos de ambas as categorias de cursos de pós-graduação, a última em destaque esta diretamente relacionada com os cursos *lato sensu*. Outra grande diferença entre as duas modalidades é que a formação *lato sensu* não tem como objetivo contribuir com o avanço das pesquisas na área em que o curso está inserido, é basicamente focado no aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Já os cursos *stricto sensu* focam-se na pesquisa e buscam novas contribuições teóricas.

Partindo dessa diferenciação é que ocorre, no Brasil, uma espécie de confusão em torno dos cursos MBA's. Nos EUA, estes cursos são considerados como cursos em nível de mestrado acadêmico ou *stricto sensu*. Já no Brasil, são considerados cursos de pós-graduação *lato sensu*. É uma confusão de denominação que surge pelo fato de que algumas instituições brasileiras assumem o nome MBA para seus cursos *lato sensu*, utilizando-se dessa

nomenclatura como uma forma de atrair novos alunos ou passar uma maior confiabilidade ao seu curso.

No ano de 1996, é regulamentado pela CAPES o curso de mestrado profissional, que tem equivalência a uma pós-graduação *stricto sensu*. São cursos que oportunizam aos executivos uma formação em nível de mestrado e que, segundo Ruas (2003), são cursos com uma grande e crescente aceitação de profissionais já estabelecidos na carreira. A própria CAPES apresenta a diferenciação em relação ao mestrado acadêmico:

Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. (Parecer CNE/CES – 0079/2002)

Contudo, autores como Ruas e Comini (2007, p. 5) dizem que: “Por uma série de razões institucionais e por suas características específicas, os programas de mestrado profissional ainda não estão tão difundidos quanto os outros cursos do gênero”.

Nesta seção, apresentou-se um panorama referente à apresentação do que pode ser definido como um curso de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*.

## 2.2 TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

No decorrer da introdução do livro “Teorias de Aprendizagem” de Marco Antônio Moreira, publicado em 1999, é citado o trabalho de um teórico da educação chamado David P. Ausubel, responsável pela criação da teoria conhecida como aprendizagem significativa. Contudo, o trabalho de Ausubel é muito reconhecido e associado ao termo denominado como Organizador Prévio ou, simplesmente, subsunçor. Moreira (1999, p. 11) conceitua este termo como “materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si”. Ou seja, esse material introdutório é uma base para o entendimento de conceitos que serão apresentados em determinado trabalho. Assim, é de fundamental importância, quando se fala em educação e, obviamente, para o presente trabalho, no caso específico da educação de adultos, possuir um panorama de como se desenvolve a aprendizagem.

As teorias da aprendizagem são classificadas por Moreira (1999) em três grandes enfoques: o comportamentalismo, que para efeitos didáticos e de padronização denomina-se *behaviorismo*, o humanismo e o cognitivismo. Já os autores Merriam e Caffarella (1999)

acrescentam, além dessas três supracitadas, a aprendizagem social e o construtivismo. Estudar um pouco cada um desses enfoques é uma ação subsunçora que ajudará no entendimento do contexto da educação e aprendizagem de adultos. Para isto, a seguir, é apresentada uma breve definição de cada um desses enfoques.

Ainda dentro deste enfoque em teorias de ensino e aprendizagem, são apresentadas as contribuições da aprendizagem significativa, teoria esta que apresenta a significativa contribuição acerca da aprendizagem anterior que o indivíduo acaba por trazer para novas situações de aprendizagem.

### **2.2.1 Behaviorismo**

Também conhecido como comportamentalismo, este enfoque volta-se diretamente para as respostas do indivíduo frente aos estímulos externos e, claro, as consequências que este estímulo gera na atitude do aprendiz, passando o comportamento a ser influenciado pelas consequências. E se, “a consequência for boa para o indivíduo, haverá uma tendência de aumento de frequência da conduta, e, ao contrário, se for desagradável, a tendência e a resposta diminuir” (MOREIRA, 1999, p.7).

A função do professor, neste enfoque, é a apresentação de estímulos que proporcionam respostas dos alunos, Moreira (1999, p.7) comenta que a avaliação consistia em verificar se as condutas definidas nos “objetivos comportamentais eram apresentadas, de fato, no final da instrução”. Assim, neste enfoque o modo pelo qual as pessoas se comportam estão diretamente relacionados aos resultados que se esperam delas. Alguns conceitos básicos desse enfoque são: estímulo, reforço, resposta. Dentre as ideias desenvolvidas, citam-se as questões da educação baseada em competência e desenvolvimento de habilidades e treinamento. Dentre os autores que desenvolveram esta abordagem destacam-se: Pavlov, Skinner e Watson.

### **2.2.2 Humanismo**

Este enfoque é direcionado ao indivíduo. O que importa para ele são as questões de crescimento e auto realização. Portanto, o ensino passa a ser centrado no aluno, que é visto como um ser completo que age através de ações, pensamentos e sentimentos; não havendo nesse enfoque, portanto, apenas a preocupação com o intelecto do aprendiz. Como define Moreira (1999, p.10), o aprendiz para esse enfoque é “pessoa, e as pessoas pensam, sentem e fazem coisas integralmente”. Visão esta que faz surgir com relevância nos anos de 1970 nos

EUA as chamadas “escolas abertas”. Nas escolas abertas, os alunos tem uma forte influência sobre o modo de aprendizagem. Em alguns casos, até dizem e escolhem o que querem estudar, o que é raro nos dias de hoje. Contudo, não há dúvidas de que a contribuição mais importante dessa visão humanista, e que ainda hoje vigora, é o fato de o ensino ser focado no aluno. Algumas das principais ideias desse enfoque são: liberdade para aprender, crescimento pessoal e andragogia. Maslow, Rogers, Savicevic, Knowles são os principais autores deste enfoque.

### **2.2.3 Cognitivismo**

Foca-se em como os indivíduos encaram o mundo, sendo conhecido como cognição. Utiliza-se principalmente de modelos mentais, onde o indivíduo passa a dar valor para a atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, sendo esta a grande diferenciação em relação ao *behaviorismo*, que se ocupa apenas das atitudes dos indivíduos, não se preocupando com as discussões em relação à mente (MOREIRA, 1999).

Pode-se dizer que o cognitivismo “coloca o ser humano como agente ativo no processo de aprendizagem, que interpreta sensações e dá significado aos eventos que afetam a sua consciência” (SILVA, 2009, p. 146), “levando em consideração as crenças e as percepções dos indivíduos, que influenciam seu próprio processo de apreensão da realidade” (FLEURY, 2002, p. 134). Ou ainda, como cita Moreira (1999), o ser humano tem a capacidade criativa de representar o mundo, não apenas de responder a ele. As teorias cognitivistas têm a tendência de dar um grande valor às ações dos indivíduos, assim como sua ação em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, sua postura em relação ao mundo.

No ensino, o aluno passa a ser o agente de sua própria construção cognitiva; o conhecimento é construído. Destacam-se a aprendizagem significativa de Ausubel e, ainda, os estudos de Piaget e Lewin. Alguns dos conceitos básicos do cognitivismo são: construto pessoal, subsunçor, modelo mental e signo.

### **2.2.4 Aprendizagem social**

Neste estilo de aprendizagem, basicamente, o indivíduo aprende com o outro, com a observação e experiências do próximo, sendo uma abordagem que absorve elementos das teorias *behaviorismo* e cognitivista (CLOSS, 2009). O comportamento da pessoa é moldado

por um modelo. Se as pessoas visualizam um modelo que tem como recompensa uma atitude de comportamento, é comum que passem a imitar aquele comportamento, assim como há, com mais facilidade, mudanças de comportamento. Desse modo, através da educação, surgem novos papéis e comportamentos e estas atividades devem ser estimuladas pelo professor. Autores que focaram seus estudos neste estilo de aprendizagem são: Bandura e Rotter.

### 2.2.5 Construtivismo

O construtivismo valoriza as questões da trajetória da pessoa, de como ela aprende com o ambiente e com as ações com os quais teve contato ao longo de sua vida. Aprende com a experiência pessoal, dessa forma, pode-se dizer que existe uma parcela na construção da própria aprendizagem individual da qual o aprendiz é responsável. Todavia, o indivíduo só aprende se possuir a oportunidade de construir ligações com o que já sabe, havendo, assim, a movimentação de sua cognição. Sendo o construtivismo um enfoque em grande parte semelhante com o cognitivismo, pode-se dizer que ambos caminham juntos. A educação é construída e o professor deve agir como facilitador desse processo. O professor pode e deve negociar com o aprendiz as melhores práticas de incentivo à educação. Por se tratar de um enfoque diretamente ligado ao cognitivismo, existem autores que circulam entre ambos, especialmente o autor Piaget; mas há, ainda, importantes trabalhos como os de Dewey e Vygotsky.

É interessante notar em como os cinco enfoques de estudo das teorias de aprendizagem estão ligados diretamente ao ensino pedagógico e às questões de psicologia. E não há dúvidas de que são construtos que influenciam na visão de como é tratada a aprendizagem de adultos e, logicamente, a gerencial. No quadro 1, esta apresentado um resumo de cada umas dessas abordagens vistas até agora, há, no quadro, os principais autores, visões sobre a aprendizagem, manifestação de como os adultos lidam com essas teorias e algumas outras informações relevantes sobre cada umas delas.

**Quadro 1** - Orientações para a aprendizagem

| Aspectos                 | Behaviorismo             | Humanismo                          | Cognitivismo           | Aprendizagem Social       | Construtivismo                |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Teóricos de aprendizagem | Pavlov, Skinner, Watson  | Maslow, Rogers, Savicevic, Knowles | Ausubel, Lewin, Piaget | Bandura, Rotter           | Dewey, Piaget, Vygotsky, Kolb |
| Visão do Processo de     | Mudança no comportamento | Um ato pessoal para realizar       | Processo mental        | Interação e observação de | Construção de significado a   |

|   |  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
| Aprendizagem                            |  | potencial                                     |  | terceiros em determinado contexto social         | partir da experiência  |
| Locus de aprendizagem                   | Estímulo do ambiente externo   | Necessidades afetivas e cognitivas            | Estruturação cognitiva interna   | Interação de pessoa, comportamento e ambiente    | Construção interna da realidade do indivíduo   |
| Propósito da educação                   | Produzir mudança comportamental na direção desejada  | Tornar-se auto atualizado, autônomo           | Desenvolver capacidades e habilidade para aprender melhor  | Modelar novos papéis e comportamentos            | Construir conhecimento   |
| Papel do Professor                      | Arranja o ambiente para extrair resposta desejada  | Facilita o desenvolvimento da pessoa integral | Estrutura conteúdo da atividade de aprendizagem  | Modela e guia papéis e comportamentos            | Facilita e negocia significado com o aprendiz  |
| Manifestação na aprendizagem de adultos | Objetivos comportamentais, educação baseada em competência, desenvolvimento de habilidades e treinamento | Andragogia, aprendizagem auto direcionada     | Desenvolvimento Cognitivo, aprendizagem significativa, inteligência, aprendizagem e memória como função da idade, aprender como aprender | Socialização, papéis sociais, relação com mentor | Aprendizagem experiencial, aprendizagem auto direcionada, transformação de perspectiva, prática reflexiva. |

**Fonte:** Adaptado de Merriam e Caffarella (1999, p. 264).

Assim apresentou-se um parâmetro sobre as orientações para a aprendizagem, a seguir teremos um enfoque específico sobre a aprendizagem de adultos.

## 2.3 APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Para avaliar como os adultos aprendem no presente trabalho, estuda-se a aprendizagem significativa, a aprendizagem experiencial e a andragogia. Esta escolha se deve ao fato de elas focarem-se, em sua grande parte, na educação de adultos. Logicamente, tal escolha não desconsidera a relevância das outras teorias, porém, por uma questão de foco e espaço, opta-se pelo estudo da contribuição dessas três teorias. Nas próximas seções, elas têm destaque, pois servem de base para se refletir acerca da educação de adultos em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *latu sensu*.

### 2.3.1 Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é uma teoria que está diretamente ligada às questões pedagógicas de ensino de crianças e jovens, porém é uma contribuição que pode ajudar na visão de como é encarada a educação de adultos. David Ausubel é o principal estudioso desta

teoria, que data dos anos 60. O trabalho de Ausubel enquadra-se dentro enfoque de aprendizagem cognitiva. No Brasil, essa teoria tem sido estudada por autores como Moreira (1999, 1999a) e Tavares (2010). Basicamente, a aprendizagem significativa trata-se da organização e integração do material na estrutura cognitiva (MOREIRA, 1999).

Assim, a aprendizagem significativa pode ser definida como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. É a interação de um novo conceito com uma estrutura específica que é conhecida como subsunçor (MOREIRA, 1999, 1999a; TAVARES, 2010). A aprendizagem significativa apresenta a concepção de que, na aprendizagem, o aluno aprende a partir da interação de uma nova informação com uma informação já aprendida. Ou seja, um conceito já aprendido tem a função de ser como uma espécie de apoio para um novo conhecimento que esta sendo construído. Há, ainda, o conceito de organizadores prévios que, como já citado neste trabalho, é basicamente uma ponte entre o que a pessoa já sabe e o que vai aprender.

O objetivo do organizador prévio é facilitar o entendimento do arcabouço conceitual ao invés de detalhes específicos de determinado conteúdo. Ele delinea como o conhecimento está estruturado e desse modo atua como esteio do conteúdo detalhado que aprendiz se propõe a entender. (TAVARES, 2010, p. 6)

Pode-se então dizer que a aprendizagem significativa busca novos significados para o indivíduo. Ela proporciona uma visão diferente acerca das situações em que o mesmo está inserido e é atuante. A busca desses novos significados exige três condições. A primeira parte do pressuposto de que o material instrucional deve estar estruturado de uma maneira lógica, ser de fácil compreensão e ser adequado ao nível do estudante. Exemplificando, não é coerente entregar a um aluno do primário um texto sobre finanças estudado em uma turma de pós-graduação, isso irá gerar enormes dificuldades ao aluno que, certamente, irá perder o interesse pela atividade, pois, mesmo que ele entenda a escrita, não terá (em sua maioria) a oportunidade de entender o significado do texto apresentado. Assim, como um aluno de pós-graduação em finanças não vai se sentir estimulado recebendo um exercício básico de matemática vindo do primário. A segunda condição passa pela questão de que o que se aprende deve estar relacionado, ou seja, incorporado ao que já se aprendeu pelo aluno. A terceira condição é o desejo de aprender, ter a vontade e disposição de relacionar o novo conceito com o que já foi capitado. Ainda deve-se dizer que “esses conceitos estáveis e relacionáveis já existentes são chamados de subsunçores; ou conceitos-âncora ou ainda conceitos de esteio” (TAVARES, 2010, p 6). Essas condições de aprendizagem significativa estão diretamente ligadas à estrutura cognitiva do aluno. Portanto, a aprendizagem



significativa tem um resultado satisfatório quando faz com que aconteça um movimento na estrutura cognitiva do indivíduo.

A teoria de Ausubel pode contribuir ajudando a entender que na proposta de um curso de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*, a exploração da experiência dos alunos é um dos fatores de desenvolvimento da aprendizagem. Geralmente, os alunos se matriculam nesses cursos com uma construção cognitiva pronta ou em desenvolvimento. São conhecimentos já adquiridos em outros cursos, seminários, livros ou ainda proporcionados pelas atividades profissionais. Os cursos de formação e desenvolvimento gerencial possuem a oportunidade e objetivo de proporcionar com que seus alunos tenham experiências que explorem seus conhecimentos prévios. Devem ocorrer movimentos, no processo dessa formação, que têm como objetivo agir sobre a cognição do indivíduo. E isso ocorre através de retomada e desenvolvimento de conhecimentos adquiridos em outros cursos, seminários, treinamentos, livros ou de suas próprias experiências profissionais.

### **2.3.2 Aprendizagem experiencial**

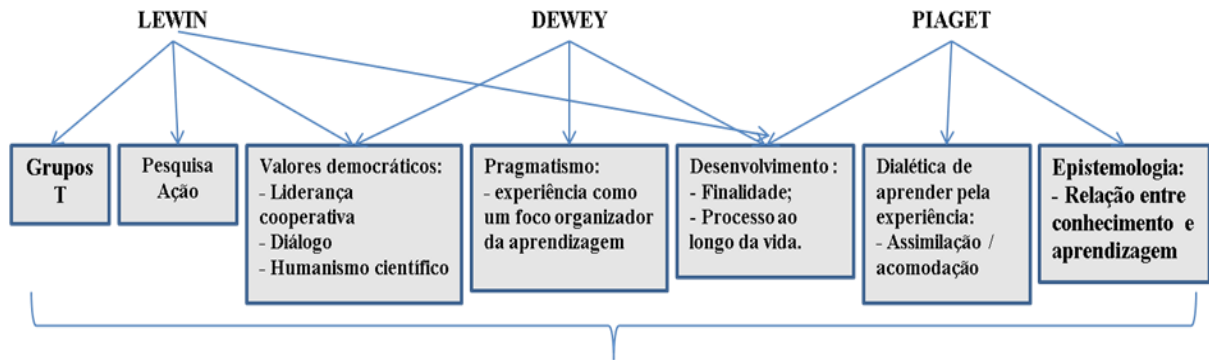
A aprendizagem experiencial é uma teoria desenvolvida por David Kolb (1984) que contribui em grande parte em relação à aprendizagem profissional. Ela parte da premissa de que todo o desenvolvimento profissional que está por vir surge da aprendizagem atual, assim como o que já foi aprendido é fundamental para o aprendizado (PIMENTEL, 2007). Dentro desta linha de pensamento, Roglio (2006) apresenta a contribuição de que, na aprendizagem experiencial, toda a aprendizagem é uma reaprendizagem, que ninguém entra em uma situação de aprendizagem sem alguma ideia do tópico do qual será estudado. A aprendizagem para David Kolb (1984) é um processo de reconstrução contínua da experiência, que ocorre em vários momentos durante a ação, reflexão e pensamento dos indivíduos. Afirma ainda que a Aprendizagem Experiencial é um processo que faz a ligação entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal.

Kolb (1984) considera sua teoria como experiencial por dois motivos. O primeiro por ela estar ligada aos trabalhos de autores clássicos da psicologia e/ou pedagogia, como Lewin e Dewey; o segundo motivo é pelo fato de sua teoria dar ênfase ao papel central que a experiência tem nesse processo de aprendizagem, porém essa experiência só é válida quando ocorre junto a um processo de reflexão.

As contribuições dos autores Lewin, Dewey e Piaget são de similar importância para o desenvolvimento da aprendizagem experiencial. A figura 1 demonstra a influência desses

autores e como seus estudos geram um guia que direciona os programas de aprendizagem experiencial. Entender um pouco da contribuição de cada um desses autores é uma grande ferramenta para o entendimento desta teoria.

**Figura 1** - Três tradições da aprendizagem experiencial



| APLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA TEORIA DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL   |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
| Política social e ação   | Educação baseada em competências  | Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento  | Educação experiencial   | Desenvolvimento curricular   |
| <p>Acesso e influência na cultura simbólica/ tecnológica para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Minorias</li> <li>-Pobres</li> <li>-Operários</li> <li>-Mulheres</li> <li>-Países em desenvolvimento</li> <li>-Artes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliação do aprendizado prévio;</li> <li>-Centros de avaliação;</li> <li>-Currículos centrados em competências.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação industrial não universitária;</li> <li>-Programa de desenvolvimento de adultos na educação superior;</li> <li>-Integração de aprendizado e trabalho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação cooperativa;</li> <li>-Estágios;</li> <li>-Simulações;</li> <li>-Exercícios experienciais;</li> <li>-Treinamento / aprendizagem no trabalho</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Implantação do manifesto de Bruner: "Qualquer assunto pode ser pensado de maneira respeitosa em qualquer nível"</li> </ul> |

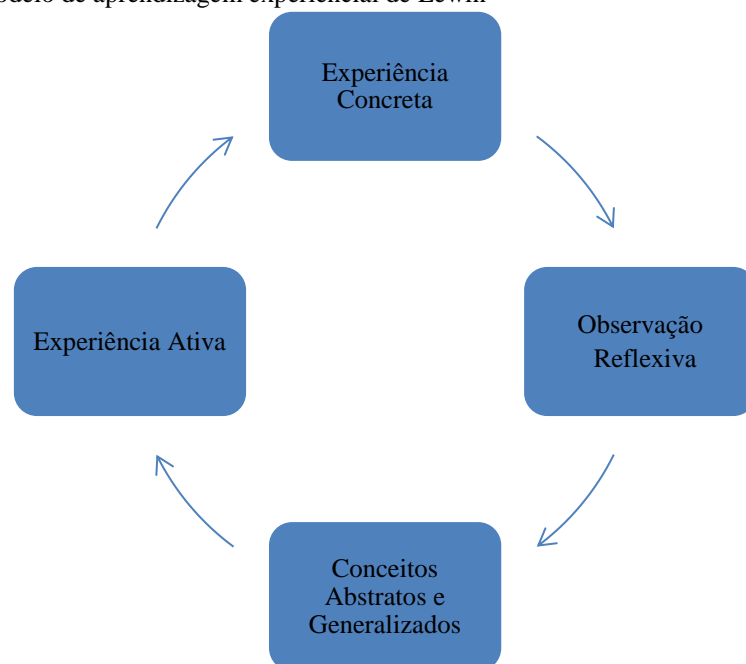
**Fonte:** Adaptado de Kolb, 1984, p. 17.

Kolb(1984) destaca que os trabalhos de Kurt Lewin apresentam a importância do carisma pessoal e o desenvolvimento intelectual do líder. Ele apresenta uma grande variedade de visões acerca da educação, estudando desde as questões de aprendizagem gerencial até as questões de aprendizagem em matemática. Seus trabalhos acerca das dinâmicas em grupo e pesquisa em ação são de grande importância para diversas áreas da ciência. Surge dele os grupos de foco e/ou treinamento que, neste caso, são mais conhecidos como Grupos T. São contribuições diretas para a aprendizagem experiencial ficando bem claro que é preciso existir a integração entre teoria e prática. "O tema consistente em todo trabalho de Lewin era sua preocupação pela integração entre teoria e prática" (KOLB, 1984, p. 9).

Em suas pesquisas em ação praticadas em laboratório, Lewin desenvolve um modelo de aprendizagem denominado Grupos T. Ele constatou que aprendizagem, mudança e crescimento parecem ser facilitados por uma experiência concreta momentânea, que é seguida

por coleta de dados e observações sobre esta experiência. A fase seguinte consiste em um *feedback* com os participantes da pesquisa que passam a usar essa experiência para mudar seu comportamento e para assim escolher novas experiências. Ou seja, a experiência concreta passa a ser base para a observação e reflexão. Gerando assim, como é visto na figura 2, o modelo de aprendizagem experiencial de Lewin. Com essa construção, o autor argumenta que cada pessoa tem seu modo de aprender. Assim, entender o funcionamento de cada uma dessas categorias proporciona, no nível de aprendizagem gerencial, uma visão de como lidar com pessoas e situações diferentes.

**Figura 2** - Modelo de aprendizagem experiencial de Lewin



**Fonte:** (KOLB,1984,p. 21)

De acordo com Kolb (1984), o trabalho de Lewin apresenta duas grandes contribuições. A primeira delas é a exploração da experiência concreta momentânea. Essa experiência faz com que, em seu resultado, os indivíduos troquem experiências e, com isso, participem de forma plena, concreta e abstrata no processo de aprendizagem. A segunda contribuição consiste no *feedback*, que são questões que dão continuidade aos processos de ação, avaliando as consequências das ações. Lewin acredita que muitos dos problemas individuais e organizacionais podem ser resolvidos apenas com um processo adequado de *feedback*.

O segundo autor que contribuiu para a formação do conceito de aprendizagem experiencial apresentada por Kolb é John Dewey. Este autor, como é visto na citação a seguir,

dá grande ênfase à interação entre experiência e educação. Segundo o autor, o indivíduo aprende através de situações onde há ação.

Tenta-se formular a filosofia da educação implícita nas práticas da nova educação, eu acho que podemos descobrir alguns princípios comuns... À imposição vinda de cima, opõem-se expressão e cultivo à individualidade; à disciplina externa, opõem-se atividade livre; ao aprendizado advindo de textos e professores, o aprendizado através da experiência; à aquisição de práticas e técnicas isoladas pelo exercício, opõem-se a aquisição delas como meio para se atingir objetivos que têm apelo direto e vital; à preparação para um futuro mais ou menos remoto, opõem-se o fazer o máximo das oportunidades da vida presente; a metas estáticas e materiais, opõem-se aquisição em um mundo mutante (...). Eu considero que a unidade fundamental da nova filosofia é encontrada na ideia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos de experiência real e educação. (KOLB, 1984, p. 5)

O modelo de Dewey (1938) é similar ao de Lewin, porém ele passa a dar uma maior importância para o *feedback*, descrevendo como a aprendizagem transforma impulsos, sentimentos e desejos de experiências concretas em uma ação com propósitos maiores. Dewey (1938) esclarece que essa formação de propósitos passa por três fases: a observação, o conhecimento e o julgamento. A interação entre elas é o que vai proporcionar propósitos maiores. Este movimento é gerado por impulsos, ideias que proporcionam reflexão por parte dos indivíduos.

Já o trabalho de Piaget contribui acerca do desenvolvimento cognitivo. A experiência acaba permeando o processo dialético de assimilação e acomodação de conhecimento e aprendizado. Aprende-se pela experiência e pela forma com que se interage entre assimilação e a acomodação. É interessante, na contribuição do texto de Kolb (1984), a afirmação de que “poucos pesquisadores acabaram reconhecendo além de Piaget que há uma íntima relação entre aprendizagem e conhecimento” (KOLB, 1984, p.37). Tendo esse fator em destaque, Kolb relembra que um dos maiores objetivos da aprendizagem é a geração de conhecimento.

Kolb (1984) argumenta que, quando há um processo dominante de assimilação em relação à acomodação, acaba havendo imitação; e, quando há um processo predominante de assimilação sobre a acomodação, tem-se o desempenho. Portanto, o processo cognitivo cresce do concreto para o abstrato e da ação para a reflexão. Esse processo ocorre baseado na assimilação e acomodação, ocorre em diversas fases, onde cada uma incorpora o que ocorreu na fase anterior, proporcionando, assim, um maior nível do desenvolvimento cognitivo.

Finalmente, após as contribuições de Lewin, Dewey e Piaget, o conceito de Aprendizagem e Experiencial é apresentado por Kolb (1984):

O processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. Para compreendermos a aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (KOLB, 1984, p. 38)

Pimentel (2007) reflete sobre este conceito atestando que a aprendizagem experiencial não se efetua apenas no cognitivo, que, na reflexão sobre experiências, é decisivo que se considere os sentimentos, emoções e intuições, os quais também são parte de uma estrutura holística composta de cognição, afetos, percepção e ação.

A aprendizagem experiencial também pode ser definida como “uma abordagem interdisciplinar com base na gestão, educação e psicologia, e implicando um processo holístico de ação e reflexão com base na experiência e abstração” (KOLB; KOLB, 2008). Nesta mesma linha de pensamento, encontra-se no editorial de Bevan e Kipka (2012) que a aprendizagem experiencial é particularmente eficaz em relação à gestão da educação e em como ela é percebida com o objetivo de ser eficaz no apoio à formação e educação em áreas tão diversas como a gestão de talentos, o desempenho de liderança, o desenvolvimento de competências, a gestão da mudança, o envolvimento da comunidade, o voluntariado, a formação intercultural e o empreendedorismo.

É um processo que deve ser considerado um processo em que deve existir uma correlação entre as particularidades do ser que aprende e as situações do ambiente onde ele está inserido. Uma interação entre o individual e o social. Assim, a aprendizagem é individualizada pelo fato de as atividades educativas serem uma forma de libertação de forças, tendências e impulsos do indivíduo (PIMENTEL, 2007).

A aprendizagem experiencial recebe uma revisão em Kolb e Kolb (2008). Neste trabalho, os autores concluem que os principais conceitos dessa teoria são instrumentos que contribuem para examinar a gestão como um processo de aprendizado no nível do indivíduo, da equipe e da organização; que podem, ainda, agir como ferramentas úteis para a elaboração e a implementação de programas de educação em gestão de formação superior, de gestão e desenvolvimento. Por fim, eles comentam que a pesquisa acerca da aprendizagem experiencial atinge um elevado nível de maturidade e que os desafios que estão por vir para essa teoria se encontram na aplicação e institucionalização das práticas apresentadas nela. Só com isso, já haverá uma melhoria na gestão da educação, aprendizagem e desenvolvimento.

Como se vê, aprendizagem experiencial é um assunto de grande e indiscutível relevância. O tema recebe no ano de 2012, no *Journal of Management Development*, uma

edição especial com trabalhos sobre o tema. São trabalhos originados de em um congresso denominado *Experiential Learning Congress*, organizado pela EABIS – *The Academy of Business in Society*, em novembro de 2010. Uma das grandes contribuições deste compilado de trabalhos é apresentada em seu editorial de apresentação da revista que apresentou o resultados do congresso:

Nos artigos que se reuniram nesta revista sugerem que, em um ambiente de negócios em constante mudança, o dia a dia, a atividade e a prática da aprendizagem experiencial é o núcleo de mudança e adaptação bem sucedida a nível organizacional, bem como a nível individual. (BEVAN; KIPKA, 2012 p. 194)

Kolb (1984) apresenta, assim, a ligação próxima que deve existir entre sala de aula e atividades profissionais do aluno. Há a necessidade de existir uma triangulação entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal. Portanto, com a contribuição da aprendizagem experiencial, acredita-se que a aprendizagem de indivíduos em cursos de pós-graduação *lato sensu* é desenvolvida de uma forma na qual se explore o desenvolvimento de ações por parte dos indivíduos, assim como com as questões de reflexão. E, por último, a consequente preocupação de que no desenvolvimento da aprendizagem exista uma forte aplicabilidade da teoria nas questões práticas nas quais o indivíduo venha a atuar.

### 2.3.3 Andragogia

Outra forma de se estudar especificamente aprendizagem de adultos é pela forma de educação conhecida como andragogia. Wagner (2010), em seu trabalho, diz que o termo andragogia é apropriado, no ano de 1967, pelo educador iugoslavo Dusan Savicevic, com o intuito de conceituar um modelo de aprendizagem para adultos. Neste trabalho, foi proposta uma diferenciação entre a aprendizagem de adultos e a aprendizagem de crianças e jovens, que, no caso, é vastamente estudada pelas questões de pedagogia. Outra informação que deve ser destacada em relação ao termo andragogia é que ele foi criado nos anos de 1833, por um educador alemão chamado Alexander Kapp, sendo assim, apropriado por Savicevic (1967). Segundo Goes e Pilatti (2012, p.26), a andragogia esta baseada em três pilares:

- I. O adulto tem um enorme grau de auto direcionamento;
- II. As experiências do adulto é que dão forma ao conhecimento;
- III. O adulto aprende resolvendo problemas.

Pode-se dizer que a experiência ativa do aluno é, em sua aprendizagem, um fator essencial nesse processo de construção de conhecimento. Essa abordagem é uma forma de tornar o aluno, nesse caso o adulto, no protagonista de seu processo de aprendizagem; enquanto que na pedagogia a responsabilidade pelo o que e como se vai aprender fica nas mãos dos professores.

A seguir, adaptado de Knowles (2009), que é um dos grandes incentivadores desse estilo de ensino, é apresentado os pressupostos do modelo andragógico de ensino:

- I. A necessidade de aprender: Os adultos têm a necessidade de saber o motivo de algo que irão aprender;
- II. O autoconceito do aprendiz: Os adultos são responsáveis pelas suas decisões, têm a capacidade de se autodirigirem;
- III. O papel da experiência: O adulto entra na aprendizagem com um grande número de experiências, pelo simples fato de ter vivido mais ou por diversas situações da vida em que participou, o adulto sofre as consequências desses fatores em sua educação;
- IV. Pronto para aprender: O adulto está pronto para aprender no momento em que precisa se capacitar em algo para resolver determinada situação da vida real;
- V. Orientação para aprendizagem: Os adultos estão centrados na vida, nos problemas, nas tarefas dentro de sua orientação para a aprendizagem;
- VI. Motivação: A motivação passa pelos fatores externos do adulto, tais como, um melhor emprego, promoção, maior salário, etc, e pelas motivações internas, que são as que mais influenciam na busca por formação dos adultos, citando-se, por exemplo, o desejo de satisfação profissional, o aumento da qualidade de vida e da autoestima.

Mesmo a andragogia estando focada no ensino de adultos, é interessante destacar que ela também funciona com o ensino de crianças, assim como a pedagogia pode ser considerada um instrumento para aprendizagem dos adultos. Por isso, o desafio central dos educadores, nessas suas formas de ensino, é conseguir conciliar o modelo de aprendizagem que será aplicado em seu público-alvo. E, para isso, o educador deve conhecer bem o perfil do aprendiz. Knowles (2009) entende que a característica principal da andragogia é sua flexibilidade.

A andragogia se diferencia da pedagogia em vários elementos, Conforme é apresentado, no trabalho de Knowles (2009). No quadro 2, é apresentado algumas dessas diferenças.

**Quadro 2 - Elementos de pedagogia e andragogia**

| Elemento                   | Pedagogia                                    | Andragogia  |
|----------------------------|--|---|
| Planejamento               | Pelo professor                               | Mecanismo de planejamento mútuo por aprendizes e facilitador  |
| Definição e Objetivos      | Pelo professor                               | Através de negociação   |
| Atividades de Aprendizagem | Técnicas de transmissão                      | Técnicas experienciais (investigação)   |
| Clima                      | Orientado à autoridade, formal, competitivo. | Tranquilo, Confiante, Respeito mútuo, Informal, Caloroso; Colaborativo, Apoiador; Abertura e autenticidade; Humanidade. |
| Avaliação                  | Pelo professor                               | Novo diagnóstico mútuo das necessidades. Mensuração mútua do programa.  |

**Fonte:** Adaptado de Knowles (2009).

Percebe-se que, na andragogia, há uma maior participação do indivíduo em seu processo de aprendizagem, enquanto que, na pedagogia, o aluno basicamente recebe, na andragogia ele passa a ter a oportunidade de ser protagonista de sua aprendizagem. Para que ocorra um bom processo andragógico, é importante a participação do professor, que deve agir com um incentivador da participação e se tornar responsável por construir situações em que existam estímulos para o aluno atuar. Outro fator importante é a questão do ambiente, que deve ser um local onde o indivíduo possa partilhar suas ideias e opiniões.

## 2.4 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Nos estudos sobre competências individuais, há uma enorme quantidade de trabalhos e, conseqüentemente, autores que desenvolvem seus construtos em relação a ela. Ruas (2005) argumenta que os estudos sobre competências estão estruturados em três dimensões: individuais, funcionais e organizacionais. Acredita-se que o primeiro grande fato que pode gerar problemas de conceituação em relação às competências passa pelo entendimento de que existe uma diferenciação entre elas. O presente trabalho, então, é focado nas questões de desenvolvimento de competências individuais em programas de formação gerencial *lato sensu*. Com esse objetivo, serão focalizadas as competências individuais.



Partindo-se do pressuposto de que as competências individuais são de contribuição para o destaque profissional, assim como pelas questões de qualificação, pode-se afirmar, dessa forma, que pessoas capacitadas são uma importante contribuição para as competências organizacionais das empresas. Portanto, acredita-se que uma empresa ganha com a presença de funcionários com competências individuais mais desenvolvidas.

Um paradigma com o qual é comum deparar-se na construção do conceito de competências individuais é que existem abordagens diferentes do assunto. A primeira é conhecida como abordagem comportamental, que se trata de uma abordagem originária dos Estados Unidos, na década de 1950. Já a segunda abordagem, que é mais europeia, denomina-se como construtivista. Há ainda uma terceira abordagem, conhecida como funcionalista, que foi originada na Inglaterra. Destaca-se que esta abordagem inglesa sofre, em sua formação, uma grande influência da abordagem americana (RODRIGUES, 2011). Ainda, faz-se importante ressaltar que estas abordagens não são fechadas e que uma pode influenciar a outra. Como se verá a seguir é interessante que seja efetuada uma separação do estudo através dessas abordagens, por uma questão prática relacionada às épocas e às regiões em que foram desenvolvidas. Existem, também, autores, como Le Boterf (2001), que circulam entre a abordagem comportamental e construtivista, mas que, por uma escolha de ordem prática, serão tratados na abordagem construtivista.

Com esse primeiro entendimento sobre a existência de diferentes abordagens sobre competências individuais, acredita-se que seja interessante separar as abordagens e estudar uma de cada vez, pois esta metodologia facilitará o entendimento do conceito de competências individuais.

#### **2.4.1 A abordagem comportamental e funcional das competências**

Tendo como ponto de partida a abordagem comportamental, mais especificamente, a americana, sabe-se que o estudo acerca das competências individuais recebe grande contribuição, em sua formação, a partir dos trabalhos de White (1959) e de Maclelland (1973). White (1959) contribui com as questões de motivação, interações com o ambiente e traços de personalidade, que são apresentados como o primeiro construto em relação à competência. O autor apresenta seu conceito de competências como “capacidade de um organismo para interagir efetivamente com seu ambiente” (WHITE, 1959, p. 4) – um breve conceito que consigo traz a contribuição da importância da interação, mobilização do indivíduo ambiente, sendo esta situação o começo do movimento que ocorre na personalidade

do indivíduo que objetiva adequar-se à determinada situação. Alguns anos depois, McClelland (1973) questiona a questão de testes de inteligência nos processos de recrutamento das empresas e apresenta uma diferenciação das competências com os conceitos de aptidão, habilidade e conhecimento. Os estudos desses dois autores acabam sendo trabalhos que influenciam o estudo sobre competências de diversos outros autores americanos (BOYATZIS, 1982; SPENCER e SPENCER, 1993; PARRY, 1996), que acabam desenvolvendo os construtos sobre competências em construções no sentido de que as características de personalidade, conhecimentos, habilidade e atitudes passam a ser uma forma de se avaliar os indivíduos.

O trabalho de Boyatzis (1982) é o trabalho que passou a dedicar às competências um caráter mais direcionado para as questões de desenvolvimento pessoal. O autor apresenta uma diferenciação dos níveis dos gestores, a saber: gestor ingressante, de média gerência e executivo. Com essa divisão apresenta clusters de competências que são distribuídos entre esses níveis de gerência. Os clusters são denominados como: meta e gestão da ação, liderança, gestão de recursos humanos, direção subordinadas e outras. Assim, com essa construção, apresenta um modelo composto por 21 competências gerenciais que pode ser aplicado em diversos tipos de empresas assim como de níveis gerenciais. Portanto, com a contribuição deste autor, o termo competência passou a ser conhecido com maior popularidade em relação às questões de desempenho dos indivíduos. O autor apresenta seu conceito de competências como a “característica subjacente de uma pessoa, a qual pode ser um motivo, um traço pessoal, uma habilidade, um aspecto de sua autoimagem ou papel social, ou um corpo de conhecimentos que ele ou ela usa.” (BOYATZIS, 1982, p.21). O interessante neste conceito é a questão de dar valor a como a pessoa se vê. Também o fato de como a competência, pelo seu caráter subjacente, acaba sendo algo não palpável e individualizado, em que cada indivíduo possui suas próprias competências.

Já o trabalho de Spencer e Spencer (1993) segue a mesma linha, colocando que competência é uma “Característica subjacente de um indivíduo, a qual está relacionada de forma causal a um eficaz padrão de referência e/ou um desempenho superior em uma tarefa ou situação.” (SPENCER e SPENCER, 1993, p. 9), sendo este mais um conceito em que aparece a questão da individualidade do conceito de competências para cada indivíduo. É importante acrescentar que, nesse estudo, os autores abordam a questão de a competência se relacionar com tarefas e situações, ou seja, as competências são estimuladas em sua formação através do contato com fatores externos ao indivíduo. Esse conceito surgiu de um trabalho dos autores que é aplicado em diversas empresas e pelo qual eles podem chegar a uma lista de

competências distribuídas entre três níveis diferentes de atuação dentro da empresa: o nível executivo, gerencial e operacional. Segundo Spencer e Spencer (1993), as competências agem como distinção entre cargos médios e de altos dentro das empresas. Sendo as competências características que diferenciam e proporcionam ao indivíduo um desempenho superior do qual o diferencia em relação aos outros. E, dentro dessas características, pode-se destacar que elas são remetidas a conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças e ainda motivos.

Sendo assim, faz-se interessante destacar que, até agora, os conceitos sobre competências individuais apresentados pelos autores White (1959), Maclelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993) acabam focando, em sua grande parte, a personalidade do indivíduo. São, principalmente, questões que tratam de como o indivíduo se mobiliza para lidar com as situações e ambiente no qual ele está inserido.

Outro conhecido conceito dentro dessa linha americana é o apresentado por Parry (1996). Este conceito surge da sugestão de diversos especialistas em desenvolvimento de recursos humanos dentro de uma conferência ocorrida em 1995 em Joannesburg, África do Sul:

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados entre si, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser aperfeiçoado por meio de treinamento e desenvolvimento. (PARRY, 1996, p. 50).

É um conceito dinâmico e abrangente que explora a questão da sigla conhecida como CHA – conhecimento, habilidades e atitudes, uma construção que tem sido vastamente explorada quando se fala em competências individuais; sendo de grande relevância para a compreensão do conceito competências, sendo uma visão que foca na postura dos indivíduos em relação aos desafios do trabalho. Outra grande contribuição deste conceito vem da informação de que as competências podem ser aperfeiçoadas através de treinamento. Portanto, em seu trabalho, Parry (1996) atesta que as competências individuais podem ser desenvolvidas e aprendidas através de treinamento, ficando fácil a reflexão e ligação com a aprendizagem desenvolvida em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*.

Contribuindo com a abordagem comportamental, mas com suas características específicas, surgem, na Inglaterra, os trabalhos categorizados como funcionalistas. Entre seus principais autores, se destacam fortemente os trabalhos de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que apresentam um modelo holístico, tendo como objetivo avaliar a postura do indivíduo dentro da empresa, detectando como ele mantém seu profissionalismo. Este modelo acaba se apropriando das ideias centrais de outras construções acerca de competências e,

assim, os autores formam um modelo que é composto por um grupo de cinco dimensões que estão relacionadas umas com as outras. A seguir, tem-se a apresentação sobre cada uma dessas cinco competências apresentadas no trabalho de Cheetham e Chivers (1996,1998):

- I. Competências cognitivas: São as competências relacionadas com o conhecimento da teoria e dos conceitos básicos, assim como com as questões de conhecimento tácitas e informais, em que a maioria é adquirida através das experiências do indivíduo.
- II. Competências funcionais: São as competências direcionadas ao posto onde o indivíduo está atuando, ou seja, as habilidades que a pessoa possui para transpor determinada função dentro da empresa no cargo e/ou função em que está posicionado. Uma particularidade dela é que o profissional deve ser capaz de demonstrar, exteriorizar essa competência.
- III. Competências comportamentais: Ela esta direcionada à forma de ser de cada indivíduo, às suas características próprias e em como, a partir delas, esse passa a ter a oportunidade de ter um desempenho melhor em determinado papel e/ou posto de trabalho.
- IV. Competências éticas e de valores: Como o próprio nome diz, estão relacionadas às questões éticas e de valores de cada indivíduo. Relacionar essas competências com as questões profissionais nas quais elas são exigidas é a ação que acaba requerendo a habilidade do profissional e, com isso, conseqüentemente, a geração de seu crescimento.
- V. Metacompetências e transcompetências: São competências que podem exercer uma dominação, uma forte influência em como as outras competências efetivamente serão desenvolvidas. Ela está focada nas questões de aprendizado e autodesenvolvimento, comunicação, criatividade e reflexão.

O trabalho de Cheetham e Chivers (1996, 1998) é abrangente e proporciona uma interessante visão de como o indivíduo atua em determinada função ou empresa. Pode-se, então, dizer que são competências conhecidas como profissionais. Para a empresa, essas competências acabam se tornando uma interessante forma de avaliar um determinado cargo dentro dela, agindo como uma maneira de avaliação de seus funcionários. Por outro lado, para os indivíduos, ela funciona como uma forma de reflexão sobre si, em como encaram as atividades pelas quais são responsáveis, e, ainda, em planejar com qual postura agir em busca

de seus objetivos pessoais; pois se acredita que, através dos construtos desses autores, o desenvolvimento profissional é fortemente determinado pelas questões de autoconhecimento. Em Cheetham e Chivers (2000), é retomado o modelo no qual os autores analisam “a natureza da prática profissional (como os profissionais agem); a natureza das profissões modernas; a competência profissional; como as pessoas reconhecem competências profissionais nas demais; e como as pessoas adquirem sua competência profissional” (CHEETHAM, CHIVERS, 2000, p. 374).

No Brasil, autores como Dutra, Hipólito e Silva (2000) seguem a linha de pensamento americana/inglesa, desenvolvendo a ideia de que as competências são uma forma de proporcionar um maior valor ao indivíduo e, conseqüentemente, ao meio onde está inserido e à empresa pela qual está atuando. Assim, Dutra, Hipólito e Silva (2000) apresentam seu conceito de competências, que, como será visto, fica bem focado na questão de que o indivíduo deve gerar um valor em prol dos objetivos da empresa, e a medição disto é apresentada através dos resultados por ele proporcionados. Apresentam assim, seu conceito de competências individuais.

Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (*input*). (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000, p. 164).

Destaca ainda que existem importantes contribuições brasileiras acerca do estudo de competências, entre as quais estão os trabalhos de Fleury e Fleury (2001), Ruas (2005), e Becker (2011). No trabalho de Fleury e Fleury (2001), é apresentado que as competências tem como objetivo uma interação entre indivíduos e organizações. Nesta interação, o indivíduo recebe um valor mais social em relação ao desenvolvimento das competências, já a organização recebe, através dos indivíduos, um maior valor econômico para seus negócios. Esse processo, que pode ser definido como uma agregação de valor é conduzida por um grupo de habilidades e saberes, definidos como: saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar, assumir responsabilidades e existir uma visão estratégica. Assim, Fleury e Fleury (2001, p. 188) propõem que competência trata-se de “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”. Conceito este com o qual Becker (2011) concorda, acrescentando e lembrando que, na formação de competências, existe a oportunidade de elas serem previstas ou organizadas, com o intuito de estabelecer um conjunto de qualificações que tem como objetivo proporcionar às

peessoas um desempenho melhor em seu trabalho. Já Dutra (2004) apresenta um alinhamento do indivíduo com a organização e estratégia dizendo que “não podemos pensar em competências individuais de forma genérica e sim atreladas às competências essenciais para a organização.” (DUTRA, 2004, p.25).

No trabalho de Ruas (2005), são apresentados os resultados das pesquisas do autor em trabalhos de campo, sendo que alguns destes trabalhos foram específicos sobre competências, mas ainda evidencia-se que outros não. Portanto, dessa experiência, Ruas (2005) constrói seu trabalho sobre competências. O autor apresenta duas formas de se ter noção sobre competências, a competência em ação e a competência sob a forma de mobilização de capacidades. Nessa linha de pensamento, destaca-se que as capacidades em relação às competências devem ser mobilizadas, tendo-se presente que ainda há recursos tangíveis exteriores ao indivíduo, mas que são essenciais ao desenvolvimento de suas competências; que a competência só se torna válida através de seus resultados. Assim, as competências acabam se tornando o movimento das capacidades para transpor determinada situação e seu resultado torna-se válido através do resultado apresentado por essa competência em relação à situação apresentada.

Portanto, para se entender o conceito de competências apresentado por Ruas (2005), é preciso entender o conceito e utilidade de capacidades. Capacidade é uma forma de obter a disponibilidade de algumas competências que podem vir a ser utilizadas em determinadas situações. Por isso, essas competências, que podem ser destacadas como o processo de conhecimentos, habilidades e atitudes, e que são passíveis de desenvolvimento, já receberam uma aprendizagem anterior. Muitas vezes, esse processo anterior ocorre em treinamento, cursos de formação ou ainda em situações profissionais. As capacidades se tornam, neste caso, elementos intangíveis, que acabam se associando a outros tipos de recursos, tais como equipamentos, livros, instrumentos, etc. Com a ideia de ação e resultados, o autor apresenta seu conceito de competências:

As competências são entendidas como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso). Sobre os resultados desejados, a mobilização das capacidades e recursos e, portanto, o exercício da competência vai estar sujeita aos resultados desejados e às condições que se colocam no contexto. [...] Assim, a seleção e a combinação das capacidades que vão ser mobilizadas sob a forma de competência são diretamente dependentes do resultado que se pretende obter com essa ação. (RUAS, 2005, p. 40)

Sem dúvidas o conceito de Ruas (2005) é bem abrangente e, se o compararmos a outros conceitos dos brasileiros acima apresentados (FLEURY; FLEURY, 2001; DUTRA;

HIPÓLITO; SILVA, 2000; BECKER, 2011), é possível notar que sofreram uma forte influência das abordagens comportamentais e funcionais. As competências frequentemente são associadas às questões de emprego ou de Recursos Humanos das empresas. Contudo, é possível notar que, na construção dos conceitos brasileiros de competências, houve também influência da abordagem construtivista. Esta influência é atestada quando nos estudos são apresentadas as ideias sobre capacidades ou, ainda, quando é falado sobre mobilização e entrega. A abordagem construtivista de competências surge nesta mesma linha de pensamento, todavia passa a dar um valor a outros conceitos que até agora eram deixados de lado no estudo de competências.

A crítica que se pode fazer em relação a essas abordagens está especificada nos trabalhos de Velde (1999), Sandberg (2000) onde se apresentam as limitações dessas abordagens:

- I. Redução da ideia de competência individual às características de personalidade e atributos da pessoa, tais como conhecimentos, habilidades e atitudes;
- II. Consideração de uma relação intrínseca entre desempenho superior do indivíduo e suas características pessoais consideradas superiores;
- III. Tendência a produzir descrições genéricas de competência, dadas as tentativas de desenvolver modelos de competência;
- IV. Identificação de competências individuais sob a perspectiva da organização e da ocupação funcional, em detrimento da estrutura de significado pessoal.

Assim, tem-se uma visão das abordagens comportamental e funcional, sendo possível constatar que o foco de ambas é acerca das competências das quais o indivíduo necessita para seus desafios e crescimento profissional. Entretanto, como se verá no tópico a seguir, existe também a visão construtivista, que surge com o intuito de ampliar os estudos sobre competências, tendo como objetivo a oportunidade de proporcionar uma visão de como as competências individuais são desenvolvidas.

#### **2.4.2 A abordagem construtivista de competências**

A primeira característica que se pode destacar em relação à abordagem construtivista é que ela procura, em seus trabalhos, ir além das questões apresentadas por outras abordagens, procurando dar um foco a questões mais aprofundadas e reflexivas em relação ao conceito de

competências. Essa visão dá importância às questões de mobilização de recursos e capacidades, tendo como pano de fundo a relação do indivíduo com o trabalho. É o que passa a ser explorado no começo dos anos 2000 pelos autores Sandberg (2000), Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Estes autores estudam a forma como os indivíduos desenvolvem suas relações de trabalho, de como articulam os recursos disponíveis para determinada situação. Outro fato interessante sobre essa visão é que não basta só possuir qualificações para determinado trabalho, o que realmente interessa é a entrega final da atividade proposta. Fato esse que se aproxima muito com o que é dito por autores brasileiros como, por exemplo, Ruas (2005) que, claramente, como já dito, foca-se nas outras abordagens, apesar de sofrer uma grande influência dessa abordagem construtivista.

Sandberg (2000) apresenta, em seu trabalho, uma visão baseada na interação entre o indivíduo e o trabalho. O autor começa dizendo que o “objetivo de trabalho é investigar o que constitui as competências humanas no trabalho” (SANDBERG, 2000, p. 9). E argumenta que, dentro das abordagens funcionalistas, há uma limitação em relação aos estudos de competências, pois eles acabam focando mais nas habilidades e atitudes dos indivíduos em relação ao trabalho que estão realizando. Assim, sugere três abordagens que ajudam na identificação de competências:

- I. Abordagem orientada para o trabalhador: Nesta abordagem, acontece, em sua primeira fase, um mapeamento das atribuições das atividades dos supervisores de determinada área da empresa, com o intuito de fornecer informações para se construir categorias de conhecimentos, habilidades e atitudes para cada função. A segunda fase consiste em ligar essa construção com medidas para avaliar o desempenho, para assim poder existir uma ligação entre o cumprimento das atividades e os atributos que foram definidos. Ou seja, resumidamente, se avaliar o trabalhador pela sua entrega em relação às competências identificadas para o cargo em que atua.
- II. Abordagem orientada para o trabalho: O ponto de partida para a identificação das competências nesta abordagem parte do trabalho. Basicamente, é através das atividades para execução de determinada função que surgem os atributos pessoais que irão gerar as competências.
- III. Abordagem orientada pelo multimétodo: É a abordagem mais abrangente, segundo Sandberg (2000), porém, segue se aproximando das questões comportamentais e funcionais, pois a identificação das competências continua construída entre as



características do trabalhadores e as atividades que ele desenvolve na sua função dentro da empresa.

Assim, em seu trabalho, Sandberg (2000) apresenta uma metodologia baseada em atributos fenomenais, que consistem em compreender que há como objetivo a oportunidade de se basear no significado da experiência que é vivenciada pelo indivíduo e isto implica que cada situação, para cada indivíduo, termina por ter um significado específico. Ou seja, a interação entre empresa e indivíduo deve gerar uma experiência que, sendo vivenciada, irá gerar um significado para o indivíduo e, conseqüentemente, em sua postura em relação à empresa. Portanto, a partir da visão apresentada por Sandberg (2000), pode-se retomar o conceito da experiência, lembrando questões experienciais outrora apresentadas por Kolb (1984) no conceito de aprendizagem experiencial; que, em sua constituição, apresenta a importância da experiência prática, assim como da reflexão para dar sentido ao que se está apresentando e/ou vivenciando. Reflexão esta que pode ser entendida com as palavras do próprio autor, que define:

[...] os atributos [de competência] usados na execução de uma tarefa não são primariamente independentes do contexto, mas são situacionais, ou dependentes do contexto. Mais especificamente, os atributos usados em uma determinada tarefa adquirem sua dependência do contexto por meio das formas pelas quais os trabalhadores experienciam aquela tarefa. (SANDBERG, 2000, p. 12).

Sendo assim, a contribuição de Sandberg (2000) vem com questão de que, na formação das competências, deve-se considerar a interação indivíduo e trabalho e o sentido que isto acaba gerando a nível individual.

Outro autor que desenvolve seus estudos acerca das competências dentro dessa linha construtivista é Philippe Zarifian (2001), que começa seu trabalho fazendo um retrospecto das mudanças do trabalho. Chegando ao ponto em que diz que os trabalhadores passaram a ser imobilizados no espaço e tempo e passaram a ser organizados em uma forma de co-presença (ZARIFIAN, 2001, p. 39). Apresenta, ainda, que, em relação às mutações atuais do trabalho, é preciso entender os conceitos de evento, comunicação e serviço.

Evento é “alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva” (ZARIFIAN, 2001, p. 41). Sendo assim, o evento leva o indivíduo ao movimento, à ação, à novidade, à inovação. A confrontação com algum problema, ou com alguma novidade, faz com que o indivíduo mobilize, em si, uma reflexão e nova atitude. Mobilização esta que acaba dando às

competências caráter adaptativo e mutável. Já em sua referência à comunicação, Zarifian (2001) diz que é essencial que haja interação para, assim, gerar a separação das tarefas e das responsabilidades, pois é através da comunicação que se entende a função. Saber se comunicar passa a ser uma competência individual muito importante para o bom e correto andamento do trabalho. Por último, em relação a serviços, é dito que “trabalhar é gerar um serviço, ou seja, é uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano, ou de uma instituição” (ZARIFIAN, 2001, p. 48), isto é, trabalhando na ideia de que o serviço prestado é considerado um produto e deve ser entregue de uma forma coesa e objetivamente bem explorada. Com esta construção, o autor apresenta sua linha de pensamento em relação ao conceito:

A competência é o “tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. [...] A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade (ZARIFIAN, 2001, 68-74).

Ainda, Zarifian (2001) identifica cinco tipos de competências, conforme apresentadas a seguir:

- I. Competências sobre processos: São o que o indivíduo conhece acerca de seus processos e fluxos de trabalho.
- II. Competências técnicas: São as competências relacionadas ao domínio de ferramentas e máquinas.
- III. Competências sobre a organização: Compreensão sobre o funcionamento da organização.
- IV. Competência de serviços: É compreender o impacto direto ou indireto que um produto ou serviços efetivamente trarão como benefícios para os destinatários.
- V. Competências sociais e do saber ser: É a competência relacionada com a conduta do indivíduo em relação ao ambiente, seu comportamento e atitude.

O terceiro trabalho ao qual será dado destaque no presente trabalho, que ajudará em relação à abordagem construtivista das competências, é do também francês Le Boterf (2003), que segue a mesma linha de pensamento de Zarifian (2001). Em seu trabalho, busca-se uma

construção coesa sobre competências e também sobre as práticas dos gerentes. Ao encontro destes objetivos, Le Boterf (2003) apresenta três proposições:

- I. Existe uma distinção entre o trabalhador que aplica os recursos surgidos à sua qualificação própria em relação a um profissional que será o responsável por aplicar as competências em situações da profissão na qual acaba por existir uma maior complexidade.
- II. É complicado distinguir os recursos necessários direcionados para determinada ação competente (que se entende, neste caso, por conhecimentos e capacidades) com a mobilização destes recursos em determinado cenário. Isso porque, nesse caso, os recursos irão proporcionar um destaque às competências, quando, na verdade, a mobilização desses recursos é que vai gerar, realmente, um sentido a competência em ação ou simplesmente um comportamento que se pode definir como competente.
- III. Ocorre uma combinação de recursos relacionados a uma ação competente, proporcionando, assim, que uma determinada situação tenha a possibilidade de receber várias combinações de recursos. Isso faz com que o indivíduo tenha a oportunidade de se tornar competente através de diversas formas em uma mesma situação.

Com estas proposições, Le Boterf (2003) segue, em suas reflexões sobre competências individuais, afirmando que elas surgem através diálogo de três domínios. O primeiro vem do próprio indivíduo, neste caso, com as construções surgidas de sua história de vida e de suas relações sociais. O segundo domínio vem da formação educacional do indivíduo, caracterizada, por exemplo, no que é aprendido e colocado em prática através de um curso de formação gerencial. E o terceiro domínio surge da experiência profissional do indivíduo. Com a interação destes domínios surge um profissional com oportunidade de encarar as complexidades apresentadas pela vida profissional.

Outra importante contribuição apresentada no trabalho de Le Boterf (2003) vem de sua caracterização acerca do conceito de profissional que, segundo ele, é um indivíduo que é capaz de lidar com situações profissionais complexas. Para lidar com essas situações de complexidade elevada, o indivíduo deve ter a capacidade de interagir com diversos saberes, tais como, saber agir e reagir em situações importantes, saber combinar recursos, assim como mobilizá-los em determinada situação, saber aprender, entre outros. Dessa construção, ele apresenta seu conceito de competências que é definido como um “saber agir em situações mais ou menos complexas” (LE BOTERF, 2003, p. 93). Completa desenvolvendo a ideia de

que as competências passam pela questão de saber mobilizar e combinar recursos pessoais (saberes, saber-fazer e experiências acumuladas) junto aos recursos do meio (equipamentos, instalações, informações e redes relacionadas). E ainda explica que:

A competência não preexiste, mas é construída por um sujeito. Não é predefinida: é um acontecimento ou um processo. O profissional constrói sua competência ou suas competências a partir de recursos possíveis (capacidades, conhecimentos, habilidades, etc), mas sua competência não se reduz apenas à aplicação desses possíveis [recursos]. O saber mobilizar passa pelo saber combinar e pelo saber transformar. (LE BOTERF, 2003, p. 69).

Apesar da aparente complexidade, não há dúvidas da importância da construção de Le Boterf (2003), sendo esse um trabalho que circula entre as abordagens comportamental e construtivista.

Sandberg (2000), Zarifian (2001), Le Boterf (2003), apresentam estudos que são estudos de grande relevância na reflexão do conceito. Resumidamente, algumas das principais contribuições destes autores foram: as oportunidades de considerar a visão do indivíduo acerca da identificação de sua competência de acordo com a atividade que atua; as questões de história de vida do indivíduo na construção de suas competências; a oportunidade de se ter uma visão do significado do trabalho o qual é assumido por cada indivíduo. Também se cita que o indivíduo torna-se um sujeito ativo no processo de desenvolvimento de suas competências.

Algo que pode ser destacado em relação a esta abordagem é que ela acaba se focando em sua grande parte em questões que podem ser definidas como subjetivas de cada indivíduo. Fator este que pode acabar gerando uma espécie de limitação na interação entre o indivíduo e a estratégia da empresa, simplesmente pelo fato de que nesta abordagem os processos podem ser mais lentos, tendo em vista que ocorre uma maior reflexão e avaliação de cada indivíduo, e, por consequência, de suas competências individuais.

Assim, foram apresentados alguns conceitos e estudos sobre competências individuais, que são trabalho que contribuíram para a reflexão proposta no presente trabalho. No quadro 3, é apresentada uma síntese dos autores supracitados, suas contribuições e ênfase de seus estudos.

**Quadro 3** - Competências individuais

| Autor              | Contribuição   | Ênfase                                       |
|--------------------|--|--|
| White (1959, p. 4) | Capacidade de um organismo para interagir efetivamente com seu ambiente. | Motivação e característica da personalidade. |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Mcclelland (1973)                      | Questionamento quanto à questão de testes de inteligência através das competências.  | Característica da personalidade, comportamento e cognição.               |
| Boyatzis (1982, p. 21)                 | Característica subjacente de uma pessoa, que pode ser um motivo, um traço pessoal, uma habilidade, um aspecto de sua autoimagem ou papel social, ou um corpo de conhecimentos que ele ou ela usa.  | Característica da personalidade – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. |
| Spencer e Spencer (1993, p. 9)         | Característica subjacente de um indivíduo, que está relacionada de forma causal a um eficaz padrão de referência e/ou um desempenho superior em uma tarefa ou situação.  | Característica da personalidade.   |
| Parry (1996, p.48)                     | Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados entre si, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos e que pode ser aperfeiçoado por meio de treinamento e desenvolvimento.   | Articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes.                 |
| Cheatham e Chivers (1996, 1998, 2000)  | Modelo holístico, que tem como objetivo avaliar a postura do indivíduo dentro da empresa, detectando como ele mantém seu profissionalismo – cinco dimensões das competências.  | Modelo holístico e postura dentro da empresa.                            |
| Dutra, Hipólito e Silva (2000, p. 164) | Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado ( <i>output</i> ) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento ( <i>input</i> ).   | Resultado gerado pelos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.            |
| Sandberg (2000, p. 12)                 | [...] os atributos [de competência] usados na execução de uma tarefa não são primariamente independentes do contexto, mas são situacionais ou dependentes do contexto. Mais especificamente, os atributos usados em uma determinada tarefa adquirem sua dependência do contexto por meio das formas pelas quais os trabalhadores experienciam aquela tarefa.   | Interação de tarefas com o significado do trabalho.                      |
| Fleury e Fleury (2001, p. 188)         | 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.  | Mobilização e Saberes de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.          |
| Zarifian (2001)                        | A competência é o “tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. [...] A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade. | Mobilização e indivíduos, recursos em situações específicas.             |

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| Le Boterf (2003, p. 93) | Saber agir em situações mais ou menos complexas é um saber mobilizar e combinar recursos pessoais (saberes, saber-fazer e experiências acumuladas) junto aos recursos do meio (equipamentos, instalações, informações e redes relacionadas).   | Mobilização e combinação de recursos, CHA e capacidades. |
| Ruas (2005, p. 40)      | As competências são entendidas como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso). Sobre os resultados desejados, a mobilização das capacidades e recursos e, portanto, o exercício da competência vai estar sujeita aos resultados desejados e às condições que se colocam no contexto. [...] Assim, a seleção e a combinação das capacidades que vão ser mobilizadas sob a forma de competência são diretamente dependentes do resultado que se pretende obter com essa ação. | Mobilização de recursos e capacidades                    |

**Fonte :** Elaborado com base em White (1959), McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993), Parry (1996), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), Dutra, Hipólito e Silva (2000), Sandberg (2000), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (2001), Le Boterf (2003) e Ruas (2005).

Portanto, o presente trabalho assume para sua construção que as competências individuais são definidas como os conhecimentos, habilidades, atitudes, recursos e capacidades que os indivíduos devem mobilizar para efetuar determinada atividade e/ou transpor alguma situação na qual se encontram. Ou ainda, pode-se dizer que são as entregas que determinado indivíduo deve mobilizar em prol do atendimento de determinado objetivo e/ou atividade. Logo, através dos estudos sobre competências individuais, as empresas e indivíduos passam a trabalhar com a certeza de que resultados melhores surgem para empresas, pois, que possuem indivíduos com as diversas competências desenvolvidas e aplicáveis em prol dos negócios nos quais atuam. Sabendo-se que, para isso, é essencial que exista uma postura ativa do indivíduo. Este deve se tornar responsável pela aprendizagem e, consequentemente, pela entrega de determinado resultado; sendo, assim, uma espécie de ciclo virtuoso no qual o crescimento individual influencia no crescimento da empresa. Com a empresa crescendo e gerando melhores resultados, há maiores investimentos nas pessoas e, por consequência, um maior bem estar de todos os envolvidos nesse processo.

### 2.4.3 Níveis de Complexidade

Faz-se de comum entendimento que, dentro da conceituação de competências, é relevado que lide-se com as questões do comportamento do indivíduo e do valor agregação, que surge através da entrega que o indivíduo pratica em determinado contexto. Entende-se por entrega a postura que o indivíduo tem em relação ao contexto onde esta inserido. Boyatzis

(1982, p.13) trabalha nessa linha de raciocínio argumentando que essa postura surge a partir das demandas de determinado cargo na organização, e também que o indivíduo passa, dessa forma, a buscar e possuir novas ações e comportamentos.

Dutra (2001; 2004) destaca a importância do conceito de entrega para o entendimento de competências individuais, a “entrega refere-se ao indivíduo saber agir de uma maneira responsável e ser reconhecido por isso” (DUTRA, 2001, p.29). E no trabalho Dutra (2004, p.23) apresenta aspectos importantes sobre a composição da entrega:

- I. Entrega exigida pela organização: A origem da entrega esta relacionada com as intenções estratégicas da empresa.
- II. Caracterização da entrega: Deve ser de fácil identificação e objetiva.
- III. Forma de mensurar a entrega: Pode ser mensurada.

Portanto, Dutra (2004) apresenta que a entrega é um fator que age como forma de avaliação do indivíduo. Que além de avaliar o indivíduo por sua experiência e formação, é importante que seja avaliada sua postura em relação à entrega de determinado trabalho, agindo de uma forma responsável que pode gerar valor à organização. Afirmação esta, atestada pela frase onde o autor diz que: “ao avaliarmos as pessoas pelo o que fazem e não pelo o que entregam, criamos uma lente que distorce a realidade”. (DUTRA, 2004, p. 28).

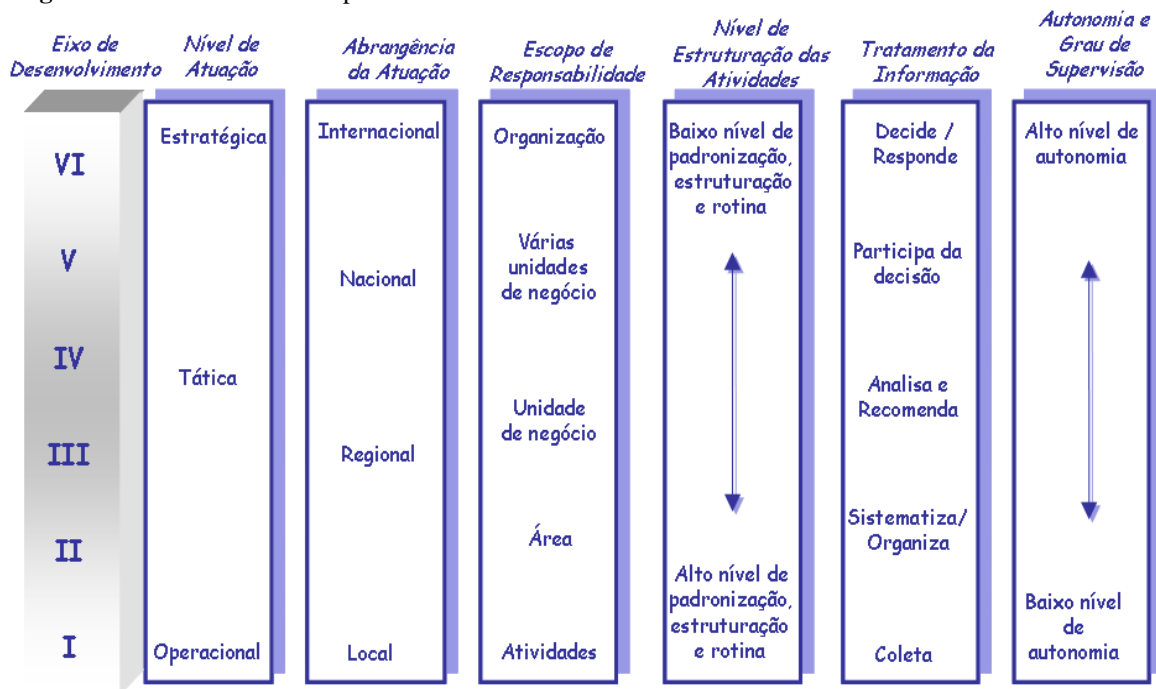
Com o entendimento do termo entrega, Dutra (2004) segue seu trabalho apresentando a evolução do termo, tratando ele através do nível da complexidade. Complexidade é uma forma de avaliação que há anos está presente na classificação dos cargos. O trabalho de Le Boterft (2003, p.23) apresenta que o profissional é “aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”. Para Dutra (2004, p. 40) a complexidade é definida como uma característica intrínseca de determinada realidade. As pessoas se desenvolvem quando lidam com atribuições e responsabilidades de maior complexidade (DUTRA, 2004, p. 41).

Portanto, o conceito de complexidade permite-nos avaliar o nível da entrega e da agregação de valor das pessoas (DUTRA, 2001, p.29). Ou seja, um indivíduo ao assumir maiores responsabilidades dentro de suas atribuições acaba por agregar assim um maior valor à organização. E através de atividades assumidas por ele há níveis mais complexos de entrega que acaba sendo um dos fatores consequentes de um maior crescimento profissional.

E retomando a questão das competências individuais destaca-se que elas podem ser utilizadas como uma ferramenta que atua na orientação na hora de escolha de determinado profissional em um processo seletivo. Porém não se pode esquecer que ela não pode ser

utilizada para todos os indivíduos, pois segundo Dutra (2004) há diferentes exigências para posições diferentes na organização. Por exemplo, as exigências para um trabalhador em nível operacional são diferentes das feitas um gerente em nível de atuação estratégica. Na figura 3, tem-se uma apresentação de uma forma genérica das dimensões da complexidade.

**Figura 3 - Dimensões de Complexidade**



Fonte: Dutra (2004, p.41)

Nota-se que quanto maior o nível do eixo desenvolvimento, maior as entregas exigidas do indivíduo em todas as dimensões na qual esta inserida. E ainda que “ao associar os conceitos de competências e complexidades, é possível, definir, para cada competência, diferentes níveis de complexidade de entrega (DUTRA, 2004, p.46). Ou seja, há diferentes níveis de complexidades de cada competência e diferentes formas de ser desenvolvida em cada indivíduo. No trabalho de Dutra (2004), são apresentados cinco níveis de complexidade de entrega esperada para determinadas competências gerenciais. Já o trabalho de Rowbottom, e Billis, (1987) destaca que há sete níveis. Para Dutra (2004,p.50) apresenta ainda que :

As pessoas migram de um estágio para a outra a medida que ganham experiência e formação e desenvolvem a disposição de efetuar transformações em sua vida profissional, ou seja, assumir um conjunto de atribuições e responsabilidades existentes( DUTRA,2004, p.50).



No trabalho de Dalton e Thompson (1993), são apresentados quatro estágios de desenvolvimento ligados aos níveis de complexidade:

- I. Aprendiz: Desenvolve atividades estruturadas, com supervisão para entregar o que a organização espera dele.
- II. Profissional Independente: Atua de forma independente e não necessita de supervisão para suas entregas à organização.
- III. Mentor e Integrador: Responsável por desenvolver outras pessoas.
- IV. Diretor ou Estrategista: Dirige a estratégia da organização ou grupo.

Assim, tem-se um bom panorama acerca dos níveis de complexidades exigidos através da exploração das competências individuais. Para entender as entregas do qual o indivíduo é exigido, é necessário que se entenda a complexidade das competências, as quais devem ser exploradas para atingir os objetivos da empresa. Entrando, a partir disso, no campo de outro conceito apresentado no trabalho de Dutra (2004), - a questão do espaço ocupacional que é um conceito que procura estabelecer a correlação entre complexidade e entrega. Ainda, o espaço ocupacional é ampliado em função de duas variáveis as necessidades da empresa e a competência do indivíduo no atendimento dela.

Para o presente trabalho, onde se tem como foco o desenvolvimento de competências em cursos de formação gerencial, é interessante conhecer que existe esses níveis de complexidade, que são utilizados na construção dos itens da *survey* desenvolvida para a pesquisa. Portanto, para esse caso, é explorado três níveis de entrega de cada uma das competências passíveis de desenvolvimento na modalidade de curso *lato sensu*.

No próximo tópico deste trabalho, é apresenta-se a questão de aprendizagem gerencial, a maneira como ela se desenvolve em cursos de pós-graduação *lato sensu* e também a sua relação com a aprendizagem de competências.

#### **2.4.4 As competências da presente pesquisa**

Foram selecionadas oito competências possíveis de desenvolvimento nessa modalidade de curso. Essas competências foram agrupadas no *working paper* de Ruas (2012). São competências que podem passar por um desenvolvimento nessa modalidade de curso de formação gerencial *lato sensu* e conseqüentemente são competências importantes para a formação gerencial.

A competência visão sistêmica apresenta sua relevância pelo motivo de ser uma competência que traz ao gerente a oportunidade de possuir uma visão mais abrangente do ambiente onde ele está inserido. Proporcionado assim, a oportunidade de “gerenciamento de mudanças de acordo com o contexto do problema.” (CAO; CLARKE; LEHANEY; 2000). Ou ainda em uma pesquisa efetuada por Ribeiro e Guimarães (1999) onde foi apresentado que 77% dos gerentes entrevistados de uma organização financeira estatal, disseram considerar a competência visão sistêmica como essencial para suas atividades. Já no trabalho de Boog (1991) é argumentado que um gerente deve possuir habilidade com conceitos objetivando que o gerente tenha uma visão do todo. O conceito dessa competência utilizado para a presente pesquisa, é que visão sistêmica atua considerando o ambiente externo relativamente a sua atividade, bem como as oportunidades e ameaças originadas nesse ambiente. Avalia o impacto de sua atuação no sistema ao qual está associado.

Trabalho em equipe é uma competência importante na formação gerencial pelo fato de estar relacionado em trabalhar junto com outros indivíduos e gerar resultados com essa relação. O trabalho de Hoegl e Gemuenden (2001) apresenta algumas características empíricas sobre trabalho em equipe e em como ela está relacionada com a qualidade. Os autores apresentam que para se possuir um trabalho de equipe de qualidade é importante existir uma comunicação estruturada, coordenação, uma contribuição balanceada entre os membros da equipe, o apoio mútuo entre os participantes da equipe, o esforço das partes envolvidas e a coesão entre eles. O gerente sabendo lidar com essas características tem resultados no desempenho da equipe e sobre os membros individualmente. (HOEGL; GEMUENDEN, 2001). Utiliza-se como conceito de trabalho em equipe a atuação de forma cooperativa e com respeito às diferenças na realização de atividades e objetivos coletivos; contribuindo com a equipe na realização dos objetivos a serem atingidos durante o desenvolvimento de algum objetivo ou atividade.

Diferentemente da competência trabalho em equipe, onde o trabalho e resultados são compartilhados, a competência relacionamento pessoal e profissional está relacionada com a postura de relacionamento que o indivíduo possui em relação aos outros indivíduos. Essa postura é importante em nível pessoal, profissional e também em sala de aula. O trabalho de Streit (2001) destaca que esse relacionamento passa pela “habilidade de manter e estimular um relacionamento pessoal e profissional harmônico e saudável.” (STREIT; 2001 p.65). Essa competência estabelece relacionamento pessoal e profissional no programa, com base em comportamento cordial e cooperativo.

O trabalho de Streit (2001) apresenta que o indivíduo utiliza de suas práticas profissionais um espaço para aprender e criar novos saberes. Apresentando a oportunidade de efetuar uma interação entre a experiência e transformação dela pela ação. As experiências do indivíduo, o contexto, os envolvidos os problemas e imprevistos, podem ser uma fonte de conhecimentos (STREIT; 2001 p.62). Portanto, a competência aprendizagem e autodesenvolvimento se relaciona com o processo de aprendizagem que o aluno ou gestor desenvolvem através de suas experiências profissionais de sala de aula. E ainda em quanto o indivíduo demonstra disponibilidade para aprender; buscar atualização e aprendizagem.

A competência disposição à mudanças esta relacionada em como os indivíduos lidam com as mudanças em suas vidas. Essa mudança é por vezes relacionada a aspectos de desenvolvimento e de socialização (GRUSEC; LYTTON, 1988). A disposição dos gerentes para mudança é um elemento chave para o sucesso da implementação de mudanças na organização. No estudo de Sminia e Metselaar (1997) é dado destaque a importância da disposição à mudanças , principalmente para os gerentes de nível médio, que são os responsáveis pela efetivação e mudanças que podem vir a ocorrer dentro de uma organização. Portanto utiliza-se como conceito dessa competência a postura em como o indivíduo reage positivamente às necessidades de mudança no ambiente; apresenta disponibilidade para assumir diferentes papéis e responsabilidades; aporta contribuições para a mudança.

A competência realização de tarefas e atividades do curso esta relacionada com a entrega das atividades propostas no âmbito de sala de aula. É uma competência com sentido para a presente pesquisa, pois trata do envolvimento e dedicação dos alunos nas atividades propostas durante o curso. Na sala de aula, os alunos devem ser encorajados a possuírem uma postura ativa, sendo incentivadas através de estudo de caso, jogos, dinâmicas em grupo, trabalho em grupos entre outros, com o objetivo de motivar a ação e reflexão deles, e assim sua participação em sala de aula (KOLB,1997; ROGLIO,2006). Por fim é definida em como o indivíduo realiza as tarefas e atividades propostas durante o curso que estão cursando, considerando a qualidade e os prazos demandados.

A competência sistematização e análise de informações e conhecimentos recebe o conceito de ser necessário que o indivíduo possua a capacidade de sistematizar e analisar informações e conhecimentos a fim de construir relações e avaliações acerca de problemas, eventos, fenômenos e situações. Ruas e Comini (2007) apresentam que essa competência tem como objetivo, na formação dos administradores e gestores, e modelos e procedimentos que são sistematizados e validados. Sendo importante que exista no processo de formação

gerencial atividades que possam ter suas informações e conhecimentos explorados através de uma sistematização do que é ensinado.

No livro de Wood e Picarelli (2004) apresenta uma categoria de competências denominada de comunicação, que é a capacidades de um gestor tem de se comunicar pela escrita e oralmente de uma forma eficiente e eficaz nas suas interações com o mundo. Essa competência se torna essencial nos dias de hoje, pois em uma era de tamanha interação entre indivíduos, saber se expressar e ser claro em sua comunicação se torna uma ferramenta essencial ao gestor. E ainda Oderich (2001) apresenta que um gesto deve apresentar dentro de uma competência de comunicação, a capacidades de saber, interpretar e comunicar fatos e mensagens. Assim, a competência expressão oral e escrita recebe como conceito a forma como o indivíduo apresenta oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios, e/ou novas propostas e soluções em contextos informais ou formais; elabora textos escritos na forma de revisões e análises de trabalhos de terceiros ou de análises e relatórios de situações que pretende examinar.

## 2.5 APRENDIZAGEM EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL

Diversos autores (LOUW, BOSCH, VENTER, 2001; ANTONELLO, RUAS, 2005; HAY, 2006; ROGLIO, 2006; RUAS, COMINI, 2007; HAY, HODGKINSON, 2008; WARHURST, 2011; VAZQUEZ, RUAS, 2012), nos últimos anos, direcionam seus trabalhos para as questões de aprendizagem e desenvolvimento de competências em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*. São trabalhos desenvolvidos acerca da aprendizagem proporcionada em cursos de MBA ou, no caso brasileiro, em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*. Com metodologias diversas e aplicadas em diferentes culturas, pode-se dizer que são trabalhos que apresentam uma coesa contribuição para a construção da apresentação de diversas visões e formas de se analisar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dentro desses cursos.

Na pesquisa de Louw, Bosch e Venter (2001), são aplicados questionários em estudantes graduados em MBA de universidades da África do Sul, entre os anos de 1985 e 1995, recebendo-se no total de 633 respondentes. Este trabalho tem como primeiro objetivo identificar a visão dos alunos sul-africanos acerca dos resultados proporcionados por um curso de MBA. O segundo objetivo do trabalho é apresentar uma análise da qualidade percebida por esses alunos em relação a esta modalidade de cursos.

Quanto ao primeiro objetivo, os autores afirmam que os cursos de MBA “tem sucesso em desenvolver a habilidade de identificar a relação entre elementos, conceitos, teorias e integrar eles com uma nova realidade, oferecendo a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido” (LOUW, BOSCH, VENTER, 2001, p. 43). Suas conclusões apresentam os resultados de que os cursos de MBA ajudam no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos.

Referente às questões de qualidade, foram apresentadas 31 variáveis que abordaram questões que levaram os autores a diversas conclusões. Destaca-se, entre elas, que um dos principais objetivos de um curso de MBA é a preparação dos alunos para uma carreira de sucesso nos negócios. Outra contribuição a qual deve ser dado destaque é que as habilidades interpessoais devem receber uma maior ênfase nos currículos destes cursos.

Ainda, 420 alunos deram sua opinião em forma de pergunta aberta sobre o que pensavam sobre o futuro dos cursos de MBA. Abaixo são apresentadas algumas dessas conclusões (LOUW, BOSCH, VENTER, 2001, p. 44).

- I. Os cursos MBA deveriam incorporar questões mais práticas, proporcionando uma aprendizagem mais experiencial e de ação;
- II. Os cursos devem ter uma abordagem mais contextual, relevante e atual;
- III. Proporcionar uma maior ênfase em administração de pequenos negócios e em empreendedorismo.

Mesmo em se tratando de um trabalho aplicado na África do Sul há anos atrás, acredita-se que o trabalho de Louw, Bosch e Venter (2001) apresenta um abrangente parâmetro sobre as questões de formação gerencial. Deve-se destacar, ainda, sua metodologia que, explorando a percepção dos alunos, acaba demonstrando que a visão do aluno sobre o curso é essencial para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhor qualidade de determinado curso.

Antonello e Ruas (2005) desenvolvem seu trabalho avaliando os cursos de pós-graduação *lato sensu*, praticando uma reflexão sobre a formação gerencial, tendo como pano de fundo as questões de aprendizagem em ação. Procuram, portanto, através deste trabalho, apresentar alternativas para um melhor desenvolvimento desse tipo de curso. Os autores destacam a importância das estratégias de aprendizagem e argumentam que ela pode ser até mais importante do que o conteúdo apresentado em determinadas disciplinas; sendo, neste caso, um fator mais importante para formação de determinadas competências. Dentro do

desenvolvimento do trabalho, retomam a pesquisa de Lewin, em especial, suas construções acerca da pesquisa em ação, que geraram uma metodologia conhecida e que consiste basicamente em construir determinado conhecimento através de situações que explorem a ação.

Por consequência, Antonello e Ruas (2005) sugerem, em seu trabalho, que seja explorada, na aprendizagem de cursos *lato sensu*, a exploração das chamadas comunidades de práticas que os autores definem como “um grupo interdependente de pessoas com conhecimento complementar e que integram através de (recursos e outras) relações” (MERALI, 2000); sendo, por assim dizer, uma espécie de respostas aos problemas que os indivíduos venham a presenciar. Acrescentam ainda:

Além disso, as comunidades de prática consideram o conhecimento tácito e são compostas por entusiastas que voluntariamente querem aprender e pertencer a um grupo onde se partilham ideias. O sentimento de pertencer transmitido pelas comunidades de prática é um aspecto muito importante. Ele justifica a relevância dos artefatos de seus membros: rituais, linguagem, histórias, etc. A duração e o estilo de gestão são as principais diferenças entre comunidades de prática e equipes de projeto. (ANTONELLO, RUAS, 2005, p. 43)

Assim, é apresentada, no trabalho, uma metodologia que se utiliza das comunidades de prática. Os autores terminam o estudo dizendo que os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem ganhar muito nas suas questões metodológicas através desta forma de ensino. E a grande contribuição das comunidades de prática, que, diga-se de passagem, não é só mérito dela, mas sim de ambientes onde haja interação entre indivíduos, é que através delas também é possível que seja desenvolvida, reformulada e renovada uma determinada competência e/ou, ainda, o conhecimento.

Os trabalhos de Hay (2006), Hay e Hodgkinson (2008) são desenvolvidos em programas de MBA localizados no Reino Unido. São estudos que buscam responder aos críticos desta modalidade de curso. Os autores, através destas pesquisas, procuram encontrar abordagens que proporcionam uma análise mais coerente dos programas de MBA. O trabalho de Hay (2006) identifica o que é proporcionado nestes cursos, apresentando três grandes resultados aos alunos: (a) a ampliação das perspectivas, (b) uma maior percepção de si e (c) ferramentas, técnicas e teorias; argumentando que estes três resultados encontrados são de contribuição direta ao desenvolvimento do indivíduo, pois ele passa a ter uma nova postura em relação a si, aos outros e à organização. Destaca-se, então, que esses cursos proporcionam com que o indivíduo obtenha uma visão diferente de si e dos outros inseridos no contexto no qual atuam. Na conclusão, apresenta que “a relação entre programas de MBA e práticas

gerenciais é complexa, com contribuições para as práticas que, muitas vezes, se fazem sutis e indiretas” (HAY, 2006, p, 295). Ou seja, existe, sim, uma aprendizagem nesta modalidade de cursos, que, entretanto, por vezes, não é notada em seu desenvolvimento, embora se acredite que, nas práticas gerenciais, nas atividades diárias dentro de organização, estes resultados começam realmente a ser mobilizados. Afirmações estas confirmadas ao final do trabalho, no qual a autora defende que a aprendizagem proporcionada aos alunos em programas de MBA tem valor maior do que as críticas que estes cursos recebem e que o valor prático do que é aprendido neste curso não pode ser ignorado no desenvolvimento gerencial.

Nesta mesma linha de pensamento Hay e Hodgkinson (2008) argumentam que os programas de MBA agregam grande valor às práticas gerenciais, sendo uma resposta às críticas em relação aos programas MBA. O trabalho segue a tendência de Hay (2006), retomando os resultados encontrados por ela. Utilizando-se, neste caso, da apresentação da opinião de diversos estudantes. Outra contribuição que o trabalho apresenta é a apresentação de uma reflexão crítica sobre a educação em cursos de formação gerencial. Portanto, uma das possibilidades de aprendizagem em programas MBA surge através da exploração de situações gerenciais reais que possam ser refletidas e experimentadas dentro destes cursos.

Nesta linha, Roglio (2006) e Warhaurst (2011) desenvolvem trabalhos sobre as questões de aprendizagem reflexiva e a busca pelo significado da aprendizagem gerencial ao indivíduo. Começando por Roglio (2006), sabe-se que seu trabalho é desenvolvido com o intuito de gerar uma visão sobre executivos reflexivos, sobre sua formação reflexiva e, ainda, analisou-se a importância da troca de experiências na formação de executivos. A autora se utiliza da abordagem de aprendizagem experiencial argumentando que, nos cursos de formação gerencial, deve existir uma relação espiral entre ação e reflexão. Abaixo, adaptado de Roglio (2006, p. 12), é demonstrado como essa interação entre ação e reflexão ocorre nesses cursos:

- I. Aplicação de experiências e conceitos direcionados às práticas gerenciais em atividades dentro da sala de aula, em grupos de estudo ou em conversas informais;
- II. Troca de experiências profissionais e pessoais;
- III. Formação de equipes de aprendizagem;
- IV. Análise de situações reais em estudos de caso;
- V. Dramatização de situações reais.

Com esta contribuição, um dos primeiros fatos que se nota é que a autora apresenta a influência da aprendizagem experiencial em relação ao ensino gerencial. São contribuições que acabam por ajudar na reflexão da postura do professor como condutor da mobilização da aprendizagem em cursos de formação gerencial *lato sensu*. A exploração de situações práticas faz com que o aluno reflita e traga de suas experiências profissionais novos exemplos e soluções para contribuir com o desenvolvimento do curso em que está estudando.

Em Warhurst (2011), é apresentada uma construção teórica e empírica em relação ao tema. O autor apresenta, em seus estudos, uma análise crítica em relação à gestão, na relação e importância da prática para os gestores e na contribuição de cursos MBA para os gestores em suas atividades diárias. Uma interessante contribuição é a afirmação de que “as relações são a forma de definir gestão” (WARHURST, 2011, p. 14). Na visão dos gestores, relacionar-se com os outros indivíduos é um dos grandes objetivos da área da gestão. É importante saber, interagir com o próximo, possuir uma correta comunicação. Outra conclusão é a de que estes cursos de formação gerencial acabam proporcionando um novo sentido às práticas dos gestores, ajudando-os a encontrarem sentido em determinadas atividades. Por fim, o trabalho traz a reflexão sobre a questão de que os cursos de formação gerencial devem fornecer ferramentas e recursos para que o trabalhador obtenha a oportunidade de acabar formando sua identidade como gestor.

As contribuições até agora apresentadas estão focadas em relação ao desenvolvimento da formação gerencial, apresentando-se a relevância deste tipo de formação e apresentaram-se, também, ideias para um melhor desenvolvimento destes cursos. Entretanto, acredita-se que é relevante ir além. Para isso, é interessante que sejam estudados alguns trabalhos que apresentam a contribuição desses cursos em relação à mobilização e desenvolvimento de competências individuais.

Uma contribuição acerca dessa proposta vem de Ruas e Comini (2007), trabalho no qual foram aplicados *survey's* e entrevistas com cerca de 300 alunos participantes de 14 cursos de pós-graduação em formação gerencial. Ruas e Comini (2007) afirmam que os currículos e métodos pedagógicos desenvolvidos em cursos de pós-graduação em formação gerencial não estão alinhados com as práticas profissionais. Portanto, desenvolvem seu trabalho em busca de uma contribuição para direcionar a construção de referências sobre o desenvolvimento de competências no ambiente desses programas.

Uma das grandes contribuições deste trabalho é a apresentação da relação entre as expectativas dos alunos quando começam um curso comparado com o resultado final



percebido por eles. A seguir são apresentadas as expectativas e os resultados que eles exteriorizam ao final do curso, resultados estes apresentadas em Ruas e Comini (2007, p. 6).

- I. Saber empregar conceitos, métodos e ferramentas da gestão contemporânea de maneira oportuna e adequada (quando, como e onde): Obtiveram contato e exploraram conceitos, mas acreditam que, ao final do curso, não estão aptos a aplicar todo o conhecimento e experiência proporcionados;
- II. Visão estratégica e de negócios: Conseguiram desenvolver a análise, críticas e sistematizações acerca dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, porém acreditam que é importante aplicar algumas dessas capacidades nas empresas em que atuam;
- III. Capacidade de atuar em ambientes mais complexos ou diferentes: Estimulou-se, nestes cursos, a auto avaliação mais objetiva, o que, segundo os alunos, acabou proporcionando uma maior confiança para atuar em diversificadas situações;
- IV. Identificar oportunidades no negócio, desenvolver novos projetos e apresentar e defender novas ideias: Apesar do contato com muitas ideias e perspectivas inovadoras, argumentaram que foram raras as situações em que conseguiram colocar em prática essas construções em suas atividades profissionais;
- V. Explorar e desenvolver competências relacionais: Durante o curso, lidaram com opiniões e exploraram uma tolerância em relação a pessoas com uma visão diferente da sua. Contudo, não conseguiram identificar se isso ficou ou não restrito ao ambiente do curso;
- VI. Aprender com seus próprios erros e acertos: Algumas atividades do curso fizeram com que houvesse uma maior reflexão dos alunos, deixando neles a certeza de que é um dos aspectos fundamentais para o crescimento como pessoa e em sua profissão.

Com a construção desta reflexão, é possível notar que há uma disparidade entre o que se espera de um curso dessa modalidade e o que é percebido ao final dele pelos alunos. Ruas e Comini (2007) argumentam que a expectativa dos alunos ao começo desses cursos passa pela questão de uma maior aplicabilidade em relação às suas atividades profissionais. Ainda, que, realmente, o que ocorre é um desenvolvimento de capacidades, as quais, se exploradas em suas atividades, irão proporcionar a geração do que podem vir a se tornar competências. E, ainda, a importante afirmação:

Esses alunos não negam as “capacidades intelectuais” – segundo eles, as mais exploradas nos cursos – estão entre as maiores carências da atividade gerencial cotidiana, expressa por “muita ação e pouca reflexão”. Neste contexto, valorizar capacidades intelectuais como organização de textos, análise e crítica, síntese, associação de ideias e outras semelhantes parece fazer muito sentido. (RUAS e COMINI, 2007, p.7)

Portanto, constata-se que os alunos percebem que há uma falta de reflexão em suas atividades profissionais, indo ao encontro da ideia de reflexão apresentada por Kolb (1984) na construção de sua teoria experiencial.

Nesta mesma linha de pensamento, na qual, através da percepção dos alunos, avalia-se a percepção das competências e aprendizagem mobilizadas e desenvolvidas em cursos de formação gerencial *lato sensu*, Vazquez e Ruas (2012) apresentam sua contribuição. Tais autores aplicaram uma metodologia qualitativa em cerca de 160 alunos distribuídos em seis cursos diferentes, entre os anos de 2004 e 2008; sendo pertinente destacar que o trabalho é desenvolvido em instituições públicas e privadas de cidades que figuram entre os 10 melhores cursos do país na área de formação e desenvolvimento gerencial.

Esse estudo apresenta que, atualmente, destacam-se duas perspectivas em relação às questões de aprendizagem gerencial. A primeira perspectiva consiste em uma real aproximação com as estratégias das organizações, perspectiva esta que acaba obrigando os cursos de pós-graduação a passarem por uma reestruturação, a fim de focalizar questões práticas de gestão. A segunda perspectiva se baseia na reflexão de que a aprendizagem nestes cursos é complexa, não podendo se deixar ir pelo caminho da banalização da mesma; sendo, para isso, necessário que estes cursos exijam entregas práticas para a apresentação de seus resultados. É uma afirmação que acaba corroborando o que foi estudado anteriormente no presente trabalho, quando se fez uma revisão acerca da aprendizagem. Volta-se, assim, à afirmação de que a aprendizagem não acaba sendo algo simples. Esta reformulação de pensamento sobre a aprendizagem também tem sido observada nas tendências pedagógicas dos cursos e programas de formação gerencial *lato sensu*.

Durante o trabalho, os autores apresentam a contribuição de que o aluno deve ser o protagonista de sua aprendizagem. Dizem que é a partir de sua postura dentro do curso que realmente se efetivará uma diferença em sua aprendizagem; que os resultados dependerão de sua capacidade de aplicar, em suas atividades profissionais, o que foi mobilizado em aula.

Assim, os autores acabam identificando três aspectos que os alunos vivenciam nestes cursos, a saber: “(a) abertura para explorar novos modos de interpretar o mundo; (b) desenvolvimento de capacidades específicas; (c) e desenvolvimento de competência

relacional” (VAZQUEZ; RUAS, 2012, p. 309); aspectos abrangentes e que serão apresentados no quadro 4.

**Quadro 4** - Validade dos aspectos observados pelos estudantes

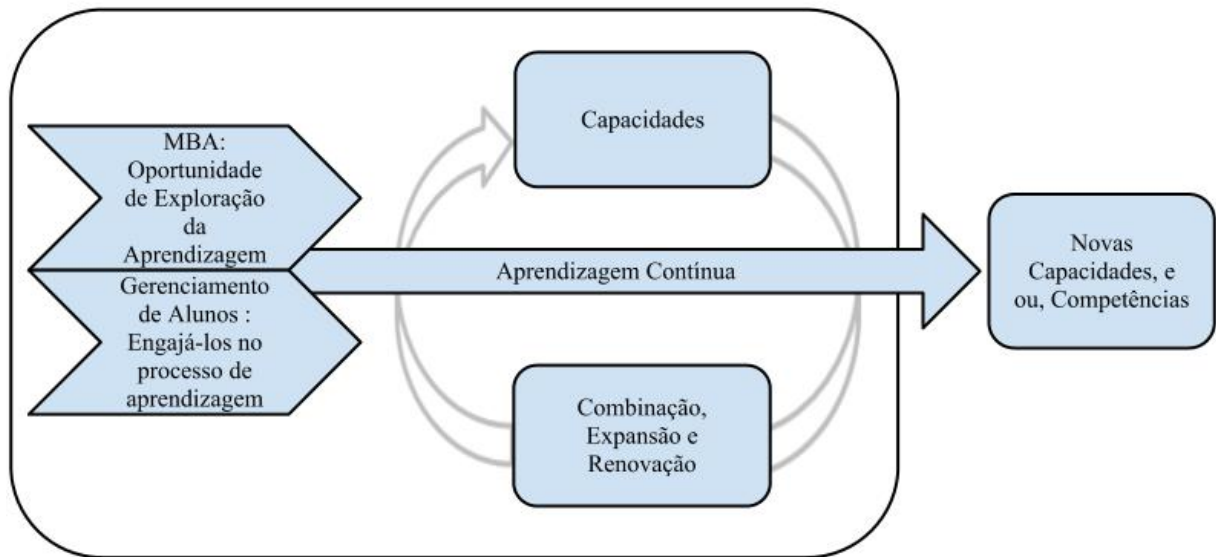
| Resultado   | Aspectos  | Conceito  |
|-------------|---|---|
| Experiência | - Abertura para explorar novas formas de interpretar o mundo. | Ser permitido questionar e explorar uma diversidade de aspectos e dimensões das práticas de negócios.   |
| Capacidades | - Capacidade Analítica e associativa.                         | Pensar além das rotinas diárias e especializar-se em algo que pode ser aplicado em diferentes conceitos.                                      |
|             | - Capacidade Reflexiva  | Construir significados para fazer uma ligação entre conhecimento e a capacidade de aprender com os desafios encontrados no local de trabalho. |
|             | - Capacidade de Tolerar diferenças                            | Saber escutar opiniões e posições contrárias e pensar sobre elas e sua relevância.  |
| Competência | - Competência Relacional                                      | Proporcionar relações e parcerias que tem como objetivo as interações de negócios.  |

**Fonte:** Adaptado de Vazquez e Ruas, 2012, p. 320.

Estes aspectos acabam por confirmar a importância da interação com próximo para a aprendizagem individual, que, conseqüentemente, leva à exploração das competências relacionais e das capacidades de tolerar as diferenças e opiniões contrárias. Portanto, os aspectos identificados por Vazquez e Ruas (2012) apresentam um panorama do que se desenvolve em cursos de formação e desenvolvimento gerencial *lato sensu*. Conclusão essa confirmada pelos autores, quando afirmam que o resultado mais valorizado na aprendizagem, de acordo com a visão dos alunos é “possibilitar a combinação de experiências com a abertura para explorar novas alternativas com capacidade e competências relevantes às suas práticas” (VAZQUEZ; RUAS, 2012, p. 320).

Estes autores defendem que os cursos de MBA acabam, dentro de sua aprendizagem, proporcionando aos alunos, mais desenvolvimento de capacidade do que necessariamente de competências. Argumentam que, mesmo não sendo uma competência em determinado momento, as capacidades se tornam mais dinâmicas e potenciais para a formação de competências. Apresentam assim, como se vê na figura 4, um *framework* desta construção; o qual basicamente apresenta que a combinação, expansão e renovação das capacidades passaram por um movimento contínuo de aprendizagem, podendo vir a gerar novas capacidades ou competências; sendo os cursos de MBA responsáveis por apresentarem ambientes nos quais os alunos têm a oportunidade de se engajar em seu processo de aprendizagem. Logo, os alunos devem assumir uma postura de protagonistas desse processo, e esse incentivo deve vir das atividades propostas pelo curso.

**Figura 4** - Framework conceitual do processo de aprendizagem em um contexto de MBA



**Fonte:** Adaptado de Vazquez e Ruas, 2012, p. 321.

Estes trabalhos sobre cursos de formação e desenvolvimento gerenciais contribuem para a compreensão de que esses cursos, de fato, colaboram para o desenvolvimento profissional e gerencial. A aprendizagem, dentro dos mesmos, pode acabar proporcionando o desenvolvimento de capacidades e competências. Para que isso ocorra, então, os trabalhos aqui apresentados demonstram que, o ensino nessa modalidade de curso, dentro de suas construções pedagógicas, deve partir do princípio de que haja estímulo ao aluno. Dessa forma, isso implica no fato de que o aluno possa refletir sobre suas ações, possa levar algo para sua empresa e aplicar o que aprende na sala de aula. Outra contribuição aqui exposta é a oportunidade dada ao aluno de enxergar a si mesmo e, através disso, ter uma postura diferente em relação às pessoas com as quais interage. Com certeza, a aprendizagem gerencial por consequência de competências é um tema instigante e que, diante das questões de competitividade atual, não pode deixar de ser estudado. Logo, cada contribuição ao tema passa a ser de grande relevância para a melhoria da aprendizagem individual e, também, pode atuar como contribuição às instituições que oferecem esta modalidade de curso.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

O objetivo geral do presente trabalho consiste em analisar quais as competências individuais e gerenciais, desenvolvidas dentro do processo de ensino e aprendizagem em programas de formação gerencial *lato sensu* realizado numa instituição de ensino do Estado Rio Grande do Sul, são as mais significativas de acordo com a percepção dos estudantes/participantes. Então, serão apresentadas, neste capítulo, as escolhas metodológicas, a apresentação dos métodos, os instrumentos de pesquisa que foram utilizados, a forma pelo qual os dados foram tratados, e também a apresentação das turmas e dos indivíduos que foram acompanhados durante o andamento da pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Método, no trabalho de Marconi e Lakatos (2005, p. 83), é definido como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar objetivo”, ou, ainda, na opinião de Gil (2008, p. 19): “método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e de técnicas que serão adotadas para atingir conhecimento”. Para atingir esse objetivo, será desenvolvida uma triangulação entre métodos qualitativos e quantitativos.

A pesquisa, portanto, possui um caráter longitudinal, que é definido como:

Tipo de pesquisa que envolve uma amostra fixa de elementos da população que é medida repetidamente nas mesmas variáveis. A amostra permanece a mesma ao longo do tempo, provendo uma série de quadros que, vistos em conjunto, oferecem uma ilustração vivida da situação e das mudanças que estão ocorrendo ao longo do tempo (MALHOTRA, 2010, p.63)

A pesquisa, dessa forma, é definida como qualitativa, tendo em vista que vem a ser desenvolvida em diferentes turmas que estão sendo acompanhadas em fases distintas. Outro argumento que vem ao encontro da definição da pesquisa como qualitativa é que ela investiga fenômenos que estão em mudança, assim como os processos sociais que estão em movimento. Portanto, o presente trabalho, em sua preocupação em entender determinado fenômeno, é analisado através do método estudo de caso. O estudo de caso é, pois, um método que prioriza responder questões relacionadas ao “por que” e “como”, tendo como objetivo analisar de uma forma mais profunda determinado fenômeno. Este método faz com que o pesquisador vá a campo, “buscando captar determinado fenômeno a partir da perspectiva das pessoas e

indivíduos nele envolvidas, considerando os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21). Ainda, Yin (2005) argumenta que, no método estudo de caso, não é requerido apenas um método de coleta de dados, argumentando que é possível se utilizar de métodos qualitativos e quantitativos.

A pesquisa recebe uma classificação exploratória e descritiva. Malhotra (2010) define que a pesquisa exploratória, objetivamente, procura entender os problemas com uma maior exatidão. Já em relação a sua classificação descritiva, destaca-se que, em seu escopo, há questões descritivas, tais como, idade, gênero, formação. Estas questões têm como objetivo conhecer e avaliar o perfil dos indivíduos matriculados nos cursos.

E, por último, a pesquisa é considerada comparativa e avaliativa, pois tem em seu desenvolvimento a comparação de turmas e alunos de cursos diferentes.

### 3.2 AMOSTRA

A pesquisa foi desenvolvida em cursos do programa de pós-graduação *lato sensu* da FACE (Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Gil (2008, p. 100) apresenta que população, que também pode ser denominada como universo de pesquisa, “é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Já a amostra é um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” Gil (2008, p.100). Sendo assim, os participantes da presente pesquisa foram considerados a amostra; já a população, que são todos os alunos dos cursos oferecidos pela FACE na época da pesquisa.

### 3.3 DESENHO DA PESQUISA

Foi construído um desenho de pesquisa onde estão apresentadas todas as fases e etapas da pesquisa, seu delineamento, a forma de coleta dos dados, os respondentes válidos para a pesquisa após as etapas de coleta, as técnicas de análise dos dados e, por último, as datas onde foram aplicadas as coletas dos dados. Assim, na figura 5, é apresentado o desenho da pesquisa do presente estudo.

**Figura 5** - Desenho da pesquisa

|                                      |  |   |  |   |
|--------------------------------------|--|---|--|---|
| Fase                                 | Fase 1 - <i>Survey</i><br>Etapa 1 e 2                    | Fase 1 -<br>Entrevista<br>semiestruturada | Fase 2 - <i>Survey</i><br>Etapa 1 e 2                    | Fase 2 -<br>Entrevista<br>semiestruturada |
| Delineamento<br>da Pesquisa          | Pesquisa<br>quantitativa                                 | Pesquisa<br>qualitativa                   | Pesquisa<br>quantitativa                                 | Pesquisa<br>qualitativa                   |
| Coleta de dados                      | <i>Survey</i><br>presencial                              | Entrevista<br>semiestruturada             | <i>Survey</i><br>presencial                              | Entrevista<br>semiestruturada             |
| Respondentes<br>Válidos              | 32 alunos  | 5 alunos                                  | 81 Alunos  | 13 Alunos                                 |
| Tratamento e<br>Análise dos<br>dados | Estatística<br>descritiva,<br>médias e<br>Teste <i>t</i> | Análise de<br>conteúdo                    | Estatística<br>descritiva,<br>médias e<br>Teste <i>t</i> | Análise de<br>conteúdo                    |
| Aplicação da<br>coleta               | Novembro<br>2012 e Abril<br>2013                         | Maio 2013                                 | Abril 2013 e<br>Outubro 2013                             | Novembro 2013                             |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

As duas fases da pesquisa, com suas três etapas, proporcionam que se busquem indícios para respostas dos três objetivos específicos da pesquisa. Como pode-se ver, o tempo decorrido entre as etapas *survey* é de alguns meses, para assim, avaliar-se a influência do fator tempo sobre o desenvolvimento das competências. E claro, também são consideradas as entrevistas que foram conduzidas após as duas etapas *survey* de cada uma das fases da pesquisa. Na fase 1 da pesquisa, o tempo do processo total da pesquisa foi de seis meses, já na fase 2 a pesquisa foi desenvolvida em oito meses.

### 3.4 FASE 1 *SURVEY* : ETAPAS 1 E 2

Utilizou-se como instrumento de pesquisa uma *survey*, que segundo Gil, (2008, p.55) esta se “caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujos comportamentos se desejam conhecer.” A *survey* está detalhada no apêndice B. Na etapa 1 da coleta, aplicou-se a *survey*, em novembro de 2012, em duas turmas do segundo semestre de cursos de Gestão

Estratégica de Negócios e Inteligência Estratégica e Competitiva , totalizando 44 alunos respondentes na fase 1 etapa 1 da *survey*. Os cursos fazem parte dos programas de pós-graduação *lato sensu* da Faculdade de Administração e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Essas turmas começaram as aulas em março de 2012. Os cursos são estruturados em quatro semestres, sendo que o quarto semestre do curso é direcionado para o artigo final, não havendo mais disciplinas nesse semestre, apenas a pesquisa e contato com o professor (a) orientador (a).

A etapa 1 da pesquisa também foi utilizada para revisar o instrumento, o texto dos itens e esclarecer as dúvidas que os alunos poderiam ter no momento do preenchimento da *survey*. No quadro 5, são apresentados os dados da amostra dos alunos que participaram da coleta fase 1 etapa 1 da *survey*.

**Quadro 5** - Cursos e semestres das turmas pesquisadas na etapa um da fase 1 da pesquisa

| Curso                                  | Turma | Semestre | Alunos respondentes | Total de alunos matriculados | Taxa respondentes/total alunos |
|--|-------|----------|---------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Gestão Estratégica de Negócios         | 2012  | 2        | 22 alunos           | 31 alunos                    | 71%                            |
| Inteligência Estratégica e Competitiva | 2012  | 2        | 22 alunos           | 28 alunos                    | 79%                            |
| TOTAL                                  |       |          | 44 alunos           | 59 alunos                    | 76%                            |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

A mesma *survey* foi aplicada novamente nessas mesmas turmas em abril de 2013, no momento que essas turmas estavam no terceiro semestre do curso. No quadro 6, são apresentados os dados dessa coleta e sua variação em relação a coleta da etapa anterior.

**Quadro 6** - Cursos e semestres das turmas pesquisadas etapa dois da coleta da fase 1 da pesquisa

| Curso                                  | Turma | Semestre | Alunos respondentes em ambas as etapas | Total de alunos respondentes na coleta anterior | Taxa de alunos respondentes sobre alunos respondentes coleta anterior |
|--|-------|----------|--|---|---|
| Gestão Estratégica de Negócios         | 2012  | 3        | 13 alunos                              | 22 alunos                                       | 59%   |
| Inteligência Estratégica e Competitiva | 2012  | 3        | 19 alunos                              | 22 alunos                                       | 86%   |
| Total                                  |       |          | 32 alunos                              | 44 alunos                                       | 72,5%   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)



Como se percebe, na fase 1 etapa 1 da *survey* da pesquisa, há uma taxa 72,5 % de alunos respondentes que participaram da pesquisa em ambas as etapas da *survey*. Portanto, esses 32 alunos são, na presente pesquisa, os respondentes válidos para a análise estatística.

### 3.5 FASE 2 *SURVEY* : ETAPAS 1 E 2

Em abril de 2013, começou a fase 2 da pesquisa, ocorrendo a primeira etapa da coleta da *survey* com oito turmas iniciadas em março de 2013. Nessa primeira fase, a *survey* foi respondida por 117 alunos distribuídos em oito turmas dos cursos do programa de pós-graduação *lato sensu* da Face. Ofereceram-se, pela Face, no momento da coleta 1 da fase 2 da pesquisa, doze cursos. Essa, então, foi a população. Portanto, a amostra dessa etapa foi de oito cursos. A seguir, no quadro 7, são apresentados os dados dos cursos e turmas onde a pesquisa foi aplicada nessa primeira fase de coleta da pesquisa

**Quadro 7** - Cursos e semestres das turmas pesquisadas na etapa um da fase 2 da pesquisa

| Curso  | Turma | Semestre | Alunos respondentes | Total de alunos matriculados | Taxa respondentes/total alunos |
|--|-------|----------|---------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Gestão estratégica de negócios               | 2013  | 1        | 28 alunos           | 30 alunos                    | 93%                            |
| Inteligência estratégica e competitiva       | 2013  | 1        | 18 alunos           | 25 alunos                    | 72%                            |
| Controladoria e finanças                     | 2013  | 1        | 21 alunos           | 22 alunos                    | 95%                            |
| Gestão de tecnologia da informação           | 2013  | 1        | 12 alunos           | 33 alunos                    | 36%                            |
| Gestão de tributos e planejamento tributário | 2013  | 1        | 10 alunos           | 21 alunos                    | 48%                            |
| Marketing estratégico                        | 2013  | 1        | 14 alunos           | 16 alunos                    | 88%                            |
| Governança corporativa e gestão de riscos    | 2013  | 1        | 10 alunos           | 16 alunos                    | 63%                            |
| Empreendedorismo e gestão de novos negócios  | 2013  | 1        | 4 alunos            | 15 alunos                    | 27%                            |
| Total  | 8     |          | 117 alunos          | 178 alunos                   | 64%                            |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Das oito turmas onde o instrumento foi aplicado, surgiram dificuldades na aplicação da *survey* em três cursos, a saber: os cursos denominados Gestão de tributos e planejamento tributário, Empreendedorismo e gestão de novos negócios, Gestão de tecnologia da informação. O pesquisador não obteve autorização para aplicar presencialmente nessas turmas, apenas foi liberado o acesso para uma explicação da pesquisa. Com essa visita, o

pesquisador passou uma lista, na qual os alunos que estão de acordo em responder o instrumento colocam seu e-mail e, após, receberem o instrumento eletronicamente.

Na etapa dois da coleta, em outubro de 2013, foi retomada a *survey* aplicada na etapa 1 com as mesmas 8 turmas de cursos que iniciaram suas aulas em março de 2013. No momento dessa coleta de dados, essas turmas estavam no segundo semestre do curso. É uma estratégia que, junto com a fase seguinte - a fase entrevista semiestruturada -, proporcionou o desenvolvimento da triangulação dos dados. Essa triangulação faz com que seja possível coletar a opinião dos alunos em duas fases distintas de sua formação dentro destes programas. No quadro 8, estão apresentados os respondentes da etapa dois da coleta. Lembrando-se que, na coleta fase 2, aplicou-se o instrumento apenas nos alunos que responderam na primeira fase da pesquisa.

**Quadro 8** - Cursos e semestres das turmas pesquisadas etapa dois da coleta da fase 2 da pesquisa

| Curso  | Turma | Semestre | Alunos respondentes em ambas as etapas | Total de alunos respondentes na coleta anterior | Taxa de alunos respondentes sobre alunos respondentes coleta anterior |
|--|-------|----------|--|---|---|
| Gestão Estratégica de Negócios               | 2013  | 2        | 19 alunos                              | 28 alunos                                       | 68%   |
| Inteligência Estratégica e Competitiva       | 2013  | 2        | 13 alunos                              | 18 alunos                                       | 72%   |
| Controladoria e Finanças                     | 2013  | 2        | 12 alunos                              | 21 alunos                                       | 57%   |
| Gestão de tecnologia da informação           | 2013  | 2        | 10 alunos                              | 12 alunos                                       | 83%   |
| Gestão de Tributos e Planejamento Tributário | 2013  | 2        | 9 alunos                               | 10 alunos                                       | 90%   |
| Marketing Estratégico                        | 2013  | 2        | 10 alunos                              | 14 alunos                                       | 71%   |
| Governança Corporativa e Gestão de Riscos    | 2013  | 2        | 6 alunos                               | 10 alunos                                       | 60%   |
| Empreendedorismo e gestão de novos negócios  | 2013  | 2        | 2 alunos                               | 4 alunos  | 50%   |
| Total  | 8     |          | 81 alunos                              | 117 alunos                                      | 69%   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Percebeu-se que ocorre a diminuição do número de respondentes, encerrando com uma taxa de 69% de alunos que responderam o instrumento em ambas as etapas da pesquisa. Os motivos que podem ser citados como responsáveis pela diminuição de respondentes são o não comparecimento de alguns alunos no momento da etapa 2 da aplicação da *survey*, visto que alguns alunos trancaram a matrícula durante o processo do curso e, ainda, existe os alunos que não aceitaram responder novamente a pesquisa.

### 3.6 FASE 1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Em ambas as fases do trabalho, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, as quais se definem como questões que podem se relacionar com outras perguntas não desenvolvidas antes, em que “o pesquisador fica livre para exercitar suas iniciativas no acompanhamento da resposta a uma pergunta” (HAIR *et al.*, 2007. p. 163). Sobre esta abordagem também se sabe que “pode resultar no surgimento de informações inesperadas e esclarecedoras, melhorando as descobertas (HAIR *et al.*, 2007. p. 163).

Na fase 1 da pesquisa, a etapa da entrevista semiestruturada ocorreu no mês de maio de 2013 onde foram entrevistados cinco alunos. Nessa etapa, também, foi discutido com esses 5 alunos a percepção deles sobre o instrumento *survey* aplicado nas etapas anteriores, objetivando-se assim, sanar alguma possível dúvida em relação ao instrumento.

### 3.7 FASE 2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Na fase 2 da pesquisa, a etapa da entrevista semiestruturada, em novembro de 2013, treze alunos participaram dessa etapa, foram turmas que tiveram suas aulas iniciadas em março de 2013. Assim, como ocorrido na fase 1 da pesquisa, o objetivo desta etapa do trabalho é aprofundar os resultados das etapas *survey*. Buscou-se, pela visão dos alunos, saber se os níveis de desenvolvimento das competências estão alinhados com os resultados apresentados na *survey*. E, também, através da percepção dos alunos, obter informações para uma análise mais profunda da problemática apresentada.

### 3.8 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A seguir, apresenta-se os instrumentos de pesquisa que foram construídos e utilizados nas etapas e fases da pesquisa.

#### 3.8.1 *Survey*

Nesta etapa da pesquisa, utilizou-se um instrumento quantitativo denominado *survey*, que foi construído junto a um professor especialista da área e inspirado em resultados de pesquisas anteriores (*working papers*) de Ruas (2012) das quais identificam competências

individuais e gerenciais que são passíveis de exploração em programas de formação gerencial *lato sensu*. Assim, foi construído um instrumento que avalia, através de itens, as oito competências passíveis de desenvolvimento na modalidade de curso de formação gerencial *lato sensu*. Os itens, portanto, são avaliados através de uma escala Likert. Na etapa 1 da fase 1 da pesquisa, em novembro do ano de 2012, o instrumento supracitado foi aplicado pela primeira vez em duas turmas do segundo semestre dos cursos Gestão Estratégica de Negócios e Inteligência Estratégica e Competitiva.

Nesta etapa, alinhou-se as questões textuais e de entendimento do instrumento junto aos alunos. É um instrumento abrangente, com 84 itens para avaliação das competências estudadas. O tempo médio de preenchimento do instrumento é de cerca de 30 minutos. Considera-se, nesse tempo de preenchimento, uma apresentação inicial da pesquisa e consequente motivação para o preenchimento do instrumento por parte dos alunos. O instrumento é apresentado no Apêndice A.

Alinhando-se com o pensamento de Malhotra (2011) que argumenta que uma survey deve possuir três objetivos: o primeiro é, através de informações claras, gerar perguntas que sejam de fácil entendimento aos respondentes. O segundo objetivo é motivar e incentivar o indivíduo que responde e, por último, minimizar os erros das respostas, fato esse que é possível através de uma fase exploratória da survey.

O instrumento é composto por 7 grupos de perguntas. Os grupos 1 e 5 são compostos por questões que possuem o objetivo de conhecer o aluno através de sua motivação e expectativa em relação ao curso no qual está matriculado. O grupo sete do instrumento volta-se a uma pergunta direcionada a aprendizagem em sala de aula.

O sexto grupo de questões do instrumento quantitativo é onde estão apresentadas as competências passíveis de serem desenvolvidas em cursos de formação gerencial *lato sensu*. Assim, são apresentados 84 itens, em forma de afirmativas, que passam por uma mensuração através de escala Likert de sete pontos.

A Escala Likert é uma escala de mensuração com categorias de respostas que variam de discordo plenamente a concordo plenamente, que exige que os participantes indiquem um grau de concordância ou discordância com cada um de várias afirmações relacionadas aos objetivos de estímulo. (MALHOTRA, 2010, p 221).

Na construção das escalas para avaliação dessas competências, utilizou-se 3 níveis de complexidade da entrega das competências como fator de reflexão para a criação da escala. Um curso *lato sensu* se desenvolve geralmente no prazo médio de 18 meses, optando-se por

se utilizar apenas três níveis de complexidade de entrega das competências na reflexão da construção desse instrumento, diferente de outros trabalhos que utilizam muitos níveis nesse processo. (ROWBOTTOM, BILLIS, 1987; DUTRA, 2004).

As competências também são agrupadas em quatro eixos, a saber: (1) Visão do Mundo - a postura do aluno frente ao ambiente exterior no qual está inserido. (2) Postura e Relacionamento – como o aluno se relaciona em sala de aula e em suas atividades profissionais (3) Atuação e Desempenho - como o aluno trabalha em sala de aula e o quanto consegue motivar, em si, as questões de mudança. (4) Uso de Informações e Conhecimento - Na postura do aluno em relação à aprendizagem, desenvolvimento e expressão.

Na sequência, tem-se, na ordem em que essas competências são apresentadas na *survey*, o conceito de cada uma delas e o eixo do qual fazem parte. Também, é apresentado o nível de desenvolvimento, ou entrega que se utilizou para reflexão no momento da construção das escalas para avaliação de cada uma dessas oito competências estudadas.

1. **Visão Sistêmica:** Eixo 1 - Visão do Mundo - Atua considerando o ambiente externo relativamente a sua atividade, bem como as oportunidades e ameaças originadas nesse ambiente. Avalia o impacto de sua atuação no sistema ao qual está associado.

Assim, no quadro 9 são apresentados os níveis de desenvolvimento que foram utilizados para a avaliação dessa competência no instrumento quantitativo.

**Quadro 9** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência visão sistêmica

| Nível de Desenvolvimento da Competência Visão Sistêmica   |   |  |
|---|---|--|
| Nível 1   | Nível 2   | Nível 3  |
| Em sua atuação considera a influência do sistema que circunda sua atividade, mas raramente considera os outros sistemas exteriores mais abrangentes. Dificilmente seu desempenho é impactado direta e imediatamente por referências externas (embora isso possa ocorrer de forma indireta, no médio prazo). | Em sua atuação é necessário equilibrar a atenção entre os sistemas que estão fora do ambiente no qual está inserida sua atividade e o ambiente interno a ela. Seu desempenho pode ser, às vezes, impactado direta e imediatamente por referências externas. | Em sua atuação é imprescindível estar atento aos sistemas que estão fora do ambiente no qual está inserida sua atividade. As referências associadas a seu desempenho estão diretamente vinculadas a esses sistemas externos. |

**Fonte:** Ruas (2012)

2. **Trabalho em Equipe:** Eixo 2 - Postura e Relacionamento - Atua de forma cooperativa e com respeito às diferenças, na realização de atividades e objetivos coletivos; contribui com a equipe na realização dos objetivos a serem atingidos durante o percurso.

No quadro 10 são apresentados os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 10** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência trabalho em equipe

| Nível de Desenvolvimento da Competência Trabalho em Equipe  |  |  |
|---|--|--|
| Nível 1   | Nível 2  | Nível 3  |
| Apresenta disponibilidade para atuar em atividades em grupo e para escutar a opinião dos colegas e/ou pares. Em alguns momentos é capaz de cooperar ativamente para a realização de atividades e trabalhos com colegas; em outros momentos, se coloca de forma passiva no trabalho em equipe; | Coopera ativamente para a realização de atividades e trabalhos com colegas; dialoga e coloca abertamente suas opiniões; não lhe faz diferença se tem de trabalhar mais que os colegas para concluir o trabalho; tem noção do objetivo que deve ser atingido. | Compartilha a coordenação do trabalho em equipe; em geral tem noção do que deve ser feito para atingir o objetivo; se lhe cabe coordenar, essa responsabilidade é aceita sem dificuldades pelos colegas. |

Fonte: Ruas (2012)

**3. Relacionamento Pessoal e Profissional:** Eixo 2 - Postura e Relacionamento - Estabelece relacionamento pessoal e profissional no programa, com base em comportamento cordial e cooperativo.

No quadro 11 estão apresentados os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 11** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência relacionamento pessoal e profissional

| Nível de Desenvolvimento da Competência Relacionamento Pessoal e Profissional   |  |  |
|---|--|--|
| Nível 1   | Nível 2  | Nível 3  |
| Apresenta disponibilidade para atuar em atividades em grupo e para escutar a opinião dos colegas e/ou pares. Em alguns momentos é capaz de cooperar ativamente para a realização de atividades e trabalhos com colegas; em outros momentos, se coloca de forma passiva no trabalho em equipe; | Coopera ativamente para a realização de atividades e trabalhos com colegas; dialoga e coloca abertamente suas opiniões; não lhe faz diferença se tem de trabalhar mais que os colegas para concluir o trabalho; tem noção do objetivo que deve ser atingido. | Compartilha a coordenação do trabalho em equipe; em geral tem noção do que deve ser feito para atingir o objetivo; se lhe cabe coordenar, essa responsabilidade é aceita sem dificuldades pelos colegas. |

Fonte: Ruas (2012)

**4. Aprendizagem e Autodesenvolvimento:** Eixo 4 - Uso de Informações e Conhecimentos - Demonstra disponibilidade para aprender; busca atualização e aprendizagem.

Essa competência é do eixo 4, mas na *survey* não seguiu a ordem que estava sendo seguida pelos outros eixos. Foi uma decisão na configuração do instrumento de mudar a ordem dessa competência na edição do instrumento para não seguir uma lógica que poderia

vir a gerar um viés de respostas. No quadro 12 estão apresentados os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 12** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência aprendizagem e autodesenvolvimento

| Nível de Desenvolvimento da Competência Aprendizagem e Autodesenvolvimento  |  |  |
|---|--|--|
| Nível 1   | Nível 2  | Nível 3  |
| Demonstra iniciativa para adquirir conhecimentos e informações a fim de manter-se atualizado; cumpre a grande parte das leituras demandadas; eventualmente associa parte dessas leituras a suas atividades profissionais; | Planeja de uma forma geral seu autodesenvolvimento; demonstra iniciativa para aprofundar conhecimentos, especialmente em seu campo de atuação; busca entendimento e apropriação das leituras demandadas; | Projeta seu auto desenvolvimento de maneira sistemática; iniciativa para aprofundar conhecimentos na sua área de atuação, incluindo referências ou experiências complementares; associa as apropriações com sua vida e sua atividade profissional. |

Fonte: Ruas (2012)

**5. Disposição à Mudanças :** Eixo 3 - Atuação e Desempenho - Reage positivamente às necessidades de mudança no ambiente; apresenta disponibilidade para assumir diferentes papéis e responsabilidades; aporta contribuições para a mudança.

A seguir no quadro 13 estão os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 13** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência disposição à mudanças

| Nível de Desenvolvimento da Competência Disposição à Mudanças  |  |   |
|--|--|---|
| Nível 1  | Nível 2  | Nível 3   |
| Em geral demonstra disponibilidade para se adaptar a diferentes ambientes, seminários ou atividades menos usuais; nesses casos pode contribuir com processos de mudanças; em situações menos frequentes pode reagir a essas mudanças e se colocar à parte do processo; | Adapta-se aos processos de mudança; analisa e revê sua forma de atuar a fim de mais rapidamente adequar-se a ela; pode tornar-se em curto prazo, um defensor das mudanças; | É um facilitador da mudança junto aos colegas e demais profissionais e ou colaboradores; participa ativamente das mudanças, analisando as necessidades e propondo melhorias nos contextos no qual atua. |

Fonte: Ruas (2012)

**6. Realização de Tarefas e Atividades do Curso:** Eixo 3 - Atuação e Desempenho - Realiza as tarefas e atividades do curso considerando a qualidade e os prazos demandados.

No quadro 14 são apresentados os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 14** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência desenvolvimento da competência realização de tarefas e atividades do curso

| Nível de Desenvolvimento da Competência Realização de Tarefas e Atividades do Curso  |  |   |
|--|--|---|
| Nível 1  | Nível 2  | Nível 3   |
| Realiza a grande parte das atividades e tarefas do curso, atendendo os prazos e atingindo um nível de qualidade considerado bom. Às vezes sacrifica a qualidade de um ou poucos trabalhos tendo em vista outras demandas do próprio curso e/ou problemas em sua vida pessoal ou profissional. Participa dos trabalhos em grupo de forma adequada, mas não demanda. | Realiza todas as atividades e tarefas do curso, atendendo os prazos e atingindo um nível de qualidade acima da média. Em geral, seus trabalhos estão colocados entre os melhores da turma; consegue produzir qualidade apesar de outras demandas do curso e/ou de problemas pessoais ou profissionais; costuma contribuir bastante com grupos de trabalhos dos quais participa através da sistematização das leituras e do direcionamento das apresentações. | Realiza todas as atividades e tarefas do curso, atendendo os prazos e atingindo um nível de qualidade superior. Em geral, seus trabalhos estão colocados entre os 3 melhores da turma; não se deixa perturbar por demandas e problemas de outros campos pessoais e profissionais; assume frequentemente o papel de líder dos grupos de trabalho - uma liderança aceita pelos demais integrantes do grupo; |

Fonte: Ruas (2012)

**7. Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos:** Eixo 4 - Uso de Informações e Conhecimentos - Sistematiza e analisa informações e conhecimentos a fim de construir relações e avaliações acerca de problemas, eventos, fenômenos e situações.

No quadro 15 estão os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 15** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos.

| Nível de Desenvolvimento da Competência Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos  |  |   |
|--|--|---|
| Nível 1  | Nível 2  | Nível 3   |
| Sistematiza um número limitado de informações através de instrumentos convencionais; realiza análises predominantemente lineares desses resultados. O universo tratado não compreende um número muito grande de variáveis, nem tampouco implica em análises de grande complexidade; realiza associações eficazes com experiências mais próximas de sua vivência; navega com mais facilidade quando o tema exige pouca capacidade de abstração. | Sistematiza informações através de instrumentos relativamente complexos que permitam compatibilizar um número considerável de variáveis; o universo tratado demanda um número considerável de variáveis; realiza análises de alguma complexidade envolvendo até mesmo um nível de abstração razoável e experiências não associadas a sua vivência pessoal. | Sistematiza informações através de instrumentos complexos, compatibilizando um número considerável de variáveis; realiza análises e avaliações de grande complexidade; transita sem dificuldade em níveis de abstração mais elevados, não dependendo de experiência práticas para analisar ou avaliar problemas ou fenômenos; pode orientar terceiros na sistematização e análise de informações e conhecimentos; |

Fonte: Ruas (2012)



- 8. Expressão Oral e Escrita:** Eixo 4 - Uso de Informações e Conhecimentos - Apresenta oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios, e/ou novas propostas e soluções em contextos informais ou formais; elabora textos escritos na forma de revisões e análises de trabalhos de terceiros ou de análises e relatórios de situações que pretende examinar.

No quadro 16 são apresentados os níveis de desenvolvimento dessa competência.

**Quadro 16** - Apresentação dos níveis de desenvolvimento da competência desenvolvimento da competência expressão oral e escrita

| Nível de Desenvolvimento da Expressão Oral e Escrita  |  |  |
|---|--|--|
| Nível 1   | Nível 2  | Nível 3  |
| Apresenta oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios de forma adequada em contextos informais, no qual está acostumado a atuar; tem mais dificuldades em contextos formais e menos conhecido; elabora adequadamente textos orientados para a revisão e sistematização de terceiros; no processo de criação de textos apresenta alguma dificuldade para organizar e expressar sua visão; | Apresenta oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios em contextos formais e informais com desprendimento e objetividade; elabora textos de boa qualidade na forma de revisão e análise de terceiros; no processo de criação de textos, tende a cumprir com o objetivo proposto, embora seu texto exija uma revisão atenta na formatação e desenvolvimento. | Apresenta oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios em contextos formais e informais demonstrando clara empatia até mesmo com plateia numerosa e em contextos formais; elabora textos do tipo revisões, análises, artigos, projetos, etc, com uma desenvoltura acima da média de alunos deste tipo de programa; seu texto exige pode exigir uma revisão mais geral. |

**Fonte:** Ruas (2012)

Por último, na *survey*, é apresentado no grupo 7 de perguntas, uma problemática direcionada as questão sobre as formas que os alunos podem considerar como mais efetivas de ensino em sala de aula. Objetivando, dessa forma, conhecer a percepção desses alunos sobre o modo como melhor aprendem.

### 3.8.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada tem um planejamento aberto, fato que acaba estimulando mais o entrevistado, diferentemente da maneira como é elaborada a resposta de um questionário, e/ou entrevista fechada (FLICK,2004). As questões agem como um guia, onde é possível que o entrevistador retome questões já abordadas ou acabe mudando a ordem da entrevista.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado através da revisão teórica do presente trabalho alinhando-se o roteiro com a survey aplicada. No apêndice B, está o roteiro semiestruturado que serve como instrumento para as entrevistas com os alunos.

Foram, portanto, criadas sete categorias de perguntas, que servem como base para a condução e análise das entrevistas;

1. Identificação – Apresenta como objetivo conhecer melhor os alunos entrevistados, o setor da empresa e função onde estão atuando, ainda é perguntado se o aluno possui função gerencial e, por último, visa explorar se há um direcionamento dessas dificuldades às competências estudadas, indícios de que elas podem influenciar em suas atividades gerenciais.
2. Expectativas – Essa questão tem como objetivo conhecer as expectativas dos alunos em relação ao resultado que o curso onde estão matriculados pode gerar para eles e suas atividades.
3. Motivações – O motivo que leva os alunos a escolherem o programa que estão cursando na PUCRS.
4. Atuação do Aluno – Aqui, há perguntas que exploram quais as competências, das oito estudadas, os alunos percebem serem importantes para a função que atuam. Depois, pergunta-se quais dessas competências eles percebem possuir mais desenvolvidas em si e, por último, quais delas são menos desenvolvidas e que eles percebem ser necessário seu desenvolvimento.
5. Competências da PUCRS – Nessa questão, propõe-se que o aluno responda se percebe ser proporcionado, durante o processo de curso, algumas das oito competências apresentadas na pesquisa.
6. Nível pessoal de desenvolvimento das competências no curso – Aqui os alunos são indagados sobre a percepção deles sobre o desenvolvimento individual das oito competências estudadas e passíveis de aprendizagem no curso onde estão matriculados.
7. Aprendizagem – São questões que tem como objetivo explorar a opinião dos alunos sobre as práticas de ensino, sobre a postura do professor em sala de aula e como eles percebiam ser uma aula ideal.

### 3.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a coleta dos dados, a fase posterior é a análise e interpretação dos dados. São processos que estão sempre relacionados, um dependente do outro para o bom andamento do processo. A fase da análise tem como objetivo organizar os dados obtidos para possibilitar respostas aos problemas propostos no trabalho, assim como a fase da interpretação aparece com o objetivo de dar um sentido mais profundo às respostas (GIL, 2008). Como o presente trabalho trata de uma triangulação de dados, nas subseções seguintes, é apresentada a maneira como os dados foram tratados nas fases quantitativa e qualitativa.

#### 3.9.1 Análise e interpretação de dados – Etapa Survey

Na etapa quantitativa ou denominada *survey* da pesquisa, são realizados alguns testes estatísticos objetivando interpretar a percepção dos alunos em relação aos fenômenos propostos. Foi utilizado o *software* de análise estatística, denominado *SPSS*.

A primeira parte é a apresentação das frequências que estão diretamente relacionadas com a estatística descritiva e tem por objetivo descrever as principais informações sobre os indivíduos pesquisados, assim como demonstrar tendências de percepção em relação às questões propostas.

O segundo teste aplicado é o de médias, que vem a ser “um valor obtido somando todos os elementos de um conjunto e dividindo a soma pelo número de elementos” (MALHOTRA, 2010, p. 363). Com esse teste mede-se a média de desenvolvimento de todas as competências estudadas. Este é criado através do cálculo da mediana, que segundo Malhotra (2010, p. 363) é a “tendência central definida como o valor acima do qual está a metade dos valores abaixo do qual está a outra metade dos valores.”, parâmetros para avaliar essas médias.

E, o último teste específico aplicado, é o Teste *t* de amostras independentes unilateral: “um teste que estabelece se duas médias de amostras independentes diferem de forma significativa” (FIELD, 2009, p. 658).

#### 3.9.2 Análise e interpretação de dados – Etapa entrevista semiestruturada

Nesta fase de análise dos dados, aplicou-se a técnica conhecida como análise de conteúdo que Bardin (2009) define como sendo um conjunto de técnicas de análise das

comunicações. Apresenta, nesse viés, que o processo de análise de conteúdo inclui quatro etapas: organização da análise, codificação, categorização e inferência.

A organização da análise compreende uma pré-análise da exploração do material e do tratamento dos resultados. Nesta fase, faz-se a escolha das entrevistas que serão transcritas, após a leitura e começo da codificação do material e, por último, os códigos serão tratados de uma forma bruta.

A codificação é a transformação dos dados brutos em texto. Procura-se, nesta fase, gerar um texto coeso para encontrar as características exatas e pertinentes ao conteúdo (BARDIN, 2009, p. 129).

A terceira etapa, conhecida como categorização, é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p. 145). Nela, são criadas 7 categorias iniciais conforme visto na seção de apresentação do instrumento.

E, por último, a inferência é a fase na qual o autor pesquisador interpreta os resultados e, através deles, tem a oportunidade de gerar novas conclusões e raciocínios. Nesse momento de análise, agrupou-se as sete categorias em quatro, a saber: perfil dos participantes, expectativas e motivações pela escolha dos programas, desenvolvimento de competências individuais e gerenciais e aprendizagem em sala de aula.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos resultados do presente trabalho, como a pesquisa foi desenvolvida em duas fases com turmas diferentes de semestres distintos, assim também será dividida essa análise de resultados. Primeiramente, estão apresentados os resultados da fase 1 da pesquisa. E, na segunda parte do capítulo, são apresentados os resultados da fase 2 da pesquisa.

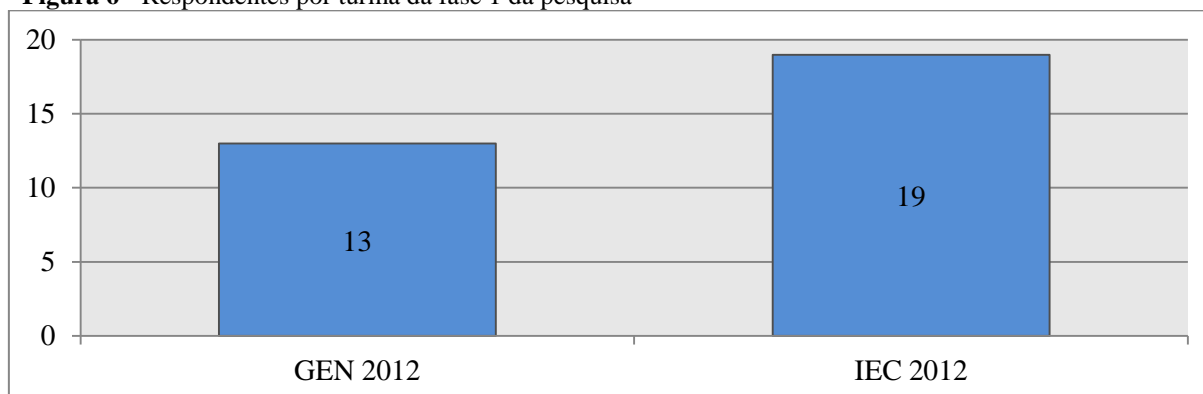
### 4.1 RESULTADOS DA FASE 1 DA PESQUISA

A seguir serão apresentados os resultados da fase 1 da pesquisa. Relembrando as duas turmas faziam no momento parte do programa de Gestão Estratégica de Negócios, que foi codificada como GEN 2012 e Inteligência Estratégica e Competitiva, codificada como IEC 2012. O primeiro contato com essas turmas ocorreu em novembro de 2012 que foi o momento onde se aplicou a primeira coleta da *survey*.

#### 4.1.1 Perfil dos participantes survey

O perfil dos alunos é baseado nas perguntas iniciais do instrumento *survey*, onde é perguntado o nome, idade, gênero, se possui experiência gerencial, o setor da empresa onde atua qual sua graduação e sua atividade profissional atual. Antes, porém, na figura 6, é apresentada a distribuição dos alunos por turma. Foram 32 alunos considerados válidos para a pesquisa após as duas coletas da *survey*. Esse número se dá pelo fato de se julgar necessário que exista uma avaliação individual da percepção dos alunos através das duas coletas a *survey*.

**Figura 6** - Respondentes por turma da fase 1 da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Para o tratamento estatístico do presente trabalho, foi considerado sempre a soma dos alunos das turmas participantes da pesquisa.

Dos 32 alunos que participaram da fase 1 da pesquisa, 16 são homens e 16 mulheres, com idades entre 23 e 60 anos, a média de idade fica em 31 anos. Dos alunos respondentes 71% trabalham na área de serviços, o restante trabalha na indústria (16%), e em outros setores (13%). Dos alunos participantes 78% possuem formação em administração, ciências contábeis, economia ou algum outro curso da área de gestão. O restante possui formação em outras áreas.

Dez alunos possuem experiência gerencial com uma média de atuação de 6 anos no cargo de gerente. Quando perguntados sobre as atividades que desenvolvem atualmente 59% dos alunos dizem atuar em cargos de analista, e ou, técnicos. Já 25% desses alunos possuem como atividade atual coordenar pessoas e negócios, 6% coordenam apenas negócios e outros 9% não informaram.

#### **4.1.2 Perfil dos participantes entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada da fase 1 da pesquisa ocorreu em maio de 2013, após a segunda aplicação da *survey*. Foram selecionados cinco alunos com disponibilidade em participar de uma entrevista semiestruturada. As categorias de perguntas e consequente análise são construídas inspiradas no instrumento quantitativo, foram criadas sete categorias de perguntas, identificação, expectativas, motivação, aprendizagem, atuação do aluno, competências proporcionadas pelo programa e percepção do desenvolvimento pessoal das competências.

A entrevista foi conduzida, primeiramente, com uma conversa sobre o instrumento quantitativo, onde os alunos e pesquisador discorreram sobre as questões textuais e de entendimento do instrumento. É um processo que traz algumas correções textuais e de compreensão do instrumento.

A segunda parte da entrevista baseia-se em um roteiro semiestruturado que tem como objetivo aprofundar os resultados encontrados na fase quantitativa e conhecer a opinião dos alunos sobre as competências estudadas.

Essa categoria de pergunta tem como objetivo conhecer o perfil dos alunos, sua relação com a função gerencial, e ainda as dificuldades que eles encontram em suas atividades profissionais. As entrevistas ocorreram com cinco alunos, distribuídos nas duas turmas onde a

survey foi aplicada. No quadro 17, estão os dados dos alunos entrevistados. Por solicitação de alguns desses alunos decidiu-se pela não divulgação de seus nomes.

**Quadro 17** - Perfil dos alunos respondentes da entrevista semiestruturada da fase 1 da pesquisa

| Aluno | Idade | Gênero    | Curso    | Setor da empresa em que Atua | Função que Exerce      | Experiência Gerencial |
|-------|-------|-----------|----------|------------------------------|------------------------|-----------------------|
| R.A   | 26    | Masculino | GEN 2012 | Serviços – Banco             | Gerente de Contas      | Sim – 1 ano           |
| R.B   | 50    | Feminino  | GEN 2012 | Serviços – Público           | Técnica Administrativa | Não                   |
| R.C   | 24    | Feminino  | IEC 2012 | Serviços – Frete Marítimo    | Assistente de Serviços | Não                   |
| R.D   | 28    | Masculino | IEC 2012 | Indústria – Metalurgia       | <i>Trainee</i>         | Sim – 2 anos          |
| R.E   | 31    | Feminino  | IEC 2012 | Serviços – Estética          | Proprietária           | Sim – 5 anos          |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Além das questões direcionadas ao perfil, há, nessa categoria, a seguinte questão: Quais os principais desafios e dificuldades dentro de sua função gerencial atual? Essa pergunta possuiu o objetivo de explorar junto aos alunos que possuem experiência gerencial quais os principais desafios e dificuldades na função/cargo em que estavam atuando no momento e o quanto as passíveis de desenvolvimento no curso no curso poderiam vir a ajudar em sua atuação profissional.

Os alunos R.A; R.D afirmaram possuir dificuldades em relação ao trabalho em equipe dentro de seus desafios diários funções gerenciais, R.A disse “trabalho em banco, a equipe influencia muito nas metas a serem batidas”. O aluno e R.D disse:

“As dificuldades pelo qual eu passo são diárias, afinal hoje sou um *Trainee* de uma grande empresa, estou diariamente sendo avaliado e com a expectativa de promoção, necessito estar sempre alinhado com a equipe.” (R.D)

A aluna R.E, disse possuir muitos desafios em relação à visão sistêmica. “É complicado fazer meu funcionário entender que ele faz parte de um negócio, que a empresa não é só a cadeira que ele utiliza” (R.E).

E ainda R.D disse que “em algumas vezes eu sinto dificuldade em escrever e ler o que minha equipe esta tentando dizer nos e-mails que recebo, e também, por vezes não me acho clara no que escrevo”.

Portanto, na fase 1 da pesquisa, os alunos que foram entrevistados apresentam possuir dificuldades relacionadas à competência trabalho em equipe, visão sistêmica e expressão oral e escrita.

#### 4.1.3 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise quantitativa

Solicitou-se que alunos respondessem sobre suas expectativas e motivações em relação à escolha do programa que estavam cursando. Na tabela 1, estão apresentados os dados referentes às expectativas em relação aos resultados que o programa escolhido pode proporcionar aos alunos. Já, na tabela 2, estão os resultados relacionados à motivação pela qual os alunos escolhem o curso.

**Tabela 1** - Expectativa em relação ao programa fase 1

| Qual a sua expectativa em relação a este programa?   | Frequência | %     |
|--|------------|-------|
| Empregar o diploma para alavancar sua carreira.  | 10         | 31,3  |
| Ampliar seu networking profissional através da relação com colegas de curso.                                 | 2          | 6,3   |
| Consolidar conhecimentos sobre gestão, após ter concluído o graduação em administração.                      | 9          | 28,1  |
| Preparar-se para fazer um programa mais ambicioso a seguir.  | 2          | 6,3   |
| Especializar-se em alguma área de gestão.  | 5          | 15,6  |
| Vindo de outra área profissional pretende ter uma visão geral da área da administração, através deste curso. | 1          | 3,1   |
| Outra razão:   | 3          | 9,4   |
| Total  | 32         | 100,0 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Conforme visto na seção de perfil dos alunos, a grande maioria dos alunos não possui experiência gerencial, o que vem ao encontro do constatado em relação às expectativas dos alunos. Os alunos com o curso acreditam que passarão por uma alavancagem em suas carreiras, ou ainda pretendem aumentar seus conhecimentos em gestão através do curso onde estão matriculados. Os alunos que optam pela opção outra razão dizem que sua expectativa é em relação a um aumento salarial e também e ter a oportunidade de continuar os estudos.

**Tabela 2** - Motivação pela escolha do curso fase 1

| Qual a principal motivação para você ter escolhido este curso? | Frequência | %    |
|--|------------|------|
| Recomendação de colegas e/ou amigos.                           | 1          | 3,1  |
| Imagem da instituição no mercado.                              | 6          | 18,8 |
| Infraestrutura e currículo do curso.                           | 12         | 37,5 |
| Perfil do corpo docente ou de parte dele.                      | 0          | 0,0  |
| Empresa banca maior parte ou toda a despesa com o curso.       | 0          | 0,0  |



|  |    |       |
|--|----|-------|
| Condições de acesso ao local do curso. | 0  | 0,0   |
| Prestígio do curso no mercado.         | 4  | 12,5  |
| Preço do curso.                        | 1  | 3,1   |
| Outra razão:                           | 8  | 25,0  |
| Total                                  | 32 | 100,0 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Os alunos valorizam a imagem e infraestrutura da universidade. Durante o processo de seleção do curso, os alunos passam por uma conversa com o coordenador do programa em que estão interessados. Nessa entrevista, é apresentado o curso, currículo e instituição para os alunos. Essa entrevista provavelmente influencia na motivação dos alunos pela escolha do curso. E, ainda sobre a motivação, oito alunos respondem a opção outra razão, afirmando que escolheram essa opção, pelo fato do curso Inteligência Estratégica e Competitiva ser o único curso dessa área oferecido na cidade de Porto Alegre.

#### 4.1.4 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise qualitativa

Essa pergunta apresenta como objetivo explorar as expectativas dos alunos em relação à escolha do programa que estavam cursando.

Nessa problemática, ocorreu uma concordância com os resultados encontrados na questão direcionada às expectativas do instrumento quantitativo. Onde dizem que tem expectativa em alavancar a sua carreira e em consolidar conhecimentos em relação sobre a gestão. R.C disse que “pretendo crescer na empresa com esse curso”. Similar ao que R.D “eu acho que esse curso tem contribuído para meu desenvolvimento e terei um certificado a mais”.

Alguns alunos acabaram nesse momento efetuando uma avaliação do curso em que estão cursando. A aluna R.E fez uma crítica em relação às expectativas:

“Não! O curso está abaixo das minhas expectativas. Esperava descobrir novidades, estudar temas de forma mais profunda. O que foi abordado até agora me parece um pouco superficial [...] Estou pensando mais no diploma e no upgrade do currículo.” (R.E).

Por outro lado, o aluno R.A disse que: “nossa, tem atendido muito minhas expectativas, eu indicaria esse curso e a instituição”.

Assim, os alunos apresentam como expectativas, quando procuram determinado programa de pós-graduação *lato sensu*, a espera de uma melhora em sua carreira.

Na questão sobre a motivação, são perguntados os motivos que levaram os alunos a escolher o curso. No instrumento quantitativo, o que chama a atenção dos alunos é a visão deles pela escolha do curso, principalmente pela infraestrutura e currículo. Nas entrevistas qualitativas dessa fase de validação do instrumento quantitativo, os alunos acabam focando mais em suas motivações pessoais pela escolha do curso, apenas o aluno R.A disse que “a estrutura da universidade supre tudo o que eu procurava em um curso”.

O aluno R.B disse que a motivação pela escolha do curso é “atualização profissional e aprendizado em uma área que gosto muito”. A aluna R.E diz que escolheu o curso pelo motivo do curso de “IC ser o único da cidade”. E ainda a resposta de R.C que diz que procurou o curso para como reciclagem e procura por um novo caminho:

“Eu escolhi por que eu estava formada vai fazer três anos agora em janeiro e eu precisava me reciclar. Só que eu não sabia uma área específica, não queria me aprofundar em finanças, em RH, por que eu não tinha definido que área eu gostaria de seguir, dai eu achei o GEN que acaba sendo uma abordagem bem ampla, para eu me reciclar mesmo”. (R.C)

Portanto, em relação às motivações pela escolha do curso, conclui-se que os alunos dessas duas turmas valorizam a estrutura da universidade, percebem o curso como uma atualização de carreira e ainda valorizam o fato do curso Inteligência Estratégica e Competitiva ser o único da área oferecido na cidade.

#### **4.1.5 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise quantitativa**

As oito competências identificadas no processo de formação gerencial *lato sensu* e que são avaliadas no curso são respectivamente: Trabalho em Equipe, Visão Sistêmica, Relacionamento Pessoal e Profissional, Aprendizagem e Autodesenvolvimento, Disposição à Mudanças, Realização de Tarefas e Atividades do Curso, Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos e Expressão Oral e Escrita.

Criou-se uma classificação para avaliar a variação das médias das competências estudadas. Essa avaliação é efetuada através da mediana<sup>1</sup> das médias das variações das competências encontradas. Na tabela 3, estão os parâmetros utilizados para a avaliação dessas médias calculados através da mediana.

---

<sup>1</sup> Mediana calculada através da soma das médias centrais das competências estudadas dividido por 2, que nesse caso foi 3,38% + 5,10 % dividido por 2 dando a mediana de 4,24

**Tabela 3** - Classificação dos resultados de acordo com variação percentual das médias

| Faixa de Variação Percentual das Médias | Classificação |
|---|---------------|
| Até 4,240 %                             | Não Relevante |
| Acima de 4,241%                         | Relevante     |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Na sequência são apresentados os resultados de cada uma dessas oito competências estudadas.

A competência Visão Sistêmica (VS) foi avaliada através de oito itens. Na tabela 3, foram apresentadas as médias de todos os itens pelo qual essa competência foi avaliada. Por uma questão de espaço, os textos dos itens foram abreviados, lembrando a *survey* está apresentada no apêndice A. Assim, como é visto na tabela 4, para cada um dos itens de avaliação da competência visão sistêmica há a abreviação VS e ao lado o número da questão correspondente na *survey*.

Por opção do pesquisador, decidiu-se por ser importante demonstrar a variação individual dos itens. Essa escolha e tomada pelo fato de que o instrumento foi construído e utilizado pela primeira vez nesta pesquisa, sendo interessante se conhecer como esses itens de avaliação se comportam individualmente.

Na tabela 4, são apresentados, a cada linha, os dados referentes a cada item estudado. As colunas apresentam na sequência, o número de respondentes, a média e desvio padrão dos dois semestres, e, na última coluna da tabela, a variação entre os dois semestres estudados. Percebe-se que essa variação pode ser positiva ou negativa.

Alguns itens possuem, em seu texto, um sentido invertido. Na competência Visão Sistêmica, os itens de 1 a 4 passam por essa inversão. Utiliza-se essa técnica de inversão de alguns itens para averiguar se no processo de preenchimento da *survey* os alunos estão preenchendo o instrumento com atenção e entendimento do texto.

**Tabela 4** - Resultados da variação da média dos itens da competência visão sistêmica fase 1

| Visão Sistêmica - VS |    |       |               |            |       |               |          |
|----------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2           |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item                 | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| VS1                  | 32 | 1,968 | 1,204         | 32         | 2,281 | 1,300         | 0,313    |
| VS2                  | 32 | 2,437 | 1,268         | 32         | 2,375 | 1,128         | -0,062   |
| VS3                  | 32 | 2,000 | 0,845         | 32         | 2,437 | 1,830         | 0,437    |

|     |    |       |       |    |       |       |        |
|-----|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| VS4 | 32 | 2,937 | 1,543 | 32 | 3,125 | 1,791 | 0,188  |
| VS5 | 32 | 5,843 | 0,919 | 32 | 5,937 | 1,134 | 0,094  |
| VS6 | 32 | 5,468 | 1,190 | 32 | 5,375 | 1,237 | -0,093 |
| VS7 | 32 | 5,218 | 1,313 | 32 | 6,093 | 0,995 | 0,875  |
| VS8 | 32 | 4,125 | 1,313 | 32 | 4,718 | 1,590 | 0,593  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Percebe-se que, na coluna de variação, existe, entre os semestres estudados, uma variação que pode ser positiva, negativa ou simplesmente não variar. Essa variação ocorre porque, entre as duas etapas da *survey podem ser* influenciadas pela passagem do tempo. Variações positivas apontam para o desenvolvimento os itens em questão, da mesma forma que quando o sentido do item é invertido, o desenvolvimento do item aponta uma variação negativa. Essas variações atestam a concordância do aluno com o item avaliado. Ou seja, nos itens normais, a concordância do aluno tende a receber uma variação positiva, e, nos itens negativos, uma variação negativa. Claro, que existem discrepâncias em alguns itens estudados, porém é a soma dessas variações que demonstram o sentido do desenvolvimento de cada uma das competências estudadas.

A competência visão sistêmica apresenta variações positivas e negativas. Os itens 1, 3, 4 e 6 apresentam variações que apontam para o desenvolvimento dos mesmos. Porém, essa é competência apresenta uma interessante variação entre os semestres estudados na fase 1 da pesquisa.

O segundo dado que deve ser observado nessa apresentação de resultados de como esses itens em conjunto se portam. Assim, na tabela 5 é apresentado como na variação do tempo, nos dois semestres estudados a média dessa competência variou.

**Tabela 5** - Resultados da variação da média competência visão sistêmica

| Visão Sistêmica |    |        |               |               |
|-----------------|----|--------|---------------|---------------|
| Semestre        | N  | Média  | Desvio Padrão | Varição tempo |
| 2               | 32 | 30,000 | 4,008         | 7,25%         |
| 3               | 32 | 32,344 | 5,147         |               |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

As médias de todos os itens agrupados ficam em 30,000 nas turmas do segundo semestre e em 32,344 nas turmas do terceiro semestre. Dessa forma, é possível constatar que

há na percepção dos alunos, uma variação de desenvolvimento da competência visão sistêmica entre semestre 2 e 3 de cerca de 7,25%. Esse resultado demonstra que essa competência possui, na fase 1 da pesquisa, uma variação das médias que é considerada relevante.

Esse processo de avaliação dos itens e médias foi aplicado em todas as outras sete competências estudadas conforme é visto na sequência.

A competência trabalho em equipe (TE) é avaliada através de onze itens, os itens 3 e 5 são item que possuem um sentido invertido. Na tabela 6, estão apresentados os resultados dessa avaliação.

**Tabela 6** - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe

| Trabalho em Equipe- TE |    |       |               |            |       |               |          |
|------------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2             |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item                   | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| TE1                    | 32 | 6,468 | 0,671         | 32         | 6,593 | 1,300         | 0,125    |
| TE2                    | 32 | 6,281 | 0,683         | 32         | 6,468 | 1,128         | 0,187    |
| TE3                    | 32 | 2,687 | 1,785         | 32         | 2,250 | 1,830         | -0,437   |
| TE4                    | 32 | 5,718 | 1,570         | 32         | 5,625 | 1,791         | -0,093   |
| TE5                    | 32 | 3,718 | 1,764         | 32         | 3,781 | 1,134         | 0,063    |
| TE6                    | 32 | 6,000 | 0,803         | 32         | 6,031 | 1,237         | 0,031    |
| TE7                    | 32 | 5,812 | 1,029         | 32         | 6,218 | 0,995         | 0,406    |
| TE8                    | 32 | 5,406 | 1,643         | 32         | 5,468 | 1,590         | 0,062    |
| TE9                    | 32 | 6,093 | 0,856         | 32         | 6,062 | 1,590         | -0,031   |
| TE10                   | 32 | 5,281 | 1,170         | 32         | 5,687 | 1,590         | 0,406    |
| TE11                   | 32 | 5,843 | 0,954         | 32         | 5,437 | 1,590         | -0,406   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Percebe-se que esta competência não sofre uma grande variação entre os dois semestres estudados, porém é possível constatar que os alunos possuem uma percepção elevada da sua qualificação inicial na avaliação dos itens que são utilizados nesta competência. Ou seja, os alunos acreditam possuir um bom desenvolvimento da competência trabalho em equipe. Na tabela 7, há o resumo da variação da competência trabalho em equipe nos dois semestres estudados.

**Tabela 7** - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe

| Trabalho em Equipe |    |        |               |                |
|--------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre           | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 2                  | 32 | 59,313 | 6,198         | 0,52%          |
| 3                  | 32 | 59,625 | 4,930         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

As médias dos itens agrupados são 59,313 nas turmas do segundo semestre e em 59,625 nas turmas do terceiro semestre. Isso gera uma variação de 0,52% entre os semestres estudados. Sendo, portanto, considerada uma variação não relevante. Assim, a competência trabalho em equipe pode ser considerada uma competência que não sofre influência em seu desenvolvimento no processo de um curso de formação gerencial na percepção dos respondentes participantes dessa pesquisa.

A competência relacionamento pessoal e profissional (RPP) é avaliada com onze itens, os itens invertidos são os 2, 3 e 4, na tabela 8, tem-se a média e variação entre os dois semestres estudados.

**Tabela 8** - Resultados da variação da média dos itens da competência relacionamento pessoal e profissional

| Relacionamento Pessoal e Profissional - RPP |    |       |               |            |       |               |          |
|---|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2                                  |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item  | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| RPP1  | 32 | 6,218 | 0,189         | 32         | 6,125 | 0,127         | -0,093   |
| RPP2  | 32 | 3,625 | 0,286         | 32         | 3,843 | 0,291         | 0,218    |
| RPP3  | 32 | 3,468 | 0,265         | 32         | 3,375 | 0,272         | -0,093   |
| RPP4  | 32 | 3,062 | 0,269         | 32         | 2,718 | 0,225         | -0,344   |
| RPP5  | 32 | 5,812 | 0,187         | 32         | 5,812 | 0,164         | 0,000    |
| RPP6  | 32 | 5,250 | 0,245         | 32         | 5,375 | 0,172         | 0,125    |
| RPP7  | 32 | 4,562 | 0,253         | 32         | 4,531 | 0,276         | -0,031   |
| RPP8  | 32 | 3,468 | 0,257         | 32         | 3,250 | 0,301         | -0,218   |
| RPP9  | 32 | 4,937 | 0,283         | 32         | 5,281 | 0,246         | 0,344    |
| RPP10                                       | 32 | 4,437 | 0,249         | 32         | 4,781 | 0,260         | 0,344    |
| RPP11                                       | 32 | 4,187 | 0,285         | 32         | 4,718 | 0,242         | 0,531    |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Durante o estudo dessa competência ocorreram as três variações de itens que poderiam ocorrer. Percebe-se que há variações positivas, negativas e ainda um item que não sofreu alteração entre os dois semestres estudados. Percebe-se que os itens 3 e 4 por serem os itens invertidos obtiveram uma avaliação negativa, o que não ocorre com o outro item 2 que também é um item invertido. E ainda o item 5 não apresentou variação entre os semestres estudados. Na tabela 9, apresentada a variação da média dos itens agrupados.

**Tabela 9** - Resultados da variação da média competência relacionamento pessoal e profissional

| Relacionamento Pessoal e Profissional |    |        |               |                |
|---------------------------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre                              | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 2                                     | 32 | 49,031 | 6,650         | 1,63%          |
| 3                                     | 32 | 49,844 | 5,395         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

A média de variação do segundo semestre foi de 49,031 e a do terceiro foi 49,844. Uma variação na média de 1,63% considerada não relevante na percepção dos alunos participantes.

A competência aprendizagem e autodesenvolvimento (AA) recebe a avaliação através de dez itens. Os itens 1 e 3 foram os itens invertidos. Na tabela 10, tem-se a média e variação entre os dois semestres estudados.

**Tabela 10** - Resultados da variação da média dos itens da competência aprendizagem e autodesenvolvimento

| Aprendizagem e Autodesenvolvimento - AA |    |       |               |            |       |               |          |
|---|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2                              |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item                                    | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| AA1                                     | 32 | 2,093 | 1,088         | 32         | 2,437 | 0,127         | 0,344    |
| AA2                                     | 32 | 4,187 | 1,693         | 32         | 4,875 | 0,291         | 0,688    |
| AA3                                     | 32 | 3,000 | 1,646         | 32         | 2,656 | 0,272         | -0,344   |
| AA4                                     | 32 | 5,031 | 1,534         | 32         | 5,218 | 0,225         | 0,187    |
| AA5                                     | 32 | 5,312 | 1,176         | 32         | 5,562 | 0,164         | 0,250    |
| AA6                                     | 32 | 4,750 | 1,414         | 32         | 5,125 | 0,172         | 0,375    |
| AA7                                     | 32 | 4,406 | 1,411         | 32         | 5,125 | 0,276         | 0,719    |
| AA8                                     | 32 | 4,750 | 1,344         | 32         | 5,125 | 0,301         | 0,375    |
| AA9                                     | 32 | 5,062 | 1,293         | 32         | 5,437 | 0,246         | 0,375    |
| AA10                                    | 32 | 5,281 | 1,113         | 32         | 5,312 | 0,260         | 0,031    |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Ocorre uma variação positiva em todos os itens, com exceção do item 3, que por ser o item invertido, recebe uma já esperada variação negativa. Percebe-se, também, que, no terceiro semestre, os alunos apresentam uma percepção mais elevada dos itens dessa competência, a maioria dos itens apresentam uma avaliação com média acima de 5. Mostrando uma tendência de maior valorização por parte desses alunos quando atuante em um nível mais desenvolvido do curso. Na tabela 1, são apresentados os resultados da variação da média através dos itens agrupados.

**Tabela 11** - Resultados da variação da média competência aprendizagem e autodesenvolvimento

| Aprendizagem e Autodesenvolvimento |    |        |               |               |
|------------------------------------|----|--------|---------------|---------------|
| Semestre                           | N  | Média  | Desvio Padrão | Varição tempo |
| 2                                  | 32 | 43,875 | 5,846         | 6,40%         |
| 3                                  | 32 | 46,875 | 4,750         |               |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

A competência aprendizagem e autodesenvolvimento apresentou as médias de 43,875 e 46,875, entre o segundo e terceiro semestre, uma variação positiva da média de 6,40%, sendo essa variação considerada de relevante. Portando, os alunos dessas turmas percebem que existe um desenvolvimento dessa competência no processo do curso.

A competência disposição mudança (DM) foi avaliada através de oito itens, apenas o item 3 foi invertido na avaliação dessa competência. Na tabela 12, tem-se a média e variação dos itens entre os dois semestres estudados.

**Tabela 12** - Resultados da variação da média dos itens da competência disposição à mudanças

| Disposição à Mudanças - DM |            |       |               |            |       |               |         |
|----------------------------|------------|-------|---------------|------------|-------|---------------|---------|
| Item                       | Semestre 2 |       |               | Semestre 3 |       |               |         |
|                            | N          | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Varição |
| DM1                        | 32         | 5,468 | 1,294         | 32         | 5,468 | 0,127         | 0,000   |
| DM2                        | 32         | 5,468 | 1,106         | 32         | 5,468 | 0,291         | 0,000   |
| DM3                        | 32         | 3,250 | 1,606         | 32         | 3,687 | 0,272         | 0,437   |
| DM4                        | 32         | 5,812 | 1,255         | 32         | 5,593 | 0,225         | -0,219  |
| DM5                        | 32         | 5,718 | 1,300         | 32         | 5,656 | 0,164         | -0,062  |
| DM6                        | 32         | 5,531 | 0,983         | 32         | 5,656 | 0,172         | 0,125   |
| DM7                        | 32         | 5,156 | 1,346         | 32         | 5,281 | 0,276         | 0,125   |
| DM8                        | 32         | 5,250 | 1,244         | 32         | 5,406 | 0,301         | 0,156   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)



Dois itens não sofreram variação, e outros dois itens apresentaram variação negativa. O item 3 foi o item invertido no estudo dessa competência, porém recebe uma variação positiva. Percebe-se que a competência disposição à mudança possui uma avaliação elevada na maioria de seus itens, demonstrando que os alunos possuem a tendência de considerar ela uma competência importante. Na tabela 13, é apresentada a variação da média entre os semestres estudados.

**Tabela 13** - Resultados da variação da média competência disposição à mudanças

| Disposição à Mudanças |    |        |               |                |
|-----------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre              | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 2                     | 32 | 41,656 | 4,949         | 1,33%          |
| 3                     | 32 | 42,219 | 6,031         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Essa competência obteve a variação de 1,33% entre os semestres estudados. Obtendo a média de 41,656 no segundo semestre e variando positivamente para 42,219 no terceiro semestre. Uma variação considerada não relevante. Porém, as médias altas nos itens de avaliação dessa competência acabam indo na direção do que os alunos disseram na *survey* quando indagados sobre a expectativa pelo resultado do curso, a maioria essa modalidade de curso uma forma de alavancar em suas carreiras.

A competência realização de tarefas e atividades do curso (RTAC) foi avaliada por quatorze itens. O item 12 foi o item invertido na avaliação dessa competência. Na tabela 14 estão os dados de variação dessa competência.

**Tabela 14** - Resultados da variação da média dos itens da competência realização de tarefas e atividades do curso

| Realização de Tarefas e Atividades do Curso - RTAC |    |       |               |            |       |               |          |
|--|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2   |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item   | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| RTAC1  | 32 | 5,843 | 1,050         | 32         | 6,156 | 0,766         | 0,313    |
| RTAC2  | 32 | 6,187 | 0,737         | 32         | 6,375 | 0,707         | 0,188    |
| RTAC3  | 32 | 6,062 | 0,669         | 32         | 6,156 | 0,677         | 0,094    |
| RTAC4  | 32 | 4,437 | 1,605         | 32         | 4,968 | 1,425         | 0,531    |
| RTAC5  | 32 | 5,437 | 1,045         | 32         | 5,406 | 1,187         | -0,031   |
| RTAC6  | 32 | 5,156 | 1,194         | 32         | 5,343 | 1,035         | 0,187    |
| RTAC7  | 32 | 4,750 | 0,983         | 32         | 4,875 | 1,237         | 0,125    |

|        |    |       |       |    |       |       |        |
|--------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| RTAC8  | 32 | 5,093 | 0,995 | 32 | 5,218 | 1,007 | 0,125  |
| RTAC9  | 32 | 5,500 | 1,135 | 32 | 5,687 | 0,780 | 0,187  |
| RTAC10 | 32 | 4,312 | 1,281 | 32 | 4,718 | 1,275 | 0,406  |
| RTAC11 | 32 | 4,093 | 1,376 | 32 | 4,312 | 1,354 | 0,219  |
| RTAC12 | 32 | 3,875 | 1,453 | 32 | 3,812 | 1,615 | -0,063 |
| RTAC13 | 32 | 4,687 | 1,635 | 32 | 4,718 | 1,631 | 0,031  |
| RTAC14 | 32 | 5,125 | 1,338 | 32 | 5,281 | 1,224 | 0,156  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Ocorreu uma variação positiva em praticamente todos os itens. Apenas os itens 5 e 12 obtiveram variações negativas, sendo que o item 12, como já dito, é o item invertido. Na tabela 15, estão os resultados desses itens agrupados.

**Tabela 15** - Resultados da variação da média competência realização de tarefas e atividades do curso

| Realização de Tarefas e Atividades do Curso |    |        |               |                |
|---|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre                                    | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 2   | 32 | 70,563 | 8,250         | 3,38%          |
| 3   | 32 | 73,031 | 9,004         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Com médias de 70,563 no segundo semestre e de 73,031 no terceiro semestre, há uma variação positiva de 3,38% na média dessa competência, número esse considerado como uma variação relevante. Constata-se que os respondentes percebem que melhoram sua postura como aluno em sala de aula.

A competência sistematização e análise de informações e conhecimentos (SAIC) sofreu sua avaliação através de onze itens. Essa competência não possuiu item invertido para sua avaliação. Na tabela 16, apresentam-se dados da variação dos itens dessa competência.

**Tabela 16** - Resultados da variação da média dos itens da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos

| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos - SAIC |    |       |               |            |       |               |          |
|--|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2   |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item   | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| SAIC1  | 32 | 3,968 | 1,513         | 32         | 4,468 | 1,243         | 0,500    |
| SAIC2  | 32 | 4,343 | 1,382         | 32         | 4,500 | 1,163         | 0,157    |
| SAIC3  | 32 | 3,031 | 1,616         | 32         | 3,531 | 1,523         | 0,500    |
| SAIC4  | 32 | 3,781 | 1,844         | 32         | 4,343 | 1,658         | 0,562    |
| SAIC5  | 32 | 3,125 | 1,539         | 32         | 3,968 | 1,804         | 0,843    |

|        |    |       |       |    |       |       |        |
|--------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| SAIC6  | 32 | 4,750 | 1,163 | 32 | 4,656 | 1,557 | -0,094 |
| SAIC7  | 32 | 4,875 | 1,099 | 32 | 4,875 | 1,338 | 0,000  |
| SAIC8  | 32 | 4,250 | 1,391 | 32 | 4,687 | 1,354 | 0,437  |
| SAIC9  | 32 | 4,500 | 1,244 | 32 | 4,781 | 1,069 | 0,281  |
| SAIC10 | 32 | 4,093 | 1,488 | 32 | 4,125 | 1,211 | 0,032  |
| SAIC11 | 32 | 4,625 | 1,157 | 32 | 4,750 | 1,163 | 0,125  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Há uma variação positiva de todos os itens, apenas uma pequena variação negativa no item 6. Na tabela 17, é apresentada a variação da média da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos.

**Tabela 17** - Resultados da variação da média competência sistematização e análise de informações e conhecimentos

| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos |    |        |               |                |
|---|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre  | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 2   | 32 | 45,344 | 5,597         | 6,87%          |
| 3   | 32 | 48,688 | 5,631         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

No semestre 2 a média dos itens foi de 45,344 e no segundo 48,688 com uma variação positiva da média de 6,87%. Portanto, essa competência recebe uma avaliação que pode ser considerada de relevante. Ou seja, os alunos, que estão no terceiro semestre do curso, tem uma percepção mais elevada das questões que se direcionam à reflexão e de como eles encaram as informações e conhecimentos.

A última competência estudada, então, é a expressão oral e escrita (EOE), a qual foi avaliada por onze itens, o item 5 é o item invertido. Na tabela 18, estão os resultados da avaliação dessa competência.

**Tabela 18** - Resultados da variação da média dos itens da competência expressão oral e escrita

| Expressão Oral e Escrita - EOE |    |       |               |            |       |               |          |
|--------------------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 2                     |    |       |               | Semestre 3 |       |               |          |
| Item                           | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| EOE1                           | 32 | 5,500 | 1,218         | 32         | 5,656 | 1,243         | 0,156    |
| EOE2                           | 32 | 5,625 | 0,870         | 32         | 5,875 | 1,163         | 0,250    |
| EOE3                           | 32 | 3,593 | 1,846         | 32         | 3,875 | 1,523         | 0,282    |
| EOE4                           | 32 | 4,968 | 1,230         | 32         | 4,906 | 1,658         | -0,062   |
| EOE5                           | 32 | 2,937 | 1,189         | 32         | 3,218 | 1,804         | 0,281    |

|       |    |       |       |    |       |       |       |
|-------|----|-------|-------|----|-------|-------|-------|
| EOE6  | 32 | 5,187 | 1,119 | 32 | 5,281 | 1,557 | 0,094 |
| EOE7  | 32 | 5,062 | 1,189 | 32 | 5,343 | 1,338 | 0,281 |
| EOE8  | 32 | 4,156 | 1,505 | 32 | 4,562 | 1,354 | 0,406 |
| EOE9  | 32 | 5,312 | 1,060 | 32 | 5,656 | 1,069 | 0,344 |
| EOE10 | 32 | 5,031 | 1,177 | 32 | 5,562 | 1,211 | 0,531 |
| EOE11 | 32 | 4,375 | 1,099 | 32 | 4,593 | 1,163 | 0,218 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Apenas o item 4 apresenta uma variação negativa. Os outros itens apresentam uma variação positiva entre os dois semestres. Resultado esse que pode ser definido como coerente, tendo em vista que o terceiro semestre é o último de sala de aula do curso, onde os alunos, então, estão cursando as últimas disciplinas oferecidas, estando em sala de aula há mais de um ano. Na tabela 19, estão os resultados da variação da média entre os semestres.

**Tabela 19** - Resultados da variação da média competência expressão oral e escrita

| Expressão Oral e Escrita |    |        |               |                |
|--------------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre                 | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 2                        | 32 | 51,750 | 5,946         | 5,10%          |
| 3                        | 32 | 54,531 | 4,642         |                |

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

No segundo semestre, a média foi de 51,720 e no terceiro 54,531, um aumento da média de 5,10%, recebendo uma avaliação considerada relevante.

Assim, foram apresentadas as variações das médias das oito competências estudadas na fase 1 da pesquisa. No quadro 18, apresenta-se um resumo da classificação das competências avaliadas através da variação de suas médias.

**Quadro 18** - Resumo resultados da variação médias fase 1

| Competência   | Classificação |
|---|---------------|
| Visão Sistêmica   | Relevante     |
| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos | Não Relevante |
| Aprendizagem e autodesenvolvimento                      | Relevante     |
| Expressão Oral e Escrita                                | Não Relevante |
| Realização de Tarefas e Atividades do Curso             | Não Relevante |
| Relacionamento Pessoal e Profissional                   | Não Relevante |
| Disposição à Mudanças                                   | Relevante     |
| Trabalho em Equipe                                      | Relevante     |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

O segundo teste utilizado para avaliar o desenvolvimento das médias das oito competências estudadas é o Teste *t*. Esse teste estatístico, mede se existe uma variação significativa das médias de duas amostras estudadas. Na tabela 21, é apresentado os resultados do teste *t* da fase 1 da pesquisa.

**Tabela 20** - Resultados Teste *t* fase 1 da pesquisa

| Competência e Resultados | Z     | Sig.  | t      | df | Sig.(bilateral) | Sig.(unilateral) | Diferença média | Erro padrão de diferença |
|--------------------------|-------|-------|--------|----|-----------------|------------------|-----------------|--------------------------|
| VS                       | 0,349 | 0,557 | -2,032 | 62 | 0,046           | 0,023            | -2,343          | 1,153                    |
| TE                       | 0,439 | 0,510 | -,223  | 62 | 0,824           | 0,412            | -,312           | 1,400                    |
| RPP                      | 0,866 | 0,356 | -,537  | 62 | 0,593           | 0,297            | -,812           | 1,513                    |
| AA                       | 1,164 | 0,285 | -2,253 | 62 | 0,028           | 0,014            | -3,000          | 1,331                    |
| DM                       | 1,073 | 0,304 | -,408  | 62 | 0,685           | 0,343            | -,562           | 1,379                    |
| RTAC                     | 0,256 | 0,615 | -1,144 | 62 | 0,257           | 0,129            | -2,468          | 2,158                    |
| SAIC                     | 0,033 | 0,856 | -2,382 | 62 | 0,020           | 0,010            | -3,343          | 1,403                    |
| EOE                      | 1,855 | 0,178 | -2,086 | 62 | 0,041           | 0,021            | -2,781          | 1,333                    |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Na análise do Teste *t*, os dados que interessam para a presente pesquisa são os que estão nas colunas Sig.(bilateral) e Sig.(unilateral). O resultado de variação da média que é considerado significativo deve ficar abaixo de 0,05 na coluna Sig.(bilateral). Porém, para a presente pesquisa faz-se necessária a aplicação do teste o unilateral, que é efetuado quando é esperado o direcionamento de uma hipótese (FIELD, 2009). No presente trabalho, espera-se que com a variação do tempo ocorra um maior desenvolvimento das competências, portanto utilizou-se para a análise a coluna Sig.(unilateral), que é basicamente os resultados da coluna Sig.(bilateral) dividido pelo número dois.

Assim, na fase 1 da pesquisa as seguintes competências a saber - visão sistêmica ( $0,046/2 = 0,023$ ); aprendizagem e autodesenvolvimento ( $0,028/2 = 0,014$ ); sistematização e análise de Informações e conhecimentos ( $0,020/2 = 0,010$ ); e expressão oral e escrita ( $0,041/2 = 0,020$ ); apresentam um número de significância de suas médias considerado aceitável, tendo em vista que o resultado do seu teste unilateral ficou abaixo 0,05.

Os resultados dessas competências dizem que de acordo com a percepção dos alunos, há, entre o segundo e terceiro semestre do curso, variações significativas das médias dessas quatro competências, indicando o desenvolvimento dessas quatro competências.

#### 4.1.6 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise qualitativa

Direcionando para a análise sobre as competências, são englobadas as respostas de todas as perguntas da entrevista que são direcionadas sobre as competências. Nas perguntas sobre atuação do aluno, foi solicitado que o aluno dissesse quais as três competências, das oito apresentadas na pesquisa, são essenciais para a função que estavam exercendo em suas profissões. Na segunda e terceira perguntas, solicitou-se respectivamente que o aluno cita-se as competências que considera mais forte e mais fraca em si. A próxima pergunta foi sobre competências proporcionadas pelo programa, onde se solicita que o aluno apresentasse sua opinião sobre a percepção do desenvolvimento dessas oito competências durante o processo de curso. E a última questão foi sobre a percepção do desenvolvimento pessoal das competências, onde se perguntou a opinião dos alunos sobre o desenvolvimento de suas competências individuais durante o processo de curso. Triangulando os resultados das entrevistas com os resultados das *survey`s*, pode-se dizer que há um alinhamento entre essas etapas. Para um maior entendimento e análise do processo, na sequência, foi apresentada uma discussão sobre as oito competências estudadas.

A competência visão sistêmica apresentou na etapa *survey*, uma variação considerada significativa de acordo com o teste de médias e Teste *t*. Nas perguntas da entrevista semiestruturada, essa competência foi citada como uma competência que sofre desenvolvimento durante o curso.

Alguns alunos entrevistados, que estão no terceiro semestre do curso no momento da entrevista, quando indagados sobre as competências que eles podem desenvolver durante o curso dizem que essa competência é uma que passa a “entender e conhecer essa competência”(R.A) durante o curso, já a aluna R.E disse:

“Com o curso e passei a ter uma noção dessa competência, antes, não notava como era importante ter uma visão do todo; a gente acaba vivendo no nosso “mundinho” apenas não é? Eu acho que houve no meu caso um desenvolvimento dessa competência durante o curso, parti do nada, sem ter uma noção sobre ela, e agora sei o que é e posso dizer que isso tem me ajudado inclusive lá na empresa.” (R.E)

O aluno R.D quando perguntado sobre quais competências achava mais fraca em si, acaba dizendo que necessita desenvolver essa competência “pois eu sinto a necessidade dela em minhas atividades atuais”.

Falaram também sobre a influencia do tempo sobre essa competência, a aluna R.B cita que, “agora que estamos chegando ao final do curso, noto como houve um desenvolvimento dessa competência”.

A aluna R.C quando perguntada sobre quais as competências que ela percebe como desenvolvidas durante o processo de curso argumenta que a “visão sistêmica é uma delas, acho que é uma das propostas do curso né, por que a ideia é que profissionais de áreas diferentes consigam ter uma visão conjunto” (R.C). Assim como o aluno R.A que simplesmente diz “o curso proporcionou o desenvolvimento dessa competência”.

Portanto, há uma concordância de que na opinião dos alunos de que há, no processo de curso, um desenvolvimento dessa competência. Alguns dos fatores que influenciam na percepção do desenvolvimento dessa competência é a novidade, muitos alunos não conhecem o conceito dessa competência. Os alunos que participaram da entrevista semiestruturada estão no terceiro semestre do curso, e acabaram concordando que já apresentaram uma maturidade maior em relação ao curso, dizendo que perceberam o desenvolvimento da visão sistêmica.

A competência trabalho em equipe foi a mais citada pelos cinco alunos entrevistados. Em praticamente todas as perguntas direcionadas às competências esses alunos acabaram citando algo sobre essa competência.

Os alunos entrevistados consideram trabalho em equipe como uma competência que é desenvolvida a partir de suas atividades diárias e experiências de vida. R.D diz que “Trabalho em equipe é tudo no setor onde eu trabalho”, ou a aluna R.B que diz “Se não existir trabalho em equipe no meu setor as coisas param, mesmo sendo uma empresa publica, a empresa faz com que a gente vista a camiseta” (R.B). Portanto, esses alunos apresentaram a percepção de que essa competência é desenvolvida através de atividades profissionais.

Já outro aluno apresentou a opinião de que “isso a gente aprende em casa, com experiências da vida” (R.A), ou seja, esse aluno acredita que o trabalho em equipe é algo que se desenvolvem outras atividades que não sejam apenas as profissionais.

A aluna R.C dá a opinião de que não há um desenvolvimento da competência trabalho em equipe durante o curso, pelo fato de perceber que ela é desenvolvida em momentos anteriores ao curso:

“Eu até poderia dizer que há muito trabalho em equipe na sala de aula, o processo incentiva isso, mas não é algo que acho que a gente esta aprendendo ou desenvolvendo, é algo que você traz de casa, do teu emprego! Claro que isso não tira ao valor dessa competência, acho que é algo muito importante para as pessoas.”  
(R.C)

São opiniões que acabaram concordando com o que os testes estatísticos dizem sobre essa competência, ela foi também uma das competências que não apresentou, na percepção dos alunos, um desenvolvimento durante o curso. Os alunos possuem uma avaliação elevada dessa competência, conforme visto na análise da *survey*, as médias dos itens de avaliação da competência são elevadas. Porém, a os testes estatísticos comprovam que não existe uma variação significativa das médias dessa competência durante o processo de curso.

Portanto, com a variação das médias dos dois semestres estudados e com o que os alunos acabam dizendo durante a entrevista, concluiu-se que os alunos da fase 1 da pesquisa perceberam sim, a importância dessa competência para suas atividades e vida, porém não consideram que a competência trabalho em equipe tenha um desenvolvimento significativo no durante o curso.

Conclusões parecidas podem ser inferidas quando apresentado os resultados da competência relacionamento pessoal e profissional, que também não apresenta uma variação significativa de suas médias na percepção dos alunos fase quantitativa.

Os alunos perceberam que ela é uma competência importante para seu desenvolvimento profissional e para suas atividades diárias “relacionamento é muito importante para minha rotina lá na empresa.” (R.D), ou “ainda trabalho com pessoas, tenho que no mínimo saber me relacionar com elas, isso é um fator crítico para o sucesso de meu negócio”(R.E). Já a aluna R.B diz que:

“No contato que tenho com os empresários, esse relacionamento é muito importante, acho que essa competência em qualquer atividade que você vai exercer é importante, mas nesse caso tem que ter um bom relacionamento, saber se relacionar né?” (R.B)

Assim, como ocorreu na competência trabalho em equipe, os alunos acabaram dizendo que trazem de suas experiências profissionais essa competência, sendo ela não citada como sendo uma competência que é desenvolvida no curso. Uma das alunas parece entender a necessidade de desenvolver essa competência, porém diz “não” (R.B) quando indagada sobre se percebe um desenvolvimento dessa competência no curso.

A quarta competência estudada foi a aprendizagem e autodesenvolvimento que é uma das competências que apresentou uma variação significativa de seu desenvolvimento entre os dois semestres avaliados pela *survey*. Os alunos em suas palavras dizem perceber a importância de aprender e autodesenvolver, “me matriculei no curso com o objetivo de aprender melhor as rotinas administrativas” (R.C).



Os alunos perceberam que a competência aprendizagem e autodesenvolvimento é relevante para suas atividades profissionais. Quando perguntou-se sobre quais competências são consideradas as importantes para sua atuação, o aluno R.A diz

“Acho que essa aqui (a competência aprendizagem e autodesenvolvimento) é bem importante por que a gente tem que sempre estar aprendendo alguma coisa nova, a gente tem também que se atualizar daqui a pouco muda uma legislação e tudo pode ajudar, até porque depois vem o bônus duplo.”(R.A)

Os alunos também apresentaram a percepção de que essa competência sofreu um movimento de desenvolvimento durante no processo de curso, “com certeza essa aqui é uma das que mais cresceram em mim nesses meses de curso” (R.D) ou ainda a constatação que com o curso o aluno passa a buscar mais leituras e consequente aprendizagem: “Hoje eu procuro ler e ir mais atrás das coisas que quero aprender.” (R.C).

Portanto, a competência aprendizagem e autodesenvolvimento apresentou, na percepção dos alunos, um desenvolvimento positivo variação durante o processo de curso, concordando assim, com o que foi constatado na fase quantitativa.

A competência disposição a mudanças não obteve em sua análise quantitativa uma variação significativa de suas médias. Os alunos na entrevista disseram considerar essa competência importante, porém não deram a ela uma grande importância quando inserida no contexto do curso. O aluno RD diz que “acho a mudança essencial, mas isso é da pessoa, não aprendo isso em um curso”, afirmação que a aluna R.F concorda, “olha, eu estou sempre mudando, vir para esse curso é um mudança”.

A aluna R.E presente o exemplo da mudança esperança em mudança para sua carreira quando diz:

“Por que eu acho que é legal mudar também, não gosto de ficar estagnada em uma coisa. Tanto que eu já falei para minha gerente - Ah se tiver uma oportunidade diferente, trabalhar com outra coisa. Também por isso que eu nunca quis fazer concurso publico. Eu não quero fazer o resto da minha vida a mesma coisa, por isso quando tu aprende algo novo parece que tu te desenvolve.”( R.E)

Assim, há, no geral, uma percepção de que essa competência é importante para o desenvolvimento profissional do aluno, mas ela é uma competência que não aparece, na opinião deles, como sendo passível de desenvolvimento no curso onde estão matriculados.

Outra competência que não obteve uma variação significativa entre o segundo e terceiro semestre do curso é a realização de tarefas e atividades do curso. Essa competência possuiu uma variação até relevante da média entre os dois semestres estudados, porém,

quando aplicada ao Teste  $t$ , não obteve uma variação considerada significativa das médias. Os alunos tem a percepção de que ela é direcionada ao curso, às atividades de sala de aula ou fora dela, porém não consideram possuir uma grande importância. A aluna R.F diz que “No começo do curso existia sim muitos trabalho e exigências, agora com o decorrer dele, as coisas são mais tranquilas”.

Os alunos acabam dizendo que essa competência faz parte das atividades “normais” (R.A) do curso que estão participando. “As atividades do curso devem ser feitas se eu desejo aprender algo não é? Faz parte do processo” (R.D). Assim, essa competência é tratada pelos alunos dessa fase 1 da pesquisa, como uma rotina de sala de aula.

A competência Sistematização e análise de informações e conhecimentos foi uma das competências que apresentou uma variação significativa das médias entre os dois semestres estudados. Os alunos argumentam que há, no desenvolver do curso, um incentivo à reflexão e novas situações, que estão conseguindo analisar melhor as informações recebidas pelo curso e também mundo. R.D “noto que desenvolvi muito isso nesses meses de aula”.

É apresentada a importância pela busca pelo desenvolvimento dessa competência por parte aluna R.B “Eu analiso e tenho conhecimento, vou atrás da solução dos problemas, mas acho que posso sempre melhorar”.

A Aluna R.E traz a informação de que o desenvolvimento dessa competência tem ajudado em suas atividades diárias e em como notou o desenvolvimento dessa competência durante o curso:

“Eu acho interessante, que agora refletindo sobre tudo que tivemos em sala de aula até hoje, eu noto como houve uma mudança em relação a teoria e a prática que é o que aplica em minha empresa [...] parece que o curso tem ajudado um monte em minha posição como gestora de um negócio.”(R.E)

Dessa forma, os alunos apresentaram uma concordância com os dados encontrados na etapa quantitativa da pesquisa. Pode-se dizer que existe uma variação positiva no desenvolvimento dessa competência de acordo com a percepção deles nesse processo de curso.

A última competência apresentada foi a expressão oral e escrita. A primeira informação relevante sobre essa competência é que os alunos concordam que ela é uma competência desenvolvida no curso, que em sala de aula são provocados a se expressarem-se. “Como em qualquer curso, a gente tem que apresentar trabalhos e falar bastante”(R.E), ou ainda a parte escrita quando dito : “ a escrita é incentivada nos trabalhos individuais e em grupos que devemos entregar.”(R.C).

Quando são indagados sobre as competências importantes para suas profissões, essa competência foi citada como importante, “Onde eu atuo tem que saber se expor, falar e sempre estou escrevendo relatórios.”(R.D)

E ainda a aluna R.B quando perguntada sobre quais as competências que ela percebe como desenvolvidas no processo de curso diz:

“O curso não me ensinou à escrever e falar em público, mas como alunos temos que nos virar em relação à isso tudo, temos que saber nos expressar bem, e isso é algo que vai sendo desenvolvido aos poucos, os professor frequentemente fazem com que os alunos se expressam por texto, ou falando mesmo em sala de aula.”( R.B)

Assim, a competência expressão oral e escrita na percepção dos alunos passa por um desenvolvimento nessa fase 1 da pesquisa, que compreende alunos que estão entre o segundo e terceiro semestre do curso.

Portanto, existe uma tendência de concordância entre as etapas da fase 1 da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas vão ao encontro dos resultados encontrados na etapa *survey*, os alunos reconhecem possuir as oito competências estudadas, que são passíveis de serem desenvolvidas na modalidade do curso avaliada. Mas, constata-se que esses alunos percebem que algumas dessas competências são influenciadas por fatores externos, tais como, atividades profissionais e experiências de vida. Ainda sobre as atividades profissionais, é necessário se dizer em como elas influenciam na percepção desses alunos para o desenvolvimento das competências. Ou seja, o aluno adulto que participou da pesquisa tem a percepção de que aprende com a interação prática e reflexão, indo de concordância com a aprendizagem experiencial que diz que para se aprender é preciso passar por um processo de prática e reflexão.

#### 4.1.7 Aprendizagem em sala de aula : Análise quantitativa

Solicitou-se também que os alunos respondessem qual a melhor forma que aprendiam em sala de aula. Na tabela 22, apresentam-se as frequências das respostas desses alunos.

**Tabela 21** - Resultado método aprendizagem sala de aula

| Quais o método de aprendizagem que considero mais relevante para o meu processo de aprendizagem ? | Frequência | %     |
|---|------------|-------|
| Aula expositiva.  | 9          | 28,13 |
| Estudo de Texto   | 2          | 6,25  |

|                      |    |       |
|----------------------|----|-------|
| <i>Brainstorming</i> | 1  | 3,13  |
| Estudo de Caso       | 10 | 31,25 |
| Seminário            | 4  | 12,50 |
| Debate               | 5  | 15,63 |
| Jogos de Negócios    | 1  | 3,13  |
| Outros               | 0  | 0     |
| Total                | 32 | 100,0 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Dos 32 alunos respondentes, dez destacaram o estudo de caso como a forma relevante de método de ensino para sua aprendizagem, seguido por nove alunos que dizem ser a aula expositiva. Com a predominância dessas duas afirmações, os alunos estão dizendo que valorizam a condução da aula pelo professor, o estudo de caso é selecionado pelo professor que faz com que os alunos acabem refletindo sobre o texto que estão estudando e na aula expositiva é necessária a postura condutora e ativa do professor.

#### **4.1.8 Aprendizagem em sala de aula : Análise qualitativa**

Essa categoria de perguntas foi analisada através de três perguntas que exploravam - Com que prática de ensino você acredita que aprende melhor? Você gosta mais da parte expositiva e teórica ou das questões práticas, exercícios, casos? Qual a aula ideal para você? . Essas perguntas apresentam como objetivo explorar as questões de aprendizagem em sala de aula procurando descobrir qual a forma que o aluno aprende melhor nessa modalidade de curso e em que medida as práticas do professor são importantes nesse processo.

Os alunos responderam as questões desse bloco com uma postura de que pensa a ser essencial uma interação entre teoria e prática. A resposta de R.D é um exemplo disso:

“É modelo onde no primeiro turno há teoria, explicada, com exemplos e o professor acompanhando o pessoal e no segundo momento exercícios práticos Que ai o professor acompanha” (R.D).

O Aluno R.B apresenta uma contribuição em sua fala semelhante de grande contribuição para o entendimento do tema.

“Misturando um pouco da prática com a aula expositiva, por que também não dá para ser só prática, tem que ter uns poucos dos dois, tem que ter um pouco de teoria”. Mais prática do que teoria, mas tem que ter uma mistura dos dois. Quanto

tenho dificuldade eu digo “não entendi” dai espero que o professor dê um exemplo que se enquadro ao meu dia a dia. Pergunto.”(R.B)”.

Quando indagados sobre a preferencia por aula expositiva ou prática, as respostas foram diversificadas, a aluna R.E diz “aprendo com o professor, com slides”. Ou ainda foi dito : “Eu gosto de ler” (R.A). Já a aluna RC que disse que “eu preciso muito da parte prática, sem isso eu não consigo aprender”. Já o aluno R.D dá uma resposta que considera as duas opções, “eu gosto de uma interação entre a teoria e prática” (R.D).

As respostas das outras questões já direcionavam para a resposta da pergunta sobre a aula ideal, um exemplo claro fica na resposta a essa questão dada pela aluna R.C:

“Acho que aula ideal é uma aula que mesclaria uma parte expositiva, talvez com uma multimídia, ou alguma apresentação nesse sentido, e depois puxando para a parte prática né, para a gente exercitar, ou trazendo um caso para a gente analisar. A maioria dos professores tem feito isso né, tem tentado puxar par algum exercício que a gente acabou de estudar.” (R.C)

Sobre o bloco de questões direcionado à aprendizagem, os cinco alunos entrevistados dessas turmas iniciadas em março de 2012 deixaram indícios que o aluno de um programa de pós-graduação *lato sensu* considera que, dentro da sua aprendizagem, a postura de condução do professor em sala de aula é de suma importância. Essa postura deve ser uma mistura de aula expositiva com aula prática, dados esses, que vão ao encontro ao que se constata na aplicação das duas etapas da *survey*, onde os alunos apontam a aula e expositiva e estudo de caso como as formas que mais valorizam como ensino em sala de aula.

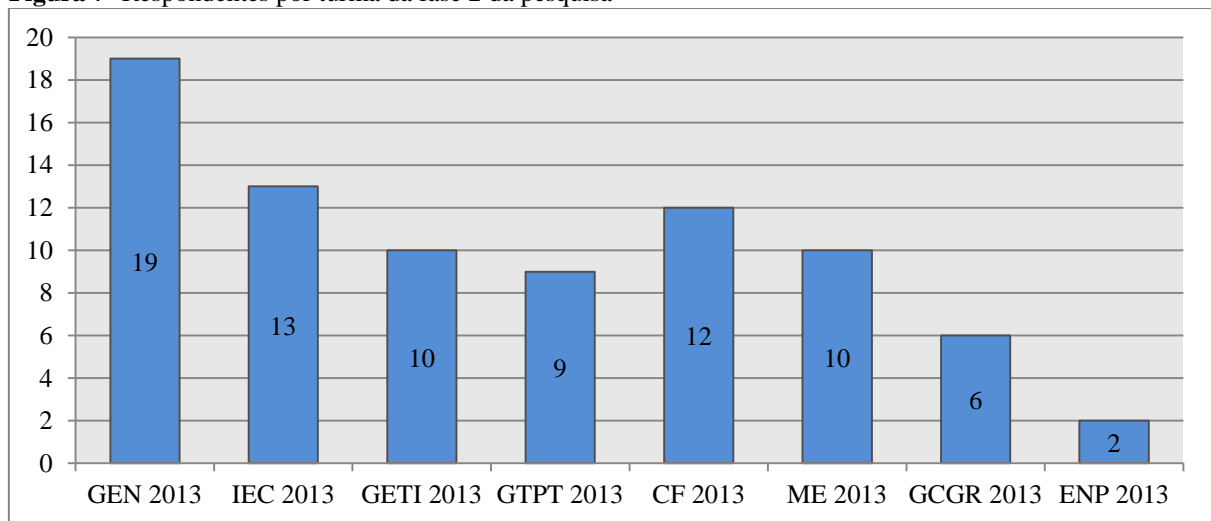
## 4.2 RESULTADOS DA FASE 2 DA PESQUISA

A seguir serão apresentados os resultados da fase 2 da pesquisa que foi desenvolvida com as turmas de oito cursos da FACE na PUCRS iniciados em março de 2013. Os cursos e suas abreviaturas são: Gestão Estratégica de Negócios GEN 2013; Inteligência Estratégica e Competitiva IEC 2013; Gestão de tecnologia da informação GETI 2013; Gestão de Tributos e Planejamento Tributário GTPT 2013; Controladoria e Finanças CF 2013; Marketing Estratégico ME 2013; Governança Corporativa e Gestão de Riscos GCGR 2013; Empreendedorismo e gestão de novos negócios ENP 2013.

#### 4.2.1 Perfil dos participantes *survey*

O perfil dos alunos apresentado é baseado nas perguntas iniciais do instrumento quantitativo, onde é perguntado o nome, idade, gênero, se possui experiência gerencial, o setor da empresa onde atua qual sua graduação e sua atividade profissional atual. Na figura 7, é apresentada a distribuição dos 81 alunos entre as turmas que participaram da pesquisa.

**Figura 7-** Respondentes por turma da fase 2 da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Assim como ocorre na fase 1 da pesquisa, é considerada para as análises estatísticas a soma de todos os alunos que participam da pesquisa.

Dos 81 alunos que participaram da fase 2 da pesquisa, 32 são homens e 49 são mulheres, com idades entre 22 e 50 anos, a média de idade ficou em 30 anos. Quarenta e cinco desses alunos trabalham na área de serviços, o que equivale a 57% dos alunos que participam da pesquisa, 31 % dos alunos afirmam trabalhar em outros setores, 10 % dos alunos trabalham na indústria, e o restante, cerca de 1% trabalham agronegócios ou não informou.

Como ocorrido na fase 1 da pesquisa, aqui também tem-se um grande número de administradores e áreas afins, cerca de 59% dos participantes estão nessas áreas. Outros 30% vieram de outras áreas de formação e 11% não informam sua formação.

Dos participantes da fase 2 da pesquisa, 35% possuem experiência gerencial com uma média de atuação no cargo de 4,5 anos. Quanto à atuação, 49% alunos trabalham em funções de analistas e técnicos, 31% alunos possuem como atividade atual coordenar pessoas e

negócios, 12% alunos não informam suas atividades e 8% coordenam apenas negócios ou apenas pessoas.

#### 4.2.2 Perfil dos participantes entrevista semiestruturada

A etapa das entrevistas semiestruturadas da fase 2 da pesquisa, ocorre em novembro de 2013. Participam dessa entrevista semiestruturada treze alunos distribuídos nas oito turmas que fazem parte da pesquisa. A seguir, estão apresentados os resultados dessas entrevistas.

Há pelo menos um representante de cada turma participante da pesquisa. No quadro 19, tem-se a abreviação dada para nome do aluno participante, idade, gênero, curso, setor da empresa em que atua função e se possui experiência gerencial, se a resposta foi positiva, é apresentado também o tempo de atuação como gerente.

**Quadro 19** - Perfil dos alunos respondentes da entrevista semiestruturada da fase 2 da pesquisa

| Aluno | Idade | Gênero    | Curso     | Setor da empresa em que Atua | Função atual                          | Experiência Gerencial |
|-------|-------|-----------|-----------|------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| R.F   | 34    | Masculino | GETI 2013 | Indústria – Informática      | Arquiteto de Soluções                 | Sim – 2 anos          |
| R.G   | 23    | Feminino  | ME 2013   | Serviços – Alimentação       | Analista Fiscal                       | Sim – 1 ano           |
| R.H   | 42    | Feminino  | GEN 2013  | Serviços – Negociação        | Proprietária e diretora de negociação | Sim – 11 anos         |
| R.I   | 28    | Masculino | ENP 2013  | Serviços – Informática       | Coordenador e desenvolvimento         | Sim – 2 anos          |
| R.J   | 24    | Feminino  | GEN 2013  | Serviços – Consultoria       | Agente local de inovação              | Não                   |
| R.K   | 23    | Feminino  | IEC 2013  | Serviços – Informática       | Assistente de Processos               | Não                   |
| R.L   | 41    | Masculino | GTPT 2013 | Serviços – Advocacia         | Sócio de serviço                      | Sim – 8 anos          |
| R.M   | 37    | Masculino | GETI 2013 | Serviços – Banco             | Analista de Sistemas                  | Sim – 3 anos          |
| R.N   | 38    | Masculino | GETI 2013 | Indústria – Informática      | Gerente de testes                     | Sim – 4 anos          |
| R.O   | 27    | Feminino  | ME 2013   | Serviços – Administração     | Supervisora de Projetos               | Sim – 2 anos          |
| R.P   | 30    | Feminino  | CF 2013   | Contabilidade                | Contadora                             | Não                   |
| R.Q   | 25    | Feminino  | GCGR 2013 | Serviços – Banco             | Assistente de negócios                | Não                   |
| R.R   | 33    | Feminino  | IEC 2013  | Serviços – Financeiro        | Secretária Executiva                  | Não                   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Oito alunos, dos treze alunos entrevistados nessa etapa, possui experiência gerencial. Para esses alunos com experiência gerencial solicitou-se que respondessem quais as dificuldades que eles enfrentam em sua função gerencial.

Esses oito alunos afirmaram possuir diversas dificuldades em sua atuação como gerentes. Porém, durante a entrevista, há, por parte do pesquisador, um direcionamento para as oito competências estudadas. Assim, os alunos dizem possuir dificuldades em relação à expressão oral e escrita e ao trabalho em equipe e ao relacionamento pessoal e profissional. R.I diz que possui certa “dificuldade de relacionamento, não que eu possua problemas com isso, pelo contrário, só que isso gera uma preocupação constante”.

Já o aluno R.F disse que em sua função gerencial às vezes sente dificuldades relacionadas ao trabalho em equipe e a expressão oral e escrita, dizendo que elas são provenientes do fato de ele gerenciar equipes de estão alocas em três países :

“Manter o time alinhado, é um time global, tem uma parte da equipe no Brasil, outra nos EUA e outra na Índia, e por vezes temos trabalhos mais distribuídos. Então com essas diferenças, surgem problemas culturais, de comunicação e de trabalho de equipe, às vezes é complicado de manter todo mundo alinhado.” (R.F)

A aluna R.H, que gerencia uma equipe de vendas, diz que as dificuldades que encontra estão relacionadas aos relatórios que recebe de sua equipe que por vezes estão “mal escritos”. E ainda diz que “há pessoas na equipe que não conseguem se expressar direito, tenho que me concentrar para entender o que elas estão falando” (R.G).

Portanto, as competências expressão oral e escrita, trabalham em equipe a relacionamento pessoal e profissional, são as competências que mais foram citadas como as competências passíveis de passar por dificuldades nas atividades gerencias dos alunos.

#### **4.2.3 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise quantitativa**

Foi solicitado que alunos respondessem uma questão sobre suas expectativas e motivações em relação à escolha do programa onde estão matriculados. Na tabela 22, são apresentados os dados referentes às expectativas dos alunos em relação ao resultado pela escolha do programa onde estavam matriculados.



**Tabela 22** - Expectativa em relação ao programa fase 2

| Qual a sua expectativa em relação a este programa?   | Frequência | %            |
|--|------------|--------------|
| Empregar o diploma para alavancar sua carreira.  | 23         | 28,40        |
| Ampliar seu networking profissional através da relação com colegas de curso.                                 | 4          | 4,94         |
| Consolidar conhecimentos sobre gestão, após ter concluído o graduação em administração.                      | 16         | 19,75        |
| Preparar-se para fazer um programa mais ambicioso a seguir.  | 10         | 12,35        |
| Especializar-se em alguma área de gestão.  | 10         | 12,35        |
| Vindo de outra área profissional pretende ter uma visão geral da área da administração, através deste curso. | 8          | 9,88         |
| Outra razão:   | 10         | 12,35        |
| <b>Total</b>   | <b>81</b>  | <b>100,0</b> |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Como se vê na seção de perfil dos alunos, e como ocorre na fase 1 da pesquisa, a grande maioria dos alunos não possui experiência gerencial, portanto, isso tem influência grande em relação às expectativas dos alunos. Assim, os alunos possuem, como expectativa, em sua maioria, a busca por uma melhora no desenvolvimento de sua carreira. Fatores que são comprovados, quando 28,40% disseram que a busca pelo diploma ajuda no desenvolvimento de sua carreira, ou ainda os 19,75 % que disseram haver uma consolidação dos conhecimentos na área da gestão. Os dez alunos que marcam a opção outra razão, em sua maioria disseram estar na expectativa de continuar estudando, ou ainda de que esperam receber aumentos salariais após o curso.

Na tabela 23, é apresentada a opinião dos alunos referente à motivação pela escolha do programa que estão cursando.

**Tabela 23** - Motivação pela escolha do curso fase 2

| Qual a principal motivação para você ter escolhido este curso? | Frequência | %            |
|--|------------|--------------|
| 5.1 - Recomendação de colegas e/ou amigos.                     | 3          | 3,7          |
| 5.2 - Imagem da instituição no mercado.                        | 14         | 17,28        |
| 5.3 - Infraestrutura e currículo do curso.                     | 32         | 39,51        |
| 5.4 - Perfil do corpo docente ou de parte dele.                | 1          | 1,23         |
| 5.5 - Empresa banca maior parte ou toda a despesa com o curso. | 0          | 0            |
| 5.6 - Condições de acesso ao local do curso.                   | 2          | 2,47         |
| 5.7 - Prestígio do curso no mercado.                           | 10         | 12,35        |
| 5.8 - Preço do curso.  | 2          | 2,47         |
| 5.9 - Outra razão:   | 17         | 20,99        |
| <b>Total</b>   | <b>81</b>  | <b>100,0</b> |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Os alunos valorizam a imagem e infraestrutura da universidade onde estão cursando o programa e o currículo do curso. Essas duas opções são selecionadas por 56,79% dos alunos respondentes da *survey*. Assim, como ocorrido na fase 1 da pesquisa, os alunos apresentam possuir uma grande motivação pela escolha do curso através da instituição e pelo o que estarão recebendo da entrega do curso. A entrega nesse caso é o currículo e infraestrutura do curso. Lembrando que, ao escolher o curso, existe uma entrevista de seleção com o coordenado, e isso é um fator que influencia na motivação do aluno na escolha do programa. Dos dezessete alunos que selecionam a opção outra razão, nove estão cursando Inteligência Estratégica e Competitiva, e como ocorrido na fase 1 da pesquisa, disseram que escolheram o curso pelo fato de ele ser o único oferecido na cidade. Os outros oito alunos não deram o motivo pela escolha dessa opção.

#### **4.2.4 Expectativas e motivação pela escolha dos programas: Análise qualitativa**

Em relação às expectativas geradas pela escolha do programa os alunos apresentaram respostas direcionadas aos resultados da etapa quantitativa dessa fase da pesquisa. Há, no geral, uma expectativa em alavancar a carreira, em especializar em determinada área da administração, ou seguir novos caminhos após o curso.

Dois alunos disseram que pode haver promoção após a conclusão do curso e que essa é a maior expectativa que faz com que eles se matriculem. “Estudando, a diretoria valoriza mais você quando surgem novas vagas lá na empresa” (R.Q), ou ainda, “a gerente disse que serei promovida ano que vem após a conclusão do curso.”(R.G)

O tema especializar-se em determinada área da administração foi citado por alguns alunos que dizem achar a graduação em administração “fraca” (R.P) e que sentem a necessidade de se especializar, e ou conhecer melhor determinada área administração.

Como já é de se esperar ocorre, como na primeira fase da pesquisa, uma avaliação do curso onde estavam matriculados. O aluno R.N faz uma crítica em relação às expectativas:

“É acho que o curso esta dentro das expectativas sim, a gente teve algumas disciplinas ali que deixaram a desejar, que a turma avaliou, mas acho que no geral tem ido bem, tem professores qualificados e as disciplinas que a gente viu até agora, acho que 80% agregaram.” (R.N)

Houve também críticas em relação ao curso:

“Não. O curso está abaixo das minhas expectativas. Eu te confesso que esperava descobrir novidades, estudar temas de forma mais profunda. O que foi abordado até

agora me parece um pouco superficial. Além disso, não percebo empenho por parte dos professores.”(R.H)

O restante dos alunos falou sobre expectativas diversas, tais como, aprender algo novo, continuar estudando, ou “aumentar meu networking”. (R.L) e “eu gosto muito de marketing, acho assim, uma área bacana, um negócio que eu realmente gosto de estudar.” (R.O).

Quando indagados sobre a motivação pela escolha do curso seguiu a tendência da fase 1 da pesquisa onde os alunos acabaram citando mais as motivações pessoais que os levaram a escolher o curso.

Durante a entrevista, os alunos acabaram referindo-se aos motivos pela escolha do curso onde estavam matriculados. R.M diz que “é um curso dentro do meu ramo de atuação”. Ou ainda a aluna R.O que diz “eu gosto muito de marketing, acho uma área bacana, é um negócio que eu realmente gosto de estudar.” (R.O).

Outro aluno que é empresário apresenta questão de que a motivação que o faz escolher o curso é a ajuda que o curso pode proporcionar em relação à suas atividades profissionais.

“A motivação é dominar todas as etapas de ter um negócio, gerenciar negócio, por que há anos é meu objetivo abrir um negócio e também por networking, como eu moro em Bento, a nossa empresa é lá, a gente não tem muito contato com o mundo, do que acontece, então é excelente, por que tu conheces pessoas e conhecimentos novos, por isso eu vim para cá. Faço parte do quadro societário da empresa.” (R.I)

Também citou-se como motivação pela escolha do curso a “estrutura e professores” (R.R) da universidade. Os alunos R.K e R.I que cursam o programa denominado Inteligência Estratégica e Competitiva, escolhem esse curso respectivamente por “ser o único curso no mercado”, e “ só encontrei esse curso na área.”

E também é citado que o curso foi recomendado por outras pessoas, conforme dito por R.L:

“Olha para ser bem honesto contigo eu fiquei sabendo do curso na última semana da inscrição por que a minha sócia comentou comigo que ela iria fazer um pós e que tinha um curso que era para mim.” (R.L).

É possível concluir que existem várias motivações pela escolha do curso. Os alunos são motivados pelo curso, pela opinião de outras pessoas, pela universidade entre outros motivos.

#### 4.2.5 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise quantitativa

O tempo transcorrido entre as duas coletas da *survey* é de seis meses, a primeira coleta ocorre em abril de 2013 e a segunda em outubro de 2013. As turmas estavam no primeiro semestre do curso em abril de 2013 e no segundo semestre em outubro de 2013.

Os procedimentos de análise são iguais aos da fase 1 da pesquisa – o teste de médias avaliados pela mediana e o Teste *t*. Na tabela 24, tem-se o valor da mediana<sup>2</sup> e sua classificação.

**Tabela 24-** Classificação dos resultados de acordo com variação percentual das médias

| Faixa de Variação Percentual das Médias | Classificação |
|---|---------------|
| Até 2,970 %                             | Não Relevante |
| Acima de 2,971%                         | Relevante     |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Como ocorrido na fase 1 da pesquisa, serão apresentados na sequência os resultados das oito competências estudadas.

A competência visão sistêmica tem seus resultados da fase 2 da pesquisa apresentados na tabela 25. Todos os dados sobre essa e as outras competências seguem como os apresentados na fase 1 da pesquisa, portanto os itens invertidos, continuam sendo no caso dessa competência os itens de 1 à 4.

**Tabela 25 -** Resultados da variação da média dos itens da competência visão sistêmica fase 2

| Visão Sistêmica |    |       |               |            |       |               |          |
|-----------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1      |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item            | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| VS1             | 81 | 2,284 | 1,380         | 81         | 2,123 | 1,381         | -0,161   |
| VS2             | 81 | 2,506 | 1,379         | 81         | 2,543 | 1,440         | 0,037    |
| VS3             | 81 | 2,012 | 0,941         | 81         | 2,234 | 1,518         | 0,222    |
| VS4             | 81 | 2,913 | 1,566         | 81         | 3,000 | 1,688         | 0,087    |
| VS5             | 81 | 5,666 | 1,264         | 81         | 5,493 | 1,590         | -0,173   |
| VS6             | 81 | 5,308 | 1,231         | 81         | 5,395 | 1,329         | 0,087    |
| VS7             | 81 | 5,518 | 1,225         | 81         | 5,703 | 1,279         | 0,185    |
| VS8             | 81 | 4,086 | 1,352         | 81         | 4,654 | 1,492         | 0,568    |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

<sup>2</sup> Mediana calculada através da soma das médias centrais das competências estudadas dividido por 2, que nesse caso foi 2,73% + 3,20% dividido por 2 dando a mediana de 2,97

Como pode ser visto dos oito itens que serviram como avaliação dessa competência, apenas o 1 que é um item invertido e o item 5 apresentaram uma variação negativa. Pela questão da inversão o resultado negativo do item 1 já era esperado. Os outros itens apresentaram a tendência esperada de variação. A seguir, na tabela 26, é apresentado o resultado da variação da média da competência visão sistêmica através de seus itens agrupados.

**Tabela 26** - Resultados da variação da média competência visão sistêmica fase 2

| Visão Sistêmica |    |        |               |                |
|-----------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre        | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 1               | 81 | 30,296 | 4,523         | 2,73%          |
| 2               | 81 | 31,148 | 4,856         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

As médias da fase 2 da pesquisa ficaram em 30,296 no primeiro semestre e 31,148 no segundo semestre, uma variação percentual de 2,73 % . Essa competência recebe, na fase 2 da pesquisa, uma classificação através de sua média considerada não relevante. Relembrando, essa é uma das competências que obtém uma variação relevante na fase 1 da pesquisa. Assim, se compararmos a evolução dessa competência, pode-se notar que existe uma variação escalar positiva entre os semestres avaliados nas duas fases da pesquisa. São turmas e pessoas diferentes, não sendo coerente efetuar uma comparação entre elas. Mas percebeu-se uma tendência de desenvolvimento dessa competência, quanto mais avançado o aluno esta no curso maior a percepção ele aparenta ter do desenvolvimento da competência visão sistêmica.

A competência trabalho em equipe tem a variação dos seus itens apresentada na tabela 27. Relembrando os itens invertidos da competência trabalho em equipe são os itens 3 e 5.

**Tabela 27** - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe fase 2

| Trabalho em Equipe |    |       |               |            |       |               |          |
|--------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1         |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item               | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| TE1                | 81 | 6,419 | 0,722         | 81         | 6,382 | 0,929         | -0,037   |
| TE2                | 81 | 6,086 | 0,809         | 81         | 6,296 | 0,679         | 0,210    |
| TE3                | 81 | 2,827 | 1,664         | 81         | 2,679 | 1,473         | -0,148   |
| TE4                | 81 | 5,740 | 1,412         | 81         | 5,703 | 1,511         | -0,037   |
| TE5                | 81 | 3,518 | 1,696         | 81         | 3,555 | 1,702         | 0,037    |

|      |    |       |       |    |       |       |        |
|------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| TE6  | 81 | 5,827 | 1,058 | 81 | 6,037 | 0,843 | 0,210  |
| TE7  | 81 | 5,666 | 1,244 | 81 | 6,049 | 0,864 | 0,383  |
| TE8  | 81 | 5,392 | 1,488 | 81 | 5,555 | 1,332 | 0,163  |
| TE9  | 81 | 5,963 | 1,100 | 81 | 6,135 | 0,817 | 0,172  |
| TE10 | 81 | 5,284 | 1,075 | 81 | 5,506 | 0,988 | 0,222  |
| TE11 | 81 | 5,642 | 1,087 | 81 | 5,604 | 1,091 | -0,038 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Essa competência, entre o primeiro e segundo semestre, obtém números de avaliação altos para cada item avaliado. Algo similar ocorreu na fase 1 da pesquisa, demonstrando que o aluno tem uma percepção elevada de sua postura em relação ao trabalho em equipe. Na tabela, pode ser visto que a grande maioria dos itens recebe uma avaliação acima de 5, lembrando que a escala de avaliação *Likert* era de 7 pontos. Na tabela 28, estão os resultados da variação da média competência trabalho em equipe da fase 2 da pesquisa.

**Tabela 28** - Resultados da variação da média competência trabalho em equipe fase 2

| Trabalho em Equipe |    |        |               |                |
|--------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre           | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 1                  | 81 | 58,370 | 5,535         | 1,90%          |
| 2                  | 81 | 59,506 | 4,807         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

As médias variam de 58,370 no primeiro semestre e 59,506 no segundo semestre, na percepção desses alunos entrevistados há uma variação positiva de 1,90% entre os semestres estudados, recebendo uma classificação não relevante na avaliação de suas médias.

A competência relacionamento pessoal e profissional tem seus dados apresentados na tabela 29, os itens invertidos continuam sendo os 2, 3 e 4.

**Tabela 29** - Resultados da variação da média dos itens da competência Relacionamento Pessoal e Profissional fase 2

| Relacionamento Pessoal e Profissional |    |       |               |            |       |               |          |
|---------------------------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1                            |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item                                  | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| RPP1                                  | 81 | 6,074 | 1,252         | 81         | 6,037 | 1,467         | -0,037   |
| RPP2                                  | 81 | 4,444 | 1,573         | 81         | 4,061 | 1,509         | -0,383   |
| RPP3                                  | 81 | 3,839 | 1,623         | 81         | 3,592 | 1,456         | -0,247   |
| RPP4                                  | 81 | 3,371 | 1,557         | 81         | 3,074 | 1,288         | -0,297   |
| RPP5                                  | 81 | 5,629 | 1,229         | 81         | 5,481 | 1,121         | -0,148   |

|       |    |       |       |    |       |       |        |
|-------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| RPP6  | 81 | 5,024 | 1,313 | 81 | 5,160 | 1,113 | 0,136  |
| RPP7  | 81 | 4,086 | 1,574 | 81 | 4,543 | 1,165 | 0,457  |
| RPP8  | 81 | 3,444 | 1,596 | 81 | 3,370 | 1,399 | -0,074 |
| RPP9  | 81 | 4,839 | 1,600 | 81 | 5,148 | 1,169 | 0,309  |
| RPP10 | 81 | 4,135 | 1,472 | 81 | 4,543 | 1,403 | 0,408  |
| RPP11 | 81 | 4,345 | 1,433 | 81 | 4,506 | 1,261 | 0,161  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Na avaliação individual dos seus itens, essa competência apresenta uma divisão entre os itens positivos e negativos. Por se tratarem dos itens invertidos, os 2, 3 e 4 apresentam a esperada variação negativa na avaliação deles, porém há outros três itens que apresentam variações negativas, os itens 1, 5 e 8, algo que certamente influencia no resultado da variação da média dessa competência. Na tabela 30, estão os resultados da variação dessa competência.

**Tabela 30** - Resultados da variação da média competência relacionamento pessoal e profissional

| Relacionamento Pessoal e Profissional |    |        |               |                |
|---------------------------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre                              | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 1                                     | 81 | 49,136 | 7,200         | 0,57%          |
| 2                                     | 81 | 49,419 | 6,343         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Essa competência recebeu uma classificação considerada não relevante, há uma variação de sua média de apenas 0,57%, sendo dessa fase 2 da pesquisa, a competência apresentou a menor variação das médias. No primeiro semestre, a média dos itens agrupados foi de 49,136 e, no segundo, 49,419. Portanto, a competência relacionamento pessoal e profissional, na percepção dos alunos respondentes, recebe uma avaliação de que não há um desenvolvimento que pode ser considerado relevante dentro desse processo de curso.

Na tabela 31 está a competência aprendizagem e autodesenvolvimento representada através de seus itens individuais de avaliação. No caso dessa competência, os 1 e 3 são os invertidos.

**Tabela 31** - Resultados da variação da média dos itens da competência aprendizagem e autodesenvolvimento fase 2

| Aprendizagem e Autodesenvolvimento |    |       |               |            |       |               |          |
|------------------------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1                         |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item                               | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| AA1                                | 81 | 2,074 | 1,262         | 81         | 2,185 | 1,467         | 0,111    |
| AA2                                | 81 | 4,370 | 1,552         | 81         | 4,851 | 1,509         | 0,481    |
| AA3                                | 81 | 2,716 | 1,407         | 81         | 2,580 | 1,456         | -0,136   |

|      |    |       |       |    |       |       |        |
|------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| AA4  | 81 | 5,061 | 1,381 | 81 | 5,296 | 1,288 | 0,235  |
| AA5  | 81 | 5,518 | 1,141 | 81 | 5,642 | 1,121 | 0,124  |
| AA6  | 81 | 5,098 | 1,179 | 81 | 5,382 | 1,113 | 0,284  |
| AA7  | 81 | 4,617 | 1,280 | 81 | 5,061 | 1,165 | 0,444  |
| AA8  | 81 | 4,925 | 1,242 | 81 | 5,061 | 1,399 | 0,136  |
| AA9  | 81 | 5,148 | 1,285 | 81 | 5,395 | 1,169 | 0,247  |
| AA10 | 81 | 5,321 | 1,191 | 81 | 5,172 | 1,403 | -0,149 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

No estudo dessa competência houve variações em todos os itens, o item 3 é um dos itens invertidos, por isso a variação negativa dele. O item 10 apresenta uma variação negativa também. No geral, os outros itens se portam de forma positiva como ocorrido na fase 1 da pesquisa. Na tabela 32, são apresentados os resultados da variação da média dos itens agrupados da competência aprendizagem e autodesenvolvimento.

**Tabela 32** - Resultados da variação da média competência aprendizagem e autodesenvolvimento fase 2

| Aprendizagem e Autodesenvolvimento |    |        |               |                |
|------------------------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre                           | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 1                                  | 81 | 44,852 | 5,334         | 3,81%          |
| 2                                  | 81 | 46,630 | 6,871         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

A aprendizagem e autodesenvolvimento apresenta um desenvolvimento do primeiro para o segundo semestre de 44,852 para 46,630, com variação percentual de 3,81%. Portanto, ela passa por uma variação considerada relevante. Essa é uma das competências que nas duas fases da pesquisa postula uma variação relevante.

A competência disposição a mudanças possui, na tabela 33, a média e variação dos itens entre os dois semestres estudados. O item invertido é 3.

**Tabela 33** - Resultados da variação da média dos itens da competência disposição à mudanças fase 2

| Disposição à Mudanças |    |       |               |            |       |               |          |
|-----------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1            |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item                  | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| DM1                   | 81 | 5,395 | 1,271         | 81         | 5,382 | 1,146         | -0,013   |
| DM2                   | 81 | 5,419 | 1,047         | 81         | 5,345 | 1,014         | -0,074   |
| DM3                   | 81 | 3,197 | 1,600         | 81         | 3,358 | 1,653         | 0,161    |
| DM4                   | 81 | 5,703 | 1,015         | 81         | 5,728 | 1,048         | 0,025    |
| DM5                   | 81 | 5,555 | 1,083         | 81         | 5,629 | 1,042         | 0,074    |



|     |    |       |       |    |       |       |       |
|-----|----|-------|-------|----|-------|-------|-------|
| DM6 | 81 | 5,024 | 1,095 | 81 | 5,333 | 1,140 | 0,309 |
| DM7 | 81 | 5,111 | 1,204 | 81 | 5,185 | 1,275 | 0,074 |
| DM8 | 81 | 5,197 | 1,187 | 81 | 5,395 | 1,044 | 0,198 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Essa competência apresenta variação negativa nos itens 1 e 2 , porém o único que a média das respostas fica acima de 5 , com exceção do item 3 que é o invertido. Isso demonstra que os alunos valorizam a competência disposição à mudança. O resumo da variação das médias da competência disposição à mudanças esta apresentado na tabela 34.

**Tabela 34** - Resultados da variação da média competência disposição à mudanças fase 2

| Disposição à Mudanças |    |        |               |                |
|-----------------------|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre              | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 1                     | 81 | 40,605 | 4,978         | 1,82%          |
| 2                     | 81 | 41,358 | 5,965         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

A competência disposição a mudanças obteve uma pequena variação entre os semestres estudados de suas médias de 40,605 para 41,358 com uma variação percentual de 1,82%, recebendo, portanto uma classificação não relevante. Resultado que discorda da questão relacionada às expectativas pela escolha do programa da *survey*, onde a maioria dos alunos diz escolher o programa por motivos de alavancar a carreira, e ou, buscar um programa mais ambicioso a seguir, porém, no momento da avaliação dessa competência, eles não apresentam a percepção de que ela é passar por um desenvolvimento relevante durante o processo de curso.

A competência realização de tarefas e atividades do curso esta direcionada para a postura em sala de aula do aluno, no tabela 35 se apresentam os dados. O item 12 era o invertido.

**Tabela 35** - Resultados da variação da média dos itens da competência realização de tarefas e atividades do curso fase 2

| Realização de Tarefas e Atividades do Curso |    |       |               |            |       |               |          |
|---|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1                                  |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item  | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| RTAC1                                       | 81 | 5,938 | 0,871         | 81         | 6,098 | 0,768         | 0,160    |
| RTAC2                                       | 81 | 6,333 | 0,561         | 81         | 6,345 | 0,793         | 0,012    |
| RTAC3                                       | 81 | 5,963 | 0,813         | 81         | 6,123 | 0,731         | 0,160    |

|        |    |       |       |    |       |       |        |
|--------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| RTAC4  | 81 | 4,444 | 1,466 | 81 | 4,403 | 1,478 | -0,041 |
| RTAC5  | 81 | 5,333 | 0,961 | 81 | 4,049 | 1,709 | -1,284 |
| RTAC6  | 81 | 4,975 | 1,203 | 81 | 5,308 | 1,114 | 0,333  |
| RTAC7  | 81 | 4,493 | 1,246 | 81 | 4,888 | 1,193 | 0,395  |
| RTAC8  | 81 | 4,777 | 1,106 | 81 | 5,160 | 1,054 | 0,383  |
| RTAC9  | 81 | 5,185 | 1,096 | 81 | 5,580 | 0,960 | 0,395  |
| RTAC10 | 81 | 4,382 | 1,199 | 81 | 4,814 | 1,108 | 0,432  |
| RTAC11 | 81 | 3,864 | 1,311 | 81 | 4,395 | 1,261 | 0,531  |
| RTAC12 | 81 | 3,691 | 1,411 | 32 | 3,814 | 1,566 | 0,123  |
| RTAC13 | 81 | 4,629 | 1,336 | 32 | 4,827 | 1,464 | 0,198  |
| RTAC14 | 81 | 4,975 | 1,264 | 32 | 5,148 | 1,307 | 0,173  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Na avaliação dos itens dessa competência apenas os itens 4 e 5 recebem uma variação negativa. Percebe-se também uma elevada variação negativa no item 5. O restante dos itens se comportou com uma variação positiva assim como ocorrido na fase 1 da pesquisa. Na tabela 36, é demonstrada a média da variação dessa competência.

**Tabela 36** - Resultados da variação da média competência realização de tarefas e atividades do curso fase 2

| Realização de Tarefas e Atividades do Curso |    |        |               |               |
|---|----|--------|---------------|---------------|
| Semestre                                    | N  | Média  | Desvio Padrão | Varição tempo |
| 1   | 81 | 68,987 | 8,600         | 3,20%         |
| 2   | 81 | 71,259 | 8,389         |               |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Há, entre os semestres estudados do curso, uma variação das médias de 68,987 no primeiro semestre para 71,259 no segundo semestre, uma variação positiva das médias de 3,20%. Mesmo apresentando a alta variação negativa do item 5, essa competência se manteve com uma variação geral que considera-se relevante.

A competência a sistematização e análise de informações e conhecimentos possui na tabela 37, os resultados de seus itens. Lembrando que essa competência não possui um item invertido.

**Tabela 37** - Resultados da variação da média dos itens da competência sistematização e análise de informações e conhecimentos fase 2

| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos |    |       |               |            |       |               |         |
|---|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|---------|
| Semestre 1  |    |       |               | Semestre 2 |       |               |         |
| Item  | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Varição |
| SAIC1   | 81 | 4,061 | 1,344         | 81         | 4,284 | 1,247         | 0,223   |

|        |    |       |       |    |       |       |        |
|--------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| SAIC2  | 81 | 4,296 | 1,208 | 81 | 4,481 | 1,173 | 0,185  |
| SAIC3  | 81 | 3,407 | 1,555 | 81 | 3,987 | 1,427 | 0,580  |
| SAIC4  | 81 | 4,049 | 1,588 | 81 | 4,567 | 1,377 | 0,518  |
| SAIC5  | 81 | 3,246 | 1,537 | 81 | 3,716 | 1,476 | 0,470  |
| SAIC6  | 81 | 4,370 | 1,198 | 81 | 4,580 | 1,283 | 0,210  |
| SAIC7  | 81 | 4,617 | 1,135 | 81 | 4,567 | 1,303 | -0,050 |
| SAIC8  | 81 | 4,246 | 1,401 | 81 | 4,382 | 1,346 | 0,136  |
| SAIC9  | 81 | 4,395 | 1,261 | 81 | 4,456 | 1,225 | 0,061  |
| SAIC10 | 81 | 3,791 | 1,438 | 81 | 3,950 | 1,422 | 0,159  |
| SAIC11 | 81 | 4,382 | 1,328 | 81 | 4,703 | 1,269 | 0,321  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Apenas o item 7 apresentou uma variação negativa. O restante dos itens se portam positivamente como ocorrido na fase 1 da pesquisa. Na tabela 38, apresentam-se os resultados da variação da média entre os dois semestres estudados da fase 2 da pesquisa.

**Tabela 38** - Resultados da variação da média competência sistematização e análise de informações e conhecimentos fase 2

| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos |    |        |               |                |
|---|----|--------|---------------|----------------|
| Semestre  | N  | Média  | Desvio Padrão | Variação tempo |
| 1   | 81 | 44,864 | 5,949         | 5,90%          |
| 2   | 81 | 47,679 | 5,954         |                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Apresentando uma variação das médias entre o primeiro de segundo semestre de 44,864 para 47,679, essa competência segue a tendência de variação positiva como ocorre na fase 1 da pesquisa. Sua média percentual apresenta uma variação positiva de 5,90 %. Sendo uma variação que recebe uma classificação de relevante.

A última competência estudada no presente trabalho é a expressão oral e escrita, que, na tabela 39, tem seus resultados apresentados. O item 5 é o item invertido nos estudo dessa competência.

**Tabela 39** - Resultados da variação da média dos itens da competência expressão oral e escrita fase 2

| Expressão Oral e Escrita |    |       |               |            |       |               |          |
|--------------------------|----|-------|---------------|------------|-------|---------------|----------|
| Semestre 1               |    |       |               | Semestre 2 |       |               |          |
| Item                     | N  | Média | Desvio Padrão | N          | Média | Desvio Padrão | Variação |
| EOE1                     | 81 | 5,086 | 1,371         | 81         | 5,506 | 1,324         | 0,420    |

|       |    |       |       |    |       |       |        |
|-------|----|-------|-------|----|-------|-------|--------|
| EOE2  | 81 | 5,209 | 1,069 | 81 | 5,567 | 1,106 | 0,358  |
| EOE3  | 81 | 3,987 | 1,662 | 81 | 3,901 | 1,677 | -0,086 |
| EOE4  | 81 | 4,728 | 1,193 | 81 | 4,876 | 1,228 | 0,148  |
| EOE5  | 81 | 3,123 | 1,426 | 81 | 3,296 | 1,364 | 0,173  |
| EOE6  | 81 | 4,716 | 1,296 | 81 | 5,012 | 1,461 | 0,296  |
| EOE7  | 81 | 4,913 | 1,164 | 81 | 5,135 | 1,180 | 0,222  |
| EOE8  | 81 | 4,172 | 1,394 | 81 | 4,481 | 1,304 | 0,309  |
| EOE9  | 81 | 4,975 | 1,399 | 81 | 5,333 | 1,264 | 0,358  |
| EOE10 | 81 | 4,469 | 1,388 | 81 | 5,000 | 1,466 | 0,531  |
| EOE11 | 81 | 4,037 | 1,288 | 81 | 4,333 | 1,431 | 0,296  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Apenas o item 3 obteve uma pequena variação negativa, o restante dos outros itens apresentam variações positivas. Na tabela 40, apresentam-se as variações desses itens agrupados, assim, gerando a média da competência expressão oral e escrita.

**Tabela 40** - Resultados da variação da média competência expressão oral e escrita fase 2

| Expressão Oral e Escrita |    |        |               |               |
|--------------------------|----|--------|---------------|---------------|
| Semestre                 | N  | Média  | Desvio Padrão | Varição tempo |
| 1                        | 81 | 49,420 | 6,480         | 5,76%         |
| 2                        | 81 | 52,444 | 7,418         |               |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Com médias de 49,420 no primeiro semestre e de 52,444 no segundo semestre, esta competência apresenta uma variação positiva de 5,76%. E, como ocorreu na fase 1 da pesquisa, essa competência apresenta uma variação de suas médias considerada relevante.

Após a apresentação da variação dessas oito competências, apresenta-se agora no quadro 20 um resumo da classificação dessas competências estudadas na fase 2 da pesquisa. Portanto, quatro são as competências com variações que classificamos como relevante.

**Quadro 20** - Resumo resultados da variação médias fase 2

| Competência   | Classificação |
|---|---------------|
| Visão Sistêmica   | Não Relevante |
| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos | Não Relevante |
| Aprendizagem e autodesenvolvimento                      | Relevante     |
| Expressão Oral e Escrita                                | Não Relevante |
| Realização de Tarefas e Atividades do Curso             | Não Relevante |

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| Relacionamento Pessoal e Profissional | Relevante |
| Disposição à Mudanças                 | Relevante |
| Trabalho em Equipe                    | Relevante |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Após a avaliação das médias, passa-se à aplicação do Teste *t* de amostras independentes dessas oito competências. Na tabela 41, estão os resultados desse teste.

**Tabela 41** - Resultados Teste *t* fase 2 da pesquisa

| Competência e Resultados | Z     | Sig.  | t      | df  | Sig. (2 extremidades) | Sig.(unilateral) | Diferença média | Erro padrão de diferença |
|--------------------------|-------|-------|--------|-----|-----------------------|------------------|-----------------|--------------------------|
| VS                       | 1,327 | 0,251 | -1,394 | 160 | 0,165                 | 0,083            | -1,135          | 0,814                    |
| TE                       | 0,295 | 0,588 | -1,155 | 160 | 0,250                 | 0,125            | -,851           | 0,737                    |
| RPP                      | 0,219 | 0,640 | -,359  | 160 | 0,720                 | 0,360            | -,382           | 1,066                    |
| AA                       | 2,037 | 0,155 | -1,839 | 160 | 0,068                 | 0,034            | -1,777          | 0,966                    |
| DM                       | 2,264 | 0,134 | -,872  | 160 | 0,384                 | 0,192            | -,753           | 0,863                    |
| RTAC                     | 0,060 | 0,806 | -1,702 | 160 | 0,091                 | 0,046            | -2,271          | 1,33                     |
| SAIC                     | 0,187 | 0,666 | -3,010 | 160 | 0,003                 | 0,002            | -2,814          | 0,935                    |
| EOE                      | 0,344 | 0,558 | -2,764 | 160 | 0,006                 | 0,003            | -3,024          | 1,094                    |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

O mesmo processo de avaliação ocorrido na fase 1 da pesquisa foi reaplicado nessa fase 2. Na coluna Sig. (unilateral) se tem os resultados que são significativos, chega-se a esses resultados efetuando-se a divisão dos resultados da coluna Sig.(2 extremidades) por dois. Assim, as competências aprendizagem e autodesenvolvimento ( $0,068/2 = 0,034$ ); realização de tarefas e atividades do curso ( $0,091/2 = 0,045$ ); sistematização e análise de informações e conhecimentos ( $0,03/2 = 0,015$ ) e expressão oral e escrita ( $0,06/2 = 0,03$ ), são as competências que apresentam uma taxa unilateral de significância abaixo de 0,05. Sendo essas as competências com variação das médias significativas na fase 2 da pesquisa.

#### 4.2.6 Desenvolvimento das competências individuais e gerenciais: Análise qualitativa

Assim como ocorrido na apresentação dos resultados da fase 1 da pesquisa, foram utilizadas quatro categorias de perguntas para a apresentação e análise da fase 2 da pesquisa. Portanto, utilizaram-se as perguntas sobre a atuação do aluno, sobre competências proporcionadas pelo programa e a percepção do desenvolvimento pessoal das competências. Na sequência, apresenta-se a opinião dos alunos sobre as oito competências estudadas.

A competência visão sistêmica apresenta na fase 1 quantitativa uma variação significativa e há, através das entrevistas semiestruturadas, uma concordância com esse desenvolvimento. Porém, como ocorre na fase 2 da pesquisa, nos resultados da *survey*, não há uma variação considerada significativa da média dessa competência. Durante as entrevistas, os alunos apresentam indícios de valorizaram essa competência, porém outros alunos ignoram essa competência, não citando ela como relevante para eles. Sendo que essa variação entre valorizar e ignorar a competência provavelmente é um dos motivos pelo qual essa competência não obteve uma média considerada significativa na fase 2 da pesquisa.

Alguns alunos entendem ser importante desenvolver essa competência “Eu necessito melhorar essa competência, abrir os olhos, digamos, olhar para os lados e não só para teu trabalho.” (R.Q). A aluna percebe a importância do desenvolvimento dessa competência, mas não demonstra aparente movimento direcionado à busca do desenvolvimento dessa competência.

Interessante, que os 3 alunos do curso Gestão Estratégica de Tecnologia de Informação - GETI - 2013 , que trabalham na área de informática , apontam ser essa uma competência importante para sua atuação e desenvolvimento. “Procuro saber como funcionam todas as áreas da empresa para que possa contribuir para o desenvolvimento da mesma.” (R.F). Um desses alunos acredita ser “essencial” (R.M) desenvolver essa competência em suas atividades diárias. E o aluno R.N diz que o curso tem proporcionado a ele o desenvolvimento dessa competência:

“O curso tem ajudado a desenvolver essa competência em mim, claro que junto com as atividades diárias do meu trabalho e com a experiência profissional que eu possuo. Penso que essa competência é muito importante, possuir uma visão do todo realmente facilita as coisas.” (R.N)

E ainda alguns alunos dizem não conhecer, ou possuir essa competência. “Essa competência eu não conhecia, realmente não tinha uma noção clara dela.”(R.P) Ou, “ sinceramente, não sinto que estou desenvolvendo essa competência.”( R.K). Também foi dito pelo aluno R.I “que acredito que o curso irá mais para frente me ensinar essa competência”. Ou seja, o aluno, que no momento esta no segundo semestre do curso, pensa que há um provável ensino dessa competência na sequencia do curso.

Assim, há opiniões variadas sobre essa competência, é interessante que o pessoal entrevistado ligado à área da informática tem uma percepção diferente dessa competência, parecendo dar um maior valor à ela, porém os outros alunos, em sua maioria, ou não

perceberam valor da competência visão sistêmica, ou pensam que ainda devem desenvolver, e ou, aprender ela. Sendo esses os motivos que fazem com que essa competência não obtenha uma variação considerada significativa.

Trabalho em equipe segue a tendência da fase 1 da pesquisa. Na fase 2 etapa *survey*, os itens possuem uma alta avaliação, contudo a média entre as duas etapas da coleta não é grande, sendo uma variação não significativa das médias. Assim como na fase 1 de pesquisa chama a atenção na entrevista semiestruturada a citação dessa competência em praticamente todas perguntas direcionadas às competências.

Quando perguntado em relação às competências necessárias às atividades profissionais dos alunos, alguns deles citam trabalho em equipe como uma competência essencial para suas atividades profissionais. R.O cita que “Trabalhamos com projetos, a equipe só cumpre os prazos se trabalhar junta”. Algo similar foi respondido pelo aluno R.N “gerencio equipes de países diferentes, imagina se não houver trabalho em equipe?”.

Quando indagados sobre se deve melhorar em alguma competência, alguns alunos dizem que em trabalho em equipe, sempre deve existir a procura pela melhora, que as “situações e pessoas estão sempre em mudança e movimento” e que saber lidar com isso é o que faz a diferença. (R.L; R.G).

Em relação ao desenvolvimento dessa competência durante o curso, apenas um dos alunos falou algo sobre a competência Trabalho em Equipe, dizendo que:

“É acredito que esta sendo desenvolvido aqui (no curso), eu consigo me desenvolver razoavelmente bem acho que com o que foi estudado até agora, a gente teve um disciplina específica e equipe e posso te dizer que ela foi bem interessante. É algo que eu já desenvolvo bem”( R.K)

Os outros alunos não citaram a competência trabalho em equipe quando perguntados se ela estava sendo desenvolvida no curso. Portanto, a competência trabalho em equipe teve uma avaliação de importância grande pelos alunos, porém no processo do curso ela não sofre um desenvolvimento de acordo com a percepção dos alunos.

Relacionamento pessoal e profissional, obtém um número menor de variação de suas médias no estudo da fase 2 da pesquisa. Os alunos não perceberam essa competência como sendo uma competência que é desenvolvida no curso onde estão matriculados. Resultados similares ocorreram na fase 1 da pesquisa. Ou seja, os alunos não perceberam, no processo de um curso de pós-graduação, o desenvolvimento do relacionamento pessoal e profissional. A maioria dos alunos citou essa competência, dizem ser ela uma competência “importante” (R.L), mas acredita que outras competências se sobrepõem à ela. A aluna R.K diz;

“Por eu trabalhar no setor de processo a gente tem que ter um bom relacionamento com todo mundo, principalmente por lidamos com mudanças e tudo tem que ser bem conduzido. Para não gerar divergência entre equipes, a comunicação tem que ser bem eficaz. Esse é o ponto chave”. (R.K)

Outros alunos seguem pelo mesmo caminho em suas contribuições sobre essa competência, alguns ainda, citaram que há poucas atividades da turma e do curso que incentivam o relacionamento, mas como já dito, nada que influencia no desenvolvimento dessa competência para eles. Essa competência também é encarada como pela parte social pelos alunos e também relacionada ao trabalho em equipe:

“Questão da cordialidade no relacionamento também esta relacionado ao trabalho em equipe. Aqui na turma a gente já organizou dois churrascos da turma, o pessoal vai e sempre esta querendo conversar sobre o curso e outros assuntos”.(R.L)

Portanto, a competência Relacionamento Pessoal e Profissional foi uma competência que foi considerada importante pelos alunos entrevistados, eles perceberam a importância de se relacionar bem com colegas de curso e de suas atividades profissionais, porém não acreditaram que essa seja uma competência que tem um desenvolvimento durando o curso.

Já a competência aprendizagem e autodesenvolvimento se portou como na fase 1 da pesquisa, ou seja, também há uma variação significativa do desenvolvimento das médias entre os dois semestres estudados na fase 2 da pesquisa.

Quando perguntado sobre as competências importantes para a atividade onde atua o aluno atuava, o aluno R.M, que trabalha com informática, disse que “nessa área tem que estar sempre estudando né, que cada dia eles lançam um novo frame.” Ou ainda a aluna R.J que diz que:

“Trabalho com consultoria, necessito estar sempre aprendendo, porque tenho que estar sempre buscando opções, soluções, tentando conhecer as outras áreas que eu não conheço. Às vezes acabo caindo de paraquedas em uma empresa de um setor que eu nunca lidei, daí tem que buscar conhecer tudo relacionado à ela”.( R.J)

Já na pergunta relacionada ao desenvolvimento da competência aprendizagem e autodesenvolvimento durante o curso, os alunos, em sua maioria, concordaram que há um desenvolvimento dessa competência durante o curso. A postura em sala de aula foi responsável por isso: “estou aprendendo, eu chego a ser até chato lá na aula, eu não tenho vergonha de perguntar.” (R.L). Ou ainda, “o curso é para isso, só vale se a gente aprende, e nesse curso aprendo” (R.Q).



Também sobre as competências que os alunos perceberam que devem ser desenvolvidas, a competência aprendizagem e autodesenvolvimento é citada pela aluna que diz “preciso saber aprender mais, o curso até que tem me ajudado nisso” (R.K), ou seja, a aluna tem a percepção de que necessita dessa competência e apresenta a percepção de que ela tem sido desenvolvida no curso.

Existe então uma concordância geral de que a aprendizagem e autodesenvolvimento sofreu um desenvolvimento no processo do curso, concluindo com a frase de “eu acredito que hoje, (novembro 2013), eu sei mais do que eu sabia em abril por conta do curso.” (R.P)

A competência disposição a mudanças, como na fase 1 da pesquisa, então, não obteve uma variação de suas médias significativas. Na entrevista, os alunos dizem saber a importância dessa competência, que contribui com quem procura mudança de suas vidas e carreiras, acredita que cursar um curso de pós-graduação é “sinal” de busca por mudança.

A maioria dos alunos disse que essa disposição a mudanças vem de sua vida, de uma postura pessoal com procura individual. Que não “aprendem isso em curso” (R.N). Dizem que existe na sala de aula novidades e a aprendizagem de novos conhecimentos, porém isso não faz com que os alunos “adquiram” (R.O) essa competência.

E ainda reforçam que trabalhar em equipe é uma questão da postura de cada um, de ter coragem em novos caminhos, “Eu fechei meu antigo escritório aos 39 anos e comecei do zero no escritório onde sou sócio hoje” (R.L).

Há também, quando perguntado sobre qual competência deveria desenvolver melhor, a contribuição do aluno R.Q:

“Essa disposição à mudanças é algo que já anda até meio batido, uma coisa é tu ter o conceito, outra coisa é quando você é apresentado á uma mudança né? Então é algo que eu acho que eu tenho que desenvolver” (R.Q)

Como ocorrido com todas as competências estudadas no presente trabalho, os alunos perceberam que a competência disposição à mudanças é algo importante para seu desenvolvimento, porém não acreditaram que ela tenha um desenvolvimento no processo do curso.

Portanto, há, no geral, uma percepção de que essa competência é importante para o desenvolvimento profissional do aluno, mas ela é uma competência que não aparece, na opinião deles, como sendo passível de desenvolvimento no curso onde estão matriculados.

Diferente da fase 1 da pesquisa, na fase 2 a competência realização de tarefas e atividades do curso apresenta variação significativa de suas médias. Ou seja, a estatística

comprava nesse caso que entre o semestre 1 e 2 do curso ocorre uma variação significativa da média de variação. Já, como visto na fase 1, essa variação não ocorreu.

Os alunos entrevistados nessa etapa da fase 2 da pesquisa, em sua maioria destacaram que as atividades propostas pelos professores, em sala de aula, foi a forma mais efetiva de se trabalhar e aprender, e com isso eles sentem a necessidade de participar dessas atividades :

“Eu posso dizer essa é uma competência bem desenvolvida, eu não sei se é por causa de que é um curso de pós, aonde a pessoa vai lá por que ela quer aquele conhecimento específico, mas mesmo que o professor não cobre tal tarefa, eu vejo que os colegas eu queremos fazer ela, não sei se é do curso ou é de nós que queremos aprender”. (R.K)

Outros alunos disseram que a realização do que é solicitado em sala de aula pelo professor “é o básico para aprender, temos que fazer nossa parte.” (R.F; R.Q). Assim, os alunos perceberam que sua postura em sala de aula pode ser um dos responsáveis pelo aprendizado individual. E o aluno R.M disse ainda que “noto como a exigência das atividades entre o primeiro e segundo semestre, aumentaram”.

Também, cita-se que é preciso desenvolver essa competência:

“Essa aqui, bah...tem que começar a aprender, eu realizo as tarefas dentro do prazo só que eu acho que poderia ser melhor, eu não posso ser uma pessoa sete se eu posso ser dez. Tenho que me reeducar”(R.H)

Assim, realização de tarefas e atividades do curso apresenta na fase 2 da pesquisa, uma variação de sua competência e os alunos através de suas opiniões concordam que houve o desenvolvimento dessa competências entre as etapas da pesquisa.

A competência sistematização e análise de informações e conhecimentos foi percebida como um “antes e depois”(R.K). Os alunos nas entrevistas ao citarem essa competência, concordam que não tem noção dela anteriormente, e que percebem que, “conhecendo” (R.H), essa competência, então, passam a apresentar uma valorização maior dela em relação às suas atividades. Quando indagado sobre as competências que podem ser desenvolvidas no curso, a aluna R.Q contribuiu com a seguinte constatação:

“Sem dúvidas competência sistematização e análise de informações e conhecimentos é trabalhada durante o curso. Eu penso que essa é a proposta do curso, e acho que tem atendido bem, falhou em alguns momentos, mas nada que a gente não consiga releva, seguir em frente e aproveitar” (R.Q)

O Aluno R.I disse que essa competência “faz o equilíbrio entre a teoria com a parte técnica”. Na percepção desse aluno, essa competência tem como um de seus objetivos, proporcionar a reflexão que acaba gerando a interação entre teoria e prática. Algo que foi similarmente constatado pela aluna (R.J) quando diz que “através disso, consigo levar para meu o que aprendo em sala de aula” (R.J).

Ainda, foi valorizado o desenvolvimento dessa competência durante o processo de curso, quando os alunos dizem que “perceberam” (R.L) o quanto as informações estão mudando desde o começo do curso, que naquele momento acreditavam, estavam com um “nível maior” (R.L) de conhecimento. Ou ainda, em como no momento da entrevista, estão “com a certeza” (R.N) de que o curso tem efetuado “uma mudança” (R.N) em suas vidas, pelo fato de proporcionar essa competência.

Também foi percebida a importância do desenvolvimento dessa competência:

“Tenho minhas atividades detalhadas, consigo identificar o que é importante em uma aula, daí faço anotações, procuro tentar aplicar no ambiente de trabalho, mas ainda preciso melhorar muitas coisas em relação à sistematização. Mas percebo que o curso tem me ajudado em relação à isso.” (R.G)

Assim, competência sistematização e análise de informações e conhecimentos recebe na percepção dos alunos uma concordância de que ela é desenvolvida durante o processo do curso, que o curso proporciona em seu processo esse desenvolvimento. Os alunos valorizaram essa competência, afirmando que ela foi importante para suas atividades profissionais, argumentando, dessa forma, que ela tem, após a percepção de proporcionada pelo curso, influenciado positivamente em suas atividades profissionais.

Com ocorrido na apresentação dos resultados da fase 1 da pesquisa, a competência expressão oral e escrita, foi a última apresentada, e também na fase 2 da pesquisa, obtém resultados similares com a fase 1.

Chama a atenção de que os alunos, primeiramente, efetuam uma separação entre expressão oral e escrita, apenas um aluno, que era advogado, disse possuir as duas bem desenvolvidas. “Na minha profissão expressão oral e escrita é tudo, e foi bom nas duas.”(R.L) Os outros alunos, em sua maioria, disseram possuir uma diferenciação entre a expressão oral e escrita. Por exemplo, a aluna R.K diz que possui uma boa expressão escrita, mas assume ter problema com a expressão oral.

“Acho que eu escrevo bem, a questão do português e de estruturar frases eu sou bem exigente quanto à isso. E expressão oral quando estou em um grupo de pessoas que

eu já conheço, normal né, tu fala bastante, argumenta, mas agora eu vejo que ainda eu tenho um problema em relação às pessoas que eu não conheço.” (R.K)

Quando indagados sobre as competências importantes para suas profissões essa competência foi analisada citada, dizendo ser essencial a comunicação para suas atividades. “Quanto melhor desenvolvida essa competência, mais chances eu tenho em minha profissão, hoje em dia quem se comunica bem tem mais sucesso”. (R.H)

Como era de se esperar, muitos disseram que necessitam desenvolver essa competência. Foi quase um consenso entre os alunos entrevistados a importância desse desenvolvimento.

E quando se perguntou aos alunos se perceberam um desenvolvimento dessa competência durante o curso, eles acabaram em sua maioria concordando com esse desenvolvimento, há diversas respostas como “sim” (R.L) ou “muito” (R.O), entre outras respostas. E ainda perceberam que durante o curso as questões de expressão oral são incentivadas. “Há trabalhos em grupo, que temos que apresentar na frente de toda turma, ou debates, então é preciso saber falar em público” (R.N). E quando à expressão escrita, a aluna R.R diz que “mesmo não gostando de escrever a gente é incentivada a desenvolver isso durante o curso, existe vários trabalhos escritos como forma de avaliação”.

Portanto, existe uma concordância por parte dos alunos entrevistados de que essa competência é importante para suas profissões e que ela, durante o processo de curso, é incentivada ao desenvolvimento através das atividades de sala de aula.

Após a apresentação do resultado das entrevistas semiestruturadas com os treze alunos respondentes, pode-se inferir que existe nessa triangulação entre dados quantitativos e qualitativos uma tendência de serem coesos entre si. Ou seja, os alunos apresentaram indícios nas entrevistas que vão ao encontro dos resultados encontrados na etapa quantitativa da pesquisa.

#### 4.2.7 Aprendizagem em sala de aula : Análise quantitativa

Na tabela 42 é apresentado as frequências das respostas onde os alunos foram indagados em relação ao método de aprendizagem que consideram mais relevantes.

**Tabela 42** - Resultado método aprendizagem sala de aula fase 2

| Quais o método de aprendizagem que considero mais relevante para o meu processo de aprendizagem ? | Frequência | %     |
|---|------------|-------|
| Aula expositiva.  | 26         | 32,10 |

|                      |    |       |
|----------------------|----|-------|
| Estudo de Texto      | 3  | 3,70  |
| <i>Brainstorming</i> | 6  | 7,41  |
| Estudo de Caso       | 26 | 32,10 |
| Seminário            | 5  | 6,17  |
| Debate               | 11 | 13,58 |
| Jogos de Negócios    | 4  | 4,94  |
| Outros               | 0  | 0     |
| Total                | 81 | 100,0 |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

Aula expositiva e estudo de caso foram os métodos apontados pelos alunos como a forma mais relevante de aprendizagem, 64 % dos alunos que responderam a pesquisa afirmam isso. Os alunos, nessa modalidade de curso, valorizam a condução da aula pelo professor; faz-se necessário essa parte expositiva, e junto a ela, a parte prática e de reflexão proporcionada por um estudo de caso.

#### 4.2.8 Aprendizagem em sala de aula: Análise qualitativa

Quanto às questões sobre aprendizagem, os alunos apresentaram uma postura que vai de encontro ao constado na fase 1 da pesquisa e com os resultados da etapa quantitativa. Ou seja, no geral, os alunos preferem uma aula que possua a condução do professor, que deve ser expositiva, mas também com momentos de prática. R.M diz que “é o modelo onde no primeiro turno há teoria, explicada, com exemplos e o professor acompanhando o pessoal e no segundo momento exercícios práticos”. (R.M)

Quando foi perguntada qual a prática de ensino que o aluno percebe como aprender melhor, a maioria citou que deve existir uma interação entre a teoria e prática. E, na prática, os alunos não se referem apenas á exercícios, destacam que:

“Não acredito que exercício seja a melhor coisa, mas se fizer uma boa explicação com uma boa parte visual , com algum meio de interação, fazer o pessoal interagir já ajuda. Faz uma explicação, *power point* ou sei lá, mostra, fala, explica, dá um exemplo e faz uma didática em grupo e faz o pessoal interagir”.( R.S)

O papel do professor foi também citado como agente que pode proporcionar a aprendizagem. “Os professores do curso são bem bons, tenho aprendido com a forma que eles passam a matéria” (R.L). Já o aluno R.F diz que “O curso tem valido a pena por que os professores fazem sua parte”.

Há também críticas à condução das aulas. Os alunos na entrevista são críticos e diretos, destacam os pontos positivos e negativos, como é visto na contribuição de R.N.

“Teoria conjugada com debate, interação do professor com a turma e vice-versa. O que percebemos em alguns professores é que apenas eles interagem, sem abrir espaço aos alunos, e os ricos exemplos da turma acabam se perdendo”.(R.N)

É necessário que, no processo de aprendizagem em um curso de pós-graduação *lato sensu*, haja a possibilidade de existir uma forte interação entre teoria e prática. É importante, dessa forma, nesse processo, que exista uma postura do professor que incentive essa interação entre teoria e prática. Os alunos apresentaram, na presente pesquisa, a necessidade de ser conduzido nas questões teóricas pelo professor que também deve incentivar apresentar atividades práticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresenta como objetivo analisar quais as competências individuais e gerenciais, desenvolvidas dentro do processo de ensino e aprendizagem em programas de formação gerencial *lato sensu* realizados numa instituição de ensino do estado Rio Grande do Sul, são as mais significativas de acordo com a percepção dos estudantes/participantes. Após a apresentação dos resultados das fases 1 e 2 da pesquisa, apresentados no capítulo anterior, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados a pesquisa.

O trabalho foi desenvolvido em duas fases compostas de três etapas cada uma - duas coletas através de um instrumento quantitativo, denominado *survey* e uma entrevista semiestruturada em cada uma das duas fases do trabalho. Os instrumentos exploraram questões sobre as expectativas, motivações, ensino e aprendizagem e principalmente o estudo de oito competências previamente escolhidas como passíveis de desenvolvimento em cursos de formação gerencial *lato sensu* da área de administração da PUCRS.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é dito que um dos objetivos de um curso *lato sensu* é preparar profissionais de nível elevado em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições públicas e privadas. O que se constata na pesquisa é que a maior parte dos alunos matriculados nos cursos de formação gerencial *lato sensu* da PUCRS estão nos níveis iniciais de suas carreiras, poucos possuem experiência gerencial. Dos 113 alunos que participam da pesquisa (considerando as duas fases) apenas 34% possuíam experiência gerencial.

Isso faz com que os alunos escolham um curso de formação *lato sensu* com expectativas relacionadas ao crescimento profissional. Os alunos acreditam que, com a conclusão do curso, irão alavancar suas carreiras, e que o processo de curso pode proporcionar uma consolidação de seus conhecimentos sobre gestão. Os alunos não apresentam durante as entrevistas indícios de que demonstrem expectativas relacionadas ao desenvolvimento de competências durante o processo do curso. Portanto, as coordenações dos cursos *lato sensu* da PUCRS podem trabalhar mais com essas expectativas, deixando claro para os alunos os resultados para suas carreiras que um curso dessa modalidade por proporcionar, evidenciando o desenvolvimento das competências que são estudadas durante o presente trabalho.

Em relação às motivações pela escolha do programa, os alunos participantes dessa pesquisa apresentam opiniões que levam a conclusão de que os fatores motivacionais

determinantes na escolha de um curso formação *lato sensu* são a infraestrutura, o currículo dos cursos e o reconhecimento da instituição no mercado. Acredita-se que a PUCRS, no processo de divulgação de seus cursos, pode investir em fatores como a infraestrutura da universidade, em destacar os resultados de alguns alunos que já passaram por essa modalidade de curso. Também o currículo de cada um dos cursos deve ser mais explorado e melhor apresentado aos alunos.

Um dos processos que a universidade utiliza na seleção dos alunos para esses cursos é uma entrevista prévia, antes da matrícula com os alunos postulantes ao curso. Durante as entrevistas semiestruturadas da pesquisa, esse processo de seleção é considerado pelos alunos não muito relevante. Alguns alunos dizem que essa entrevista se torna desnecessária, pois “você é aprovado na seleção de qualquer jeito”( R.K) , ou ainda a contribuição da aluna R.H que em sua opinião apresenta não ser efetiva essa entrevista de seleção:

“Acredito que não é necessário existir aquela entrevista de seleção, ela até ajuda à conhecer o coordenador e proposta do curso, mas de qualquer forma eles abrem o curso para qualquer pessoa, tem muitos colegas que não tem noção alguma de administração. Então para que aquela entrevista de seleção? Qualquer um entre no curso, não é necessários ter a entrevista”. ( R.K)

Outro fato apresentado por diversos alunos durante as entrevistas é que sentem dificuldade em relação aos coordenadores dos cursos. Alguns dizem encontrar dificuldades em relação à comunicação com a coordenação. Argumentam que as respostas são vagas e demoradas, também dizem não haver uma entrevista de desligamento.

“O pessoal tentou fazer a entrevista de desligando do curso e eles simplesmente não estavam interessados. Eles só pergunta, qual teu cpf para efetuar o cancelamento. O coordenador não conversa com os alunos. Minha turma possuía no começo do curso uns 20 alunos, agora sinceramente eu não sei se ainda tem dez alunos.” ( R.G)

Portanto, é interessante que a universidade reveja esses processos de seleção e também passe a dar atenção ao processo de desligamento dos cursos. Os alunos valorizam essa atenção.

As oito competências apresentadas como passíveis de desenvolvimento em cursos de formação gerencial *lato sensu* são avaliadas em duas fases. Participaram duas turmas iniciadas no começo do ano de 2012 e outras oito turmas que começaram suas aulas no ano de 2013. Lembrando que as turmas de 2012 estavam entre o segundo e terceiro semestre do curso e as turmas de 2013 estavam entre o primeiro e segundo semestre no momento das três etapas de cada uma das fases da pesquisa. No quadro 21, é apresentado um resumo de como as oito



competências se desenvolvem em cada uma das duas fases da pesquisa nas etapas de avaliação da *survey*.

**Quadro 21** - Resumo do desenvolvimento das competências apresentadas

| Competência   | Eixo da competência                | Classificação da variação da média fase 1 | Classificação da variação da média fase 2 | Resultado significativo através do Teste <i>t</i> fase 1 | Resultado significativo através do Teste <i>t</i> fase 2 |
|---|------------------------------------|---|---|--|--|
| Visão Sistêmica   | Visão do Mundo                     | Relevante                                 | Não Relevante                             | Sim  | Não  |
| Trabalho em Equipe                                      | Postura e Relacionamento           | Não Relevante                             | Não Relevante                             | Não  | Não  |
| Relacionamento Pessoal e Profissional                   | Postura e Relacionamento           | Não Relevante                             | Não Relevante                             | Não  | Não  |
| Disposição à Mudanças                                   | Atuação e Desempenho               | Não Relevante                             | Não Relevante                             | Não  | Não  |
| Realização de Tarefas e Atividades do Curso             | Atuação e Desempenho               | Não Relevante                             | Relevante                                 | Não  | Sim  |
| Aprendizagem e Autodesenvolvimento                      | Uso de Informações e Conhecimentos | Relevante                                 | Relevante                                 | Sim  | Sim  |
| Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos | Uso de Informações e Conhecimentos | Relevante                                 | Relevante                                 | Sim  | Sim  |
| Expressão Oral e Escrita                                | Uso de Informações e Conhecimentos | Relevante                                 | Relevante                                 | Sim  | Sim  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014)

As competências que apresentam uma variação da média relevante e resultado significativo através do Teste *t* são as competências que podem, através da estatística, serem apontadas como as que passaram por um desenvolvimento durante o curso. Este resultado é corroborado nas entrevistas semiestruturadas ocorridas com os alunos participantes. Portanto, pode-se dizer que existe, sim, um desenvolvimento das competências estudadas em cursos de formação gerencial *lato sensu*.

Na sequência, é apresentada uma análise individual sobre cada uma das oito competências estudadas, a ordem de citação delas dá-se através dos eixos que elas pertencem, lembrando que os eixos são visão do mundo, postura e relacionamento, atuação e desempenho e uso de informações e conhecimento.

A competência visão sistêmica, é a única competência participante do eixo visão do mundo. Na fase 1 da pesquisa, essa competência apresentou uma variação da média relevante e significativa, e na fase 2 da pesquisa essa variação de média não é relevante e significativo. Porém possuir essa competência desenvolvida, na opinião dos alunos, é necessário que exista uma maturidade maior, o aluno R.C disse:

“A visão sistêmica é uma competência interessante, eu não notava ela mais no começo do curso, agora que estou prestes a terminá-lo, eu tenho uma noção maior dessa competência, não sei se ela foi desenvolvida em mim, mas eu posso te dizer que sei o que é, e como ela é importante.” ( R.C)

Portando, na fase 1, os alunos que já estão mais perto do final do curso apresentam uma percepção mais significativa dessa competência. Já os alunos da fase 2 da pesquisa, apresentam uma variação não significativa dessa competência, porém com indícios fortes de que ela passa por algum desenvolvimento na percepção deles. E ao se efetuar uma triangulação entre as duas fases, observa-se que existe uma variação positiva entre a fase 2 e fase 1, ou seja, entre a fase 2 que começa no primeiro semestre à fase 1 que estava no terceiro semestre existe desenvolvimento dessa competência. Assim, a justificativa para essa variação nas fases 1 e 2 é que a percepção de desse desenvolvimento da competência visão sistêmica pode estar mais relacionada com a maturidade adquirida entre o passar dos semestres.

A competência denominada como trabalho em equipe, como já discutido, é a competência mais citada e valorizada nas entrevistas semiestruturadas e também a que tem seus itens bem avaliados nas etapas da *survey*, porém a variação de média dela não recebe uma avaliação relevante e significativa através dos testes estatísticos. Assim, os dados da pesquisa demonstram que, na percepção dos alunos, essa competência não passa por um desenvolvimento.

Entretanto, ela é uma competência que é desenvolvida, de acordo com a opinião dos alunos, durante as atividades profissionais dos alunos. Eles argumentam que suas profissões e fatos da vida proporcionam o desenvolvimento dessa competência. Ou seja, é uma competência que está ligada com a parte prática e funcional do indivíduo.

E ainda, as atividades de trabalho em equipe propostas em sala de aula são consideradas pelos alunos como parte do processo de ensino. Os alunos acabam não valorizando e percebendo que essa competência pode ser melhorada com o passar do processo de curso. Aparentemente, falta conhecimento da base teórica relacionada ao tema trabalho em equipe o que pode ser explorado em maior profundidade em algum tópico durante os cursos dos programas de formação gerencial *lato sensu*.

A competência relacionamento pessoal e profissional, assim como a competência trabalho em equipe, não apresenta, nas duas fases da pesquisa, uma variação que pode ser classificada como relevante e significativa de suas médias. Junto com a competência a trabalho em equipe, essa competência faz parte do eixo que é denominado postura e relacionamento. Nas entrevistas semiestruturadas, a competência relacionamento pessoal e

profissional é citada como importante. Há muitos argumentos que dizem que ela passa por um desenvolvimento no âmbito profissional e pessoal dos alunos. Não ficando aparente que eles percebam que ela também se desenvolve no curso.

Na *survey*, há um item referente ao networking que faz parte da questão sobre as expectativas dos alunos em relação à escolha do programa e esse foi um item pouco apontado por eles. E também nas entrevistas pouco foi dito sobre a importância dos colegas e contatos surgidos em sala de aula. Portanto, os alunos que participantes da pesquisa, mesmo considerando essa competência junto com a competência trabalho em equipe importantes, não apresentam uma percepção de valorizar o desenvolvimento das competências desse eixo durante o processo do curso. Discordando do trabalho de Roglio (2006, p. 12), onde é dito que há uma troca de experiências profissionais e pessoais nessa modalidade de curso, uma possível justificativa para essa dicotomia talvez seja justificado pelo fato do baixo nível de experiência em gestão por parte dos alunos participantes desta pesquisa.

Assim, o eixo postura e relacionamento não apresenta um desenvolvimento de suas duas competências estudadas nas duas fases da pesquisa. Apesar de serem competências valorizadas pelos alunos no processo de curso elas não estão sendo percebidas como passíveis de desenvolvimento.

As próximas duas competências apresentadas fazem parte do eixo atuação e desempenho, elas são as competências disposição a mudanças e realização de tarefas e atividades do curso.

Disposição a mudanças não apresenta, nas duas fases da pesquisa, variações de classificação consideradas relevantes e, através do Teste *t*, resultados significativos do desenvolvimento de suas médias. Na *survey*, quando perguntado sobre as expectativas em relação à escolha do curso, é bastante citado que um curso dessa modalidade é procurado com a intenção principal de alavancar a carreira. Um sinal claro de busca por mudança. Porém, os resultados quantitativos e qualitativos acabam demonstrando o contrário. Nas entrevistas, verifica-se que existe por parte dos alunos um desejo por mudanças, mas quando ocorre um aprofundamento dessa questão, os alunos demonstram medo, e ou acomodação em relação a mudar. Isso é demonstrado na opinião de R.O:

“Mudar a gente sempre quer, mas cá entre nós, mudar dá um trabalho enorme. Brincadeiras à parte, eu sinto um pouco de comodismo e medo quando penso em mudar algo em minha, vida, em sair de zona de conforto entende? Por isso, as vezes prefiro ficar quieto da minha, é mais fácil de as coisas darem certo.”(R.O)

A competência realização de tarefas e atividades do curso apresenta uma variação significativa apenas da fase 2 da pesquisa, onde são estudadas turmas entre o primeiro e segundo semestre do curso. Já as participantes da fase 1 da pesquisa, não apresentam resultados significativos dessa competência.

Durante as entrevistas com os alunos da fase 1, averiguou-se que, por eles já estarem adiantados no curso, acabam não dando um valor a essa competência, acreditando que ela é parte do processo de curso, que as atividades de sala de aula são uma obrigação e parte da avaliação.

Já, durante a entrevista com os alunos da fase 2 da pesquisa, percebe-se uma maior relevância dessa competência para eles. Os alunos encaram essa competência como uma resposta às atividades de sala aula, e, em sua postura em relação às cobranças e avaliação do professor, não sendo considerada por eles como uma competência que traz algum sentido para seu desenvolvimento, ou seja, eles apresentam indícios de valorizar e desenvolver essa competência, porém não sentem que essa competência é importante para suas atividades profissionais, conforme foi dito pelo aluno “Essa competência é interessante, é o básico que fazemos em sala de aula” (R.F). Dessa forma, a competência realização de tarefas e atividades do curso pode ser considerada uma competência mais prática, a qual pode ser desenvolvida de forma mais imediata já no começo de um curso do curso e, com o passar o curso, ela vem a ser encarada como uma rotina de sala de aula.

Também foi comentado pelos alunos que cada disciplina só tem o foco na matéria em questão e que não há muitos momentos onde, durante as aulas, os alunos possam parar para refletir e pensar sobre o futuro. Falta uma aparente ligação entre as atividades, alguns alunos argumentam que não conseguem entender a ligação de uma disciplina do curso com a outra e em que isso vai ajudar em seu desenvolvimento. Portanto, nos cursos pesquisados, falta um planejamento que faça com que o aluno entenda o sentido de cada atividade e com a consequente reflexão de como isso pode influenciar em sua opinião sobre as mudanças que o curso pode proporcionar. Dado que o curso não instiga aos alunos que por si acabam se acomodando e seguindo no curso sem pensamentos em mudanças.

E as três últimas competências estudadas - aprendizagem e autodesenvolvimento, sistematização e análise de informações e conhecimentos e expressão oral e escrita que fazem parte do eixo uso de informações e conhecimentos.

A competência aprendizagem e autodesenvolvimento foi uma, dentre as oito competências estudadas, que apresentou um desenvolvimento relevante e significativo nas duas fases da pesquisa. Os alunos, nas entrevistas, apresentam indícios de que existe uma

valorização do desenvolvimento dessa competência. Percebem o desenvolvimento dela no processo do curso e se dizem satisfeitos por perceber isso. A aluna R.C disse que:

“Estou muito feliz com o que tenho aprendido aqui no curso, entrei aqui procurando um desenvolvimento de assuntos da gestão que não aprofundei na minha graduação em administração e aos poucos percebo como tenho aprendido aqui no curso.” (R.C)

A competência sistematização e análise de informações e conhecimentos apresenta um desenvolvimento relevante e significativo nas duas fases da pesquisa. Os alunos reconhecem que essa competência é desenvolvida durante o processo de curso. Constatou-se, nas entrevistas, que há uma tendência de ligação dessa competência com as questões de reflexão, os alunos apresentam opiniões que convergem para esse relacionamento com a reflexão: “Eu consigo parar, refletir e analisar o que aprendi em sala de aula.” (R.J).

Por último, a competência expressão oral e escrita também apresenta desenvolvimento classificado como relevante e significativo das médias nas duas fases da pesquisa. Os alunos concordam que essa competência passa por um processo de desenvolvimento durante o curso e que isso é de grande importância para suas atividades profissionais. As atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula contribuem com a percepção positiva que os alunos possuem sobre essa competência. Portanto, na opinião dos alunos participantes da pesquisa, as atividades de sala de aula proporcionam o desenvolvimento dessa competência, seja pelos trabalhos em apresentadas ao grande grupo, ou pelos trabalhos escritos.

Portanto, o eixo informações e conhecimentos é o que apresenta maiores indícios de desenvolvimento nas duas fases da pesquisa. Isso se deve ao fato de serem competências que tratam diretamente de questões como expressão, aprendizagem e reflexão, sendo esses os possíveis motivos que fazem com que os alunos valorizem essas competências.

Concluiu-se, em relação às competências, que existe uma variação da percepção dos alunos em semestres distintos sobre competências estudadas. Como se pode ver, as três competências do eixo uso de informações e conhecimentos são as que, nas duas fases da pesquisa, apresentam variações das médias relevantes e significativas, assim como são confirmadas na opinião dos alunos sobre esse desenvolvimento. Fora essas três competências que apresentam desenvolvimento em ambas as fases da pesquisa, o desenvolvimento da competência visão sistêmica fez-se notável na fase 1, onde os alunos já estão mais perto das etapas finais do curso. Por último, na fase 2 da pesquisa, há o desenvolvimento da competência realização de tarefas e atividades do curso que, apenas nessa fase, apresenta

resultados que atestam seu desenvolvimento. Lembrando que na fase 2 da pesquisa as turmas estavam entre o 1º e 2º semestre, ou seja, os semestres iniciais do curso. Sendo uma competência que na percepção dos alunos apresenta um desenvolvimento mais relevante e significativo com contato inicial com o curso.

Sobre as questões de ensino e aprendizagem em sala de aula, há indícios de que os alunos aprendem mais através de uma interação entre teoria e prática. Os alunos entendem ser importante a parte teórica com direcionamento à prática, conforme constatado no trabalho de Louw, Bosch e Venter (2001) onde é dito que os cursos de MBA devem incorporar questões mais práticas, proporcionando uma aprendizagem mais experiencial e em ação.

A postura do professor em sala de aula, como incentivador desse processo é importante na visão dos alunos. É necessário que os professores não percam o foco de tratar os alunos como adultos aprendizes. Talvez uma retomada aos estudos da andragogia, com as contribuições dos Savicevic (1967) e Knowles (2009), ou aprendizagem experiencial, através dos estudos de Kolb (1984) e Kolb e Kolb (2008) possam ajudar os professores a explorar melhor o sentido do ensino de adultos.

A andragogia contribui pelo fato de esses cursos serem de formação de adultos, e como exposto no referencial teórico do presente trabalho, educar adultos tem algumas sutilezas que faz com que exista uma diferença em relação à educação praticada com crianças e jovens.

Quanto à aprendizagem experiencial, que traz elementos clássicos da pedagogia e psicologias para a educação, apresenta várias vertentes que fazem parte da formação de sua teoria. Porém, o que mais chama a atenção e que pode contribuir para a formação de adultos é o fato de existir uma forte tendência dessa teoria a desenvolver a interação entre teoria e prática.

Também, elementos da aprendizagem significativa de Ausubel e tão estudados nos trabalhos de Moreira (1999,1999a) e Tavares (2010) são percebidos nas entrevistas semiestruturadas, nas quais os alunos aprontam indícios de que é necessário que na condução de do curso exista uma retomada frequente do que já foi aprendido. Os alunos concordam que devem existir conceitos já estabelecidos e que se relacionam entre si, lembrando o conceito de subsunção. Portanto, na condução e currículo de um curso de formação gerencial *lato sensu*, é necessário que exista uma exploração desse conceito subsunção, o aluno valoriza e diz aprender com essas retomadas de conhecimentos prévios.

E ainda, os alunos percebem como essencial a postura do professor em sala de aula, dizem que a condução da aula deve ser através do professor. Atividades como aula expositiva

e estudo de caso recebem praticamente o mesmo sentido de importância na análise dos alunos: os alunos dão importância à condução da aula pelo professor, independente das atividades propostas por ele.

Outra constatação relevante é que os alunos apresentam a necessidade de serem ouvidos nesse processo de curso, querem participar mais e receber a atenção por parte dos professores e coordenação de suas críticas e sugestões. A condução desses cursos deve ter presente a importância de valorizar a opinião dos alunos. Lembrando que o aluno em processo formação gerencial necessita ser “protagonista de sua aprendizagem” (RUAS;VAQUEZ, 2012).

Concluiu-se ainda que essas questões de ensino e aprendizagem possuem uma influência relevante sobre o desenvolvimento de competências em cursos de formação gerencial *lato sensu*. Fator esse constatado quando é lembrado que o eixo das competências que apresentou o maior desenvolvimento na pesquisa, foi o eixo informações e conhecimentos.

## 5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Uma das limitações metodológicas encontradas no trabalho é em relação à amostragem, que nesse caso é uma amostragem por conveniência. Malhotra (2010, p.275) as define como “técnica de amostragem não probabilística que procura obter uma amostra de elementos convenientes”. Como já mencionado, a pesquisa é aplicada em dez cursos de semestres diferentes. A primeira coleta ocorre com uma coleta com 44 alunos que na segunda fase se reduz para 32 alunos. Já, durante a segunda fase da pesquisa, 117 alunos respondem o instrumento, que, quando se retoma os mesmos alunos na segunda coleta, o número diminuiu para 81 respondentes, lembrando que para a pesquisa é necessário que os mesmos alunos que respondam as duas etapas de cada coleta da *survey*.

O tratamento estatístico escolhido para acompanhar o desenvolvimento das competências é o Teste *t*, e sendo um estudo longitudinal, foi necessário acompanhar duas fases distintas do curso, aplicou-se novamente o instrumento, com os mesmos respondentes da primeira etapa da coleta. Para outros testes estatísticos essa amostra se torna pouco relevante, pelo fato de serem poucos respondentes, porém como o objetivo era analisar o desenvolvimento das competências em duas fases distintas do curso, é uma amostra interessante para se acompanhar e analisar, o essencial era que fossem sempre os mesmos respondentes.

Como sugestão de pesquisa futura pode-se estudar cada item individualmente por competência aprofundando o sentido deles e, dessa forma, validando com outros testes estatísticos o constructo de cada competência.

Sugere-se a replicação e possível adequação da metodologia usada no presente trabalho, aplicando ela outras realidades, ou seja, outros programas de formação gerencial *lato sensu* da área de administração de outras universidades. Objetivando-se, assim, efetuar comparações com os resultados encontrados na pesquisa desenvolvida na PUCRS.



## 6 REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, jun., 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEVAN, D.; KIPKA, C. Experiential learning and management education. **Journal of Management Development**, v. 31, n. 3, p. 193-197, 2012.
- BECKER, C. A. **Estudo sobre as competências dos cios: a visão dos gestores no Brasil e nos estados unidos**. Dissertação (Mestrado em Administração) – PUCRS, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Porto Alegre, 2011.
- BECKER, G. V; RUAS. R. Desenvolvendo Competências em Programas de Formação Gerencial: Ficção e Realidade. **EnGPR – I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, p. 1-12, 2007.
- BOOG, Gustavo G. **O desafio da Competência**. São Paulo : Best Seller , 1991
- BOYATZIS, R. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.
- BRASIL. INEP. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais/> Acesso em 20 de dezembro de 2012.
- CAPES. [www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional](http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional). Acesso em 20/12/2012.
- CAO, Guangming; CLARKE, Steve; LEHANEY, Brian. A systemic view of organisational change and TQM. **The TQM Magazine**, v. 12, n. 3, p. 186-193, 2000.
- CLOSS, L. **Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores**. 2009. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.** Boston: Heath, 1933

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr., 2000.

DUTRA, J. Gestão de pessoas com base em competências. **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, p. 23-40, 2001.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** Atlas, 2004.

FIELD, A. **Discovering statistics using SPSS.** Sage publications, 2009.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, p. 183-196, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Vol. 1. No. 1. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, P. DE; PILATTI, L. A. Formação profissional e competências: elementos para uma reflexão Andragógica. **Revista Eletrônica FAFIT/FACI**, p. 15-34, 2012.

GRUSEC, Joan E.; LYTTON, Hugh. **Social development: History, theory, and research.** Springer-Verlag Publishing, 1988.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2007.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, C. **Multivariate Data Analysis.** 7a edição. Prentice Hall 2010.

HAY, A. Seeing differently: putting MBA learning into practice. **International Journal of Training and Development**, v. 10, n. 4, p. 291-297, nov., 2006.

HAY, A.; HODGKINSON, M. More Success than Meets the Eye – A Challenge to Critiques of the MBA: Possibilities for Critical Management Education? **Management Learning**, v. 39, n. 1, p. 21-40, 2008.

HOEGL, Martin; GEMUENDEN, Hans Georg. Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence. **Organization science**, v. 12, n. 4, p. 435-449, 2001.

IKEDA, A.; CAMPOMAR, M. C.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 6, p. 33-41, 2005.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON R.A. **Aprendizagem de resultados. Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential Learning.** New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, A. KOLB, D. **Experiential learning theory: a dynamic,holistic approach to management learning, education and development.** The SAGE Handbook of management learning, education and development, 42-68 , 2009

KOLB, David A. A gestão eo processo de aprendizagem. **STARKEY, K. Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas.** São Paulo: Futura, p. 321, 1997.

LATHAM, G.; LATHAM, S. D.; WHYTE, G. Fostering Integrative Thinking: Adapting the Executive Education Model to the MBA Program. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 1, p. 3-18, fev., 2004.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 27-46, 2005.

LOUW, L.; BOSCH, J. K.; VENTER, D. J. L. Graduates perceptions of the quality of MBA programmes. **Quality Assurance in Education**, v. 9, n. 1, p. 40-45, 2001.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **The American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, jan., 1973.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide.** 2 ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MERALI, Y. Communities of practice in knowledge management. **Intelligence in Industry.** United Kingdom, n. 3, p. 9-13, mar./apr., 2000.

MINTZBERG, H.. **MBA? Não, obrigado!** Porto Alegre: Bookman, 2006.

MEC [portal.mec.gov.br//index.php?option=com\\_content&view=article&id=387&Itemid=349](http://portal.mec.gov.br//index.php?option=com_content&view=article&id=387&Itemid=349)  
Acesso 20/12/2012

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UnB, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999.

ODERICH, Cecília Leão. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento em três empresas gaúchas. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, F. Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/FGV. **Revista de Administração de Empresas**, p. 6-12, 1996.

PARRY, S. The Quest for Competencies. **Training**, 33 n 7 p. 48-54, 1996.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 12, n. 2, p. 159-168, ago., 2007.

PUCRS - [http://www.pucsp.br/pos/edmat/legislacao\\_capes.html](http://www.pucsp.br/pos/edmat/legislacao_capes.html) Acessado em 20/12/2012

RODRIGUES, H. G. **Além do Título de Mestre: Competência e Aprendizagem no Âmbito de um PPGA** 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ROGLIO, K. D. Learning by sharing experiences: the development of reflective practice in executive MBA programs. *Revista Eletrônica de Administração – REAd*, Porto Alegre, v. 12, n. 5, p. 1-15, set./out. 2006.

RUAS, R. L. **Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações**. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (e colaboradores). *Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; COMINI, G. M. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. spe, p. 01-14, jan., 2007.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, p. 55-63, 2003.

RUAS, R. Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento de Competências em MBA's . **Projeto Apresentado à PUCRS** - 2012

ROWBOTTOM, R. and BILLIS, D. **Organizational Design. The Work-Levels Approach**. Brookfield, Vt:Gower Publishing Co. ,1987.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SMINIA, T.; METSELAAR, Erwin Eduard. **Assessing the willingness to change**. 1997.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STREIT, Clenir Schons. **Desenvolvimento de competências gerenciais associadas à inovação na gestão: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SWIERINGA, Joop & WIERDSMA, André. **La organización que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 18, n. 2, p. 4-16, 2010.

VAZQUEZ, A. C. S.; RUAS, R. L. Executive MBA programs: what do students perceive as value for their practices? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 2, p. 308-326, abr., 2012.

VELDE, C. An alternative conception of competence: implications for vocational education. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 51, n. 3 p. 437-447, 1999.

WAGNER, M. **Impactos de um curso de curta duração no desenvolvimento de competências individuais de administração do tempo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

WARHURST, R. Managers' practice and managers' learning as identity formation: reassessing the MBA contribution. **Management Learning**, v. 42, n. 3, p. 261-278, 2011.

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

WOOD JR, Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. **Remuneração e carreira por habilidades e por competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo**. Atlas, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo da competência**. São Paulo: Atlas, 2001

## Apêndice A

### Survey

Curso

Turma

#### 1- Identificação principal

1.1 Nome:

1.2- Gênero: ( ) Masc ( ) Fem

1.3- Idade:

1.4- Experiência Gerencial atual: ( ) Sim ( ) Não.

Caso sim: \_\_\_\_ (anos)

1.5- Setor de atuação da empresa na empresa na qual atua - assinalar e especificar qual:

( ) Indústria:

( ) Agronegócios:

( ) Serviços/Financeiro

( ) Outros:

#### 3- Formação

2.1- Qual seu curso de formação?

#### 3- Atividade Profissional Atual

3.1- Gerencial A (Coordena pessoas e negócios) ( )

3.2- Gerencial B (Coordena negócios) ( )

3.3- Gerencial C (Coordena pessoas) ( )

3.4- Analista ou Técnico ( )

3.5- Outro ( ): \_\_\_\_\_

4- Qual a sua expectativa em relação a este programa ? (**assinalar apenas uma resposta, a que você considera a mais importante**):

4.1- Empregar o diploma para alavancar sua carreira profissional ( )

4.2- Ampliar seu network profissional através da relação com colegas de curso ( )

4.3- Consolidar conhecimentos sobre gestão, após ter concluído o graduação em administração ( )

4.4- Preparar-se para fazer um programa mais ambicioso a seguir ( )

4.5- Especializar-se em alguma área de gestão ( )

4.6- Vindo de outra área profissional pretende ter uma visão geral da área da administração, através deste curso ( )

4.7- Outra razão ( ): \_\_\_\_\_

5- Qual a principal motivação para você ter escolhido este curso? **assinalar apenas uma resposta, a que você considera a mais importante**):

5.1- Recomendação de colegas e/ou amigos ( )

5.2- Imagem da instituição no mercado ( )

5.3- Infraestrutura e currículo do curso ( )

5.4- Perfil do corpo docente ou de parte dele ( )

5.5- Empresa banca maior parte ou toda a despesa com o curso ( )

5.6- Condições de acesso ao local do curso ( )

5.7- Prestígio do curso no mercado ( )

5.8- Preço do curso ( )

5.9- Outra razão ( ): \_\_\_\_\_

### 6-Competências mobilizadas a partir de sua experiência neste curso:

As questões abaixo se referem à mobilização e ao desenvolvimento de competências no decorrer do curso. Não que se considere que esse desenvolvimento seja todo ele realizado no espaço do curso. Algumas delas são mobilizadas também no ambiente de trabalho, em ambiente familiar e até mesmo, às vezes em espaço de lazer. Cada questão apresenta uma escala de 1 a 7. Procure responder o mais próximo possível da sua realidade pois a qualidade da pesquisa depende da qualidade da sua resposta. Uma nova edição desta pesquisa será realizada dentro de alguns meses a fim de avaliar a evolução da situação diagnosticada nesta edição.

**1 - Discordo plenamente**

**5 - Concordo moderadamente**

**2 - Discordo**

**6 - Concordo**

**3 - Discordo moderadamente**

**7 - Concordo plenamente**

**4 - Nem concordo nem discordo**

| 6.1- Competência – Visão Sistêmica   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Afirmativa   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1- Em minha atuação, pouco importa a influência do sistema que circunda minhas atividades.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Considero-me independente das influências que os sistemas podem trazer para as tarefas que desempenho.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Eu não considero essencial avaliar os sistemas exteriores mais abrangentes nas atividades que atuo.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Dificilmente, meu desempenho é impactado direta e imediatamente por fatores externos (embora isso possa ocorrer de forma indireta, no médio prazo). |   |   |   |   |   |   |   |
| 5- Eu considero necessário equilibrar a atenção entre os sistemas internos e externos ao ambiente em que minha atuação se dá.                          |   |   |   |   |   |   |   |
| 6- Meu desempenho pode ser, às vezes, impactado direta e imediatamente por referências externas.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7- Em minha atuação, é imprescindível estar atento aos sistemas que estão fora do ambiente no qual minha atividade está inserida.                      |   |   |   |   |   |   |   |
| 8- Fatores associados a meu desempenho estão diretamente vinculados a sistemas externos.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6.2- Competência – Trabalho em Equipe  |   |   |   |   |   |   |   |
| Afirmativa   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1- Eu me mostro disponível para atuar em atividades em grupo.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Eu costumo escutar a opinião dos colegas e/ou pares.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Nem sempre dou muita atenção às ideias dos demais membros da equipe.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Em alguns momentos, eu sou capaz de cooperar ativamente para a realização de atividades e trabalhos com colegas.                                    |   |   |   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5- Algumas vezes, coloco-me de forma passiva no trabalho em equipe.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6- Eu coopero ativamente para a realização de atividades e trabalhos com colegas.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7- Eu geralmente dialogo e exponho minhas opiniões abertamente.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 8- Não me importo em trabalhar mais que os colegas para concluir um trabalho.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 9- Quando trabalho em equipe, eu geralmente tenho noção do objetivo que deve ser atingido.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 10- Eu costumo compartilhar a coordenação dos trabalhos em equipe.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 11- Meus colegas não se opõem quando me cabe coordenar alguma tarefa.   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>6.3- Competência – Relacionamento Pessoal e Profissional</b>   |   |   |   |   |   |   |   |
| Afirmativa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1- Eu geralmente estabeleço relacionamento cordial e formal com professores e colegas do programa.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Em minha opinião, a construção de relacionamentos mais informais e mais amistosos é um processo lento.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Muitas vezes, apresento dificuldades para compartilhar minhas dificuldades em seminários.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Frequentemente, eu tenho dificuldades para questionar situações duvidosas.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5- Tenho facilidade para estabelecer relacionamentos amistosos com professores e colegas.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6- Sinto-me confiante para debater e tratar de grande parte de assuntos considerados complexos acerca do relacionamento entre colegas ou do relacionamento entre colegas e professores. |   |   |   |   |   |   |   |
| 7- Eu compartilho minhas dificuldades de relacionamentos ou de colegas no grupo.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 8- Eu costumo falar sobre dificuldades de relacionamentos com professores.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 9- Rapidamente, eu crio um relacionamento amplo e empático com a grande maioria dos colegas e professores.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 10- Eu sempre debato abertamente os problemas e questões de relacionamento ou dificuldades pedagógicas junto ao grupo ou aos professores.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 11- Sempre que eu identifico um problema referente ao curso, sou capaz de construir e promover formas de tratá-lo de forma adequada.  |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>6.4- Competência – Aprendizagem e Autodesenvolvimento</b>  |   |   |   |   |   |   |   |



| Afirmativa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Eu não tenho muita iniciativa para adquirir conhecimentos e informações a fim de manter-se atualizado.                         |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Eu leio parte das leituras demandadas.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Raramente, eu consigo associar parte das leituras do curso a minhas atividades profissionais.                                  |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Eu considero que planejo meu auto desenvolvimento.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5- Eu tenho iniciativa para aprofundar conhecimentos, especialmente no meu campo de atuação.                                      |   |   |   |   |   |   |   |
| 6- Eu tento compreender e apropriar-me das leituras demandadas .  |   |   |   |   |   |   |   |
| 7- Eu projeto meu auto desenvolvimento de maneira sistemática.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 8- Quase sempre, eu tenho iniciativa para aprofundar conhecimentos na minha área de atuação incluindo referências complementares. |   |   |   |   |   |   |   |
| 9- Com o intuito de apropriar-me do conhecimento, busco experiências complementares.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 10- Eu tenho muita facilidade para associar o conhecimento adquirido com minha vida e atividade profissional.                     |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>6.5- Competência – Disposição à Mudanças</b>   |   |   |   |   |   |   |   |
| Afirmativa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1- Em geral, eu demonstro disponibilidade para me adaptar a diferentes ambientes, seminários ou atividades menos usuais.          |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Eu sinto que poderia contribuir com processos de mudanças em algumas atividades desenvolvidas.                                 |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Algumas vezes, eu reajo contrariamente às mudanças e me coloco à parte do processo.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Eu consigo adaptar-me aos processos de mudança.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 5- Frequentemente, eu analiso e revejo a minha forma de atuar a fim de adequar-me mais rapidamente às mudanças ocorridas.         |   |   |   |   |   |   |   |
| 6- Em curto prazo, eu posso tornar-me um defensor das mudanças.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7- Eu me considero um facilitador da mudança junto aos colegas e demais profissionais e/ou colaboradores.                         |   |   |   |   |   |   |   |
| 8- Eu participo ativamente das mudanças, analisando as necessidades e propondo melhorias nos contextos no qual atuo.              |   |   |   |   |   |   |   |

| 6.6- Competência – Realização de Tarefas e Atividades do Curso  |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Afirmativa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1- Eu realizo grande parte das atividades e tarefas do curso.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Eu atendo os prazos finais estabelecidos.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Geralmente, eu atinjo um nível de qualidade nos trabalhos considerado bom.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Às vezes, eu sacrifico a qualidade de um ou alguns trabalhos tendo em vista outras demandas do próprio curso e/ou problemas de minha vida pessoal ou profissional. |   |   |   |   |   |   |   |
| 5- Eu participo dos trabalhos em grupo de forma adequada, mas não tomo a frente   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6- Eu realizo todas as atividades e tarefas do curso, atendendo os prazos e atingindo um nível de qualidade acima da média.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7- Em geral, meus trabalhos estão colocados entre os melhores da turma.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 8- Eu consigo produzir com qualidade apesar de outras demandas do curso e/ou de problemas pessoais ou profissionais.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 9- Eu costumo contribuir bastante com grupos de trabalhos dos quais participo através da sistematização das leituras e do direcionamento das apresentações.           |   |   |   |   |   |   |   |
| 10- Além de realizar todas as atividades do curso nos prazos eu atinjo um nível de qualidade superior.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 11- Em geral, meus trabalhos estão colocados entre os 3 melhores da turma.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 12- Eu não me deixo perturbar por demandas e problemas pessoais e profissionais.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 13- Frequentemente, eu assumo o papel de líder dos grupos de trabalho.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 14- Minha liderança é aceita pelos demais integrantes dos grupos que trabalho.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 6.7- Competência – Sistematização e Análise de Informações e Conhecimentos  |   |   |   |   |   |   |   |
| Afirmativa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1- Eu sistematizo um número limitado de informações através de instrumentos convencionais.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 2- Geralmente, eu realizo análises predominantemente lineares dos resultados que sistematizo.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3- Eu acredito que o universo tratado compreende um pequeno número de variáveis, o que implica no uso de análises simples.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 4- Eu apenas realizo associações eficazes com experiências mais próximas de   |   |   |   |   |   |   |   |

|  |          |          |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| minhas vivências.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 5- Eu lido com mais facilidade com temas que exigem pouca capacidade de abstração.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 6- Eu sistematizo informações através de instrumentos relativamente complexos que permitam compatibilizar um número considerável de variáveis.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 7- Eu creio que o universo tratado demanda um número considerável de variáveis, por isso realizo análises de alguma complexidade envolvendo até mesmo um nível de abstração razoável e experiências não associadas a minha vivência pessoal. |          |          |          |          |          |          |          |
| 8- Eu realizo análises e avaliações de grande complexidade.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 9- Eu me sinto preparado para transitar em níveis de abstração bastante elevados.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 10- Eu não dependo de experiências práticas para analisar ou avaliar problemas ou fenômenos.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 11- Eu me considero apto para orientar terceiros na sistematização e análise de informações e conhecimentos.   |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>6.8- Competência – Expressão Oral e Escrita</b>   |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>Afirmativa</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> |
| 1- Eu apresento oralmente ideias e textos próprios ou de terceiros de forma adequada em contextos informais.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 2- Considero-me acostumado me expressar em contextos informais.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 3- Eu tenho mais dificuldades em me expressar em contextos formais e menos conhecidos.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 4- Eu elaboro adequadamente textos orientados para a revisão e sistematização de terceiros.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 5- Eu apresento alguma dificuldade para organizar e expressar minha visão durante o processo de criação de textos.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 6- Eu consigo apresentar oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios em contextos formais e informais com desprendimento e objetividade.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 7- Eu consigo elaborar textos de boa qualidade na forma de revisão e análise de terceiros.   |          |          |          |          |          |          |          |
| 8- No processo de criação de textos, eu tendo a cumprir com o objetivo proposto, embora meu texto exija uma revisão atenta na formatação e desenvolvimento.  |          |          |          |          |          |          |          |
| 9- Eu me considero apto a apresentar oralmente ideias e textos de terceiros ou próprios em contextos formais e informais.  |          |          |          |          |          |          |          |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 10- Eu consigo estabelecer uma relação de empatia com os expectadores quando apresento algo oralmente, mesmo com plateia numerosa e em contextos formais.  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11- Eu me considero capaz de elaborar textos do tipo revisões, análises, artigos, projetos, etc., com uma qualidade acima da média dos alunos deste curso. |  |  |  |  |  |  |  |

7- Quais o método de aprendizagem que considero mais relevante para o meu processo de aprendizagem ?

7.1- Aula expositiva ( )

7.2- Estudo de Texto ( )

7.3- *Brainstorming* ( )

7.4- Estudo de Caso ( )

7.5- Seminário ( )

7.6- Debate ( )

7.7- Jogos de Negócios ( )

7.8- Outra modo ( ): \_\_\_\_\_

## Apêndice B

### Roteiro entrevista semiestruturada

| Categoria   | Questão  | Resposta |
|---|--|----------|
| Identificação   | Setor da empresa em que atua:  |          |
|   | Função que exerce:   |          |
|   | Você possui experiência gerencial?   |          |
|   | Quais os principais desafios e dificuldades dentro de sua função atual?                                  |          |
| Expectativa   | O curso tem atendido suas expectativas?  |          |
| Motivação   | Qual a principal motivação para você ter escolhido este curso?   |          |
| Atuação Aluno   | Quais as competências importantes para você, nos dias de hoje?   |          |
|   | Quais as competências você considera serem as mais fortes em você?                                       |          |
|   | Quais as competências você considera serem as mais fracas em você?                                       |          |
| Competências PUC  | Quais as competências você acha que estão mais sendo desenvolvidas em seu curso de pós-graduação da PUC? |          |
| Nível pessoal de desenvolvimento da competências no curso | Você acredita que houve um desenvolvimento de suas competências nesse processo de aprendizagem?          |          |
| Aprendizagem  | Com que prática de ensino, você acredita que aprende melhor?   |          |
|   | Gosta mais da parte expositiva e teórica ou das questões práticas, exercícios, casos?                    |          |
|   | Qual a aula ideal para você?   |          |