

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

FORMAÇÃO REQUERIDA DO ADMINISTRADOR SEGUNDO O
MERCADO DE TRABALHO

VICENTE NOGUEIRA FILHO

FLORIANÓPOLIS
2005

VICENTE NOGUEIRA FILHO

**FORMAÇÃO REQUERIDA DO ADMINISTRADOR SEGUNDO O
MERCADO DE TRABALHO**

**TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA O TÍTULO DE
DOUTOR**

Florianópolis, 2005

FORMAÇÃO REQUERIDA DO ADMINISTRADOR SEGUNDO O MERCADO DE TRABALHO

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção (área de concentração: Mídia e Conhecimento) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

**Professor Edson P. Paladini, Dr.
Coordenador do Curso**

APRESENTADA A COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS PROFESSORES:

**Prof. Nelci Moreira de Barros, Dr.Eng.
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - orientador)**

**Profa Evanir Dario, Dra. (moderadora)
(Faculdades Integradas – ASSESC)**

**Profa. Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, Dra.
(Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL)**

**Prof. Neri dos Santos, Dr. ING.
(Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)**

**Prof. Michitoshi Oishi, Dr.
(Universidade de São Paulo – FEA/USP)**

RESUMO

Considera-se que a atual formação dos administradores de empresas, propiciada pelas faculdades, não está adequada às exigências profissionais, ao ingressar aqueles no mercado de trabalho. Tal constatação é abordada, assim, na Pesquisa Nacional realizada pelo Conselho Federal de Administração: “Os cursos de Administração não estão preparando convenientemente o administrador para enfrentar os desafios do mercado de trabalho” (Pesquisa Nacional, 2003, p. 32-33). A expectativa das organizações é a de selecionar e contratar profissionais com habilidades pessoais e interpessoais; buscar executivos capazes de planejar e executar projetos, que possuam sólida visão crítica, além de outras competências. Mas essa expectativa não está sendo atendida plenamente. Diante disso, o presente estudo propõe identificar a formação requerida do administrador segundo as exigências do mercado, analisando as competências e deficiências, segundo os profissionais da área de Recursos Humanos. Para conhecimento do perfil atual do administrador, foi utilizada a Pesquisa Nacional de 2003, para a qual é necessário que o profissional de Administração de Empresas seja articulador, tenha sinergia e visão sistêmica. Além de que deve ser líder eficaz, negociador de conflitos e interesses, com criatividade para tomar decisões e zelo pelo clima da organização. Porém, falta-lhe em toda a formação educacional estímulo à criatividade, à inovação e à discussão, trazendo-lhe dificuldades à sua atuação profissional. No concernente às Instituições de Ensino Superior (IES), Xavier (1997) afirma que há vários questionamentos quanto à qualidade dos serviços prestados por elas e à necessidade de repensá-las, preparando-as para as transformações que se impõem. Analisando-se a qualidade de ensino do curso de Administração, aponta-se um conjunto de fatores que podem ser resumidos em percepções diferentes do problema: dos empresários e dos gestores de recursos humanos; dos alunos e dos professores, como apontado na Pesquisa Nacional (2003). A presente proposta almeja, pela identificação do perfil adequado ao profissional de Administração de Empresas, a possibilidade de fornecer às IES subsídios que as auxiliem na análise, atualização e adequação de seu sistema de ensino. Para tanto, foi realizada pesquisa exploratória, de caráter documental, com os profissionais de Recursos Humanos, apoiada em coleta de informações empregando amostra intencional, a fim de identificar as competências profissionais de que o administrador necessita e quais delas não são encontradas nos formados em Administração. O objetivo é suprir o que falta, para ajustar a formação às exigências do mercado. Participaram da pesquisa sete empresas, sendo duas de médio porte, e as demais de grande porte. Três das sete empresas atuam na área industrial, duas como Prestadoras de Serviço, uma é de Telecomunicações e a outra de Comércio Atacadista/Varejista. Constatou-se que o recém-formado não atende, em sua totalidade, às necessidades do mercado profissional. Está aquém das exigências para o desempenho das funções em todos os níveis hierárquicos (técnico, gerencial e de direção) e, em geral, encontra-se mais próximo do nível exigido para a função técnica. A forma de treinamento mais adotada pelas empresas pesquisadas, para suprimir as deficiências do profissional, é o curso interno, se comparado às demais alternativas de desenvolvimento.

Palavras-chaves: Administração de Empresas; formação do Administrador; competências do Administrador; currículo do curso de Administração de Empresas; mercado de trabalho de Administradores.

ABSTRACT

The current education offered by Business schools does not attend the requirements of the job market. This conclusion was reached by the most recent National Research (2003) performed by the [Brazilian] Federal Council of Business Administration: "Business Administration programs are not preparing professionals capable of facing the challenges of the job market" (National Research, 2003, p. 32-33). Organizations expect to select and hire professionals that have personal and interpersonal abilities. These organizations look for executives that are capable of planning and executing projects, that have solid analytical skills, among other abilities. However, these expectations are not being met satisfactorily. In light of these conclusions, the present study recommends approaches and techniques for the education of business professionals, analyzing the abilities and deficiencies from the standpoint of the market's requirements and human resources professionals. The above-mentioned National Research was used as a means to understand the profile of the business administrator being prepared. According to the research, business professionals should be articulators, have synergy, and have a systemic view. Moreover, these professionals must be efficient leaders, be negotiators of conflicts and interests, and show creativity when making decisions and managing an organization's climate. However, it is evident that these professionals were not stimulated to think creatively, to innovate, and to discuss issues when they were attending Business school; hence, bringing negative implications to the professionals' performance in the work environment. Regarding Higher Education Institutions, Xavier (1997) states that many concerns can be raised about the quality of the services offered by these institutions; in a sense that these concerns must be addressed, especially due to the transformations taking place in our world. While analyzing the quality of the education in Business programs, a set of factors can be pointed out and summarized according to the different views of the problem: the view of business owners and human resources managers and the view of professors and students, as stated on the National Research (2003). The present proposal expects that by identifying the adequate profile of a business professional, it will be possible to offer relevant feedback to Higher Education Institutions that will help them in analyzing and improving their programs and educational methods. In order to do so, an exploratory research, of documentary character, was performed among human resources professionals. The research was based on gathering information using an intentional sample, in order to identify what skills the business professionals need and which of these skills they still lack after graduating from Business school. The goal is to offer the required skills, in order to better prepare these professionals in light of the job market's requirements. Seven companies participated in the research: two medium-sized and five large-sized. Three of the companies are industrial organizations, two are service providers, one is a Telecommunications company, and the other is a Wholesaler/Retailer. It became evident that recent college graduates do not fulfill many of the market's requirements. These professionals are below the market's expectations in all hierarchical levels (technical, management, and executive). In general, these professionals are closer to fulfilling the requirements of technical-level positions. The most common approach - in comparison to other alternative methods of professional development - that the researched companies use to tackle this problem is to offer their own training programs.

Key Words: Business Administration; Business education; business professionals' abilities; Business Administration curriculum; business professionals' job market.

LISTA DE TABELAS DO TEXTO

Tabela 1 – Conhecimentos em relação aos três segmentos pesquisados.....	37
Tabela 2 – Habilidades em relação aos três segmentos pesquisados.....	37
Tabela 3 – Atitudes em relação aos três segmentos pesquisados.....	38
Tabela 4 – Competências em relação aos três segmentos pesquisados.....	38
Tabela 5 – Qualidade dos cursos, segundo opinião dos professores, em 2003.....	55
Tabela 6 – Indicadores de qualidade, na opinião dos professores, em 2003.....	62
Tabela 7 – Perfil dos professores.....	64
Tabela 8 – Procedimentos de ensino aplicados atualmente – 2003.....	65
Tabela 9 – Perfil do administrador.....	66
Tabela 10 – Definição dos tipos de competências.....	86
Tabela 11 – Análise comparativa das competências citadas pelas empresas.....	92
Tabela 12 – As 10 competências mais importantes segundo as empresas.....	94
Tabela 13 – Adequação das 10 competências (QA) de acordo com os 19 atributos (QF).....	94
Tabela 14 – Média aritmética de cada nível hierárquico em relação a cada atributo.....	103
Tabela 15 – Médias de cada nível hierárquico e do nível encontrado no recém-formado.....	105
Tabela 16 – Forma de treinamento adotada pelas empresas.....	107
Tabela 17 – Médias encontradas para nível hierárquico e recém-formado e frequência do tipo de treinamento adotado pelas empresas para cada atributo.....	109

LISTA DE TABELAS DOS ANEXOS

Tabela 2.1 – Questionário Aberto Empresa A	193
Tabela 2.2 -Classificação das competências Empresa A.....	193
Tabela 2.3 – Questionário Aberto Empresa B	209
Tabela 2.4 -Classificação das competências Empresa B.....	209
Tabela 2.5 – Questionário Aberto Empresa C	225
Tabela 2.6 -Classificação das competências Empresa C.....	225
Tabela 2.7 – Questionário Aberto Empresa D	237
Tabela 2.8 -Classificação das competências Empresa D.....	238
Tabela 2.9 – Questionário Aberto Empresa E	249
Tabela 2.10 -Classificação das competências Empresa E.....	250
Tabela 2.11 – Questionário Aberto Empresa F	262
Tabela 2.12 -Classificação das competências Empresa F.....	263
Tabela 2.13 – Questionário Aberto Empresa G	276
Tabela 2.14 -Classificação das competências Empresa G.....	276
Tabela 4.1– Análise comparativa das notas atribuídas pelas empresas ao recém-formado....	285
Tabela 5.1– Fonte para análise comparativa entre questionários fechados de empresas diferentes de acordo com o nível hierárquico.....	288
Tabela 6.1– Competências listadas pelas empresas através do questionário aberto.....	289

MODELOS DE TABELAS

Modelo 1 – Competências necessárias ao recém-formado em Administração para o bom desempenho profissional.....	88
Modelo 2 – Avaliação de atributos para o desempenho das funções.....	89
Modelo 3 – Classificação das competências dentro dos 19 atributos.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências gerenciais segundo Katz.....	24
--	----

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE TABELAS DO TEXTO	6
LISTA DE TABELAS DOS ANEXOS	7
MODELOS DE TABELAS	8
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização do Tema.....	144
1.2 Definição do Problema	166
1.3 Objetivo Geral	177
1.4 Objetivos Específicos.....	188
1.5 Justificativa	188
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Aspecto geral da gestão empresarial.....	21
2.2 Competências	22
2.2.1 Competências técnicas.....	24
2.2.2 Competências humanas.....	26
2.2.3 Competências conceituais	33
2.3 Atributos	35
2.4 Formação do Administrador desejada pelo mercado.....	35
2.5 Sistema de educação	42
2.5.1 Sistema atual de educação	43
2.5.2 Problemas no sistema atual	45
2.5.3 O sistema atual de ensino superior.....	50
2.5.4 Problemas no sistema atual de ensino superior	50
2.5.5 Sistema atual de ensino de Administração	54
2.6 Formação atual dos administradores.....	64
2.6.1 Formação inadequada dos administradores sob o ponto de vista das organizações	67
2.6.2 Importância do aprendizado contínuo no desenvolvimento do profissional	74

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	85
3.1 Da caracterização da pesquisa.....	85
3.2 Da coleta de informações	85
3.3 Resultados esperados.....	87
3.4 Limitações da pesquisa.....	87
4. RESULTADOS DA PESQUISA	88
4.1 Tratamento dos dados do Questionário Aberto (QA)	91
4.1.1 Relacionamento interpessoal	95
4.1.2 Capacidade de negociação	96
4.1.3 Conhecimento técnico	97
4.1.4 Empreendedorismo	98
4.1.5 Trabalho em equipe.....	99
4.1.6 Visão sistêmica.....	100
4.1.7 Capacidade de comunicação.....	100
4.1.8 Liderança	101
4.1.9 Focado em resultado.....	101
4.1.10 Capacidade de gestão	101
4.2 Tratamento dos dados do Questionário Fechado (QF)	102
4.2.1 Nível hierárquico	102
4.2.2 Recém-formado.....	104
4.2.3 Treinamento.....	106
4.2.4 Análise conjunta entre nível hierárquico, recém-formado e forma de treinamento.....	109
4.3 Deficiências detectadas na atuação dos profissionais com relação ao exigido no mercado.....	112
4.3.1 Conhecimento de Administração	112
4.3.2 Pensamento crítico.....	113
4.3.3 Processo decisório	114
4.3.4 Pesquisa científica.....	114
4.3.5 Uso da informática	115
4.3.6 Uso de modelos matemáticos	115

4.3.7 Comunicação empresarial	116
4.3.8 Criatividade e inovação.....	116
4.3.9 Negociação.....	117
4.3.10 Sensibilidade interpessoal.....	117
4.3.11 Trabalho em grupo.....	118
4.3.12 Motivação e iniciativa.....	118
4.3.13 Aprendizagem constante.....	119
4.3.14 Aplicação do conceito teórico à prática	119
4.3.15 Autogerenciamento.....	119
4.3.16 Adaptação às transformações.....	120
4.3.17 Articulação de diferentes áreas de conhecimento.....	120
4.3.18 Visão sistêmica.....	121
4.3.19 Língua estrangeira.....	121
4.4 Interpretação das deficiências detectadas na pesquisa.....	122
4.4.1 Imaturidade e inexperiência	122
4.4.2 Aplicação inadequada de conhecimentos técnicos.....	123
4.4.3 Dificuldade de argumentação nos processos de negociação.....	123
4.4.4 Visão limitada	123
4.4.5 Dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe.....	124
4.4.6 Dificuldade em comandar pessoas	124
4.4.7 Dificuldade em gerenciar conflitos.....	125
4.4.8 Dificuldade em dar e solicitar informações	125
4.4.9 Problemas no aspecto comportamental.....	126
5 REFORMULAÇÃO OU ADAPTAÇÃO NECESSÁRIAS AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	127
5.1 - Sugestões de reformulação ou adaptação a partir da interpretação dos resultados da pesquisa realizada com os Questionários Abertos.....	127
5.1.1 Inexperiência e imaturidade.....	128
5.1.2 Aplicação inadequada de conhecimentos técnicos.....	129
5.1.3 Dificuldade de argumentação nos processos de negociação.....	129
5.1.4 Visão limitada	130

5.1.5 Dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe.....	130
5.1.6 Dificuldade em comandar pessoas	130
5.1.7 Dificuldade em gerenciar conflitos.....	130
5.1.8 Dificuldade em dar e solicitar informações	131
5.2 Sugestões de reformulação ou adaptação a partir da interpretação dos resultados da pesquisa realizada com os Questionários Fechados.	131
5.2.1 Pensamento crítico.....	132
5.2.2 Processo decisório.....	132
5.2.3 Pesquisa científica.....	133
5.2.4 Uso de modelos matemáticos	133
5.2.5 Criatividade e inovação.....	133
5.2.6 Motivação e iniciativa.....	134
5.2.7 Aprendizagem constante.....	134
5.2.8 Adaptação às transformações.....	135
5.2.9 Articulação de diferentes áreas de conhecimento	136
6. CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

Em um mercado altamente competitivo, as organizações buscam melhorar continuamente bens e serviços de forma a atender as necessidades de seus clientes. A constante mudança do meio e a interação de diversos fatores fazem com que as mesmas tornem-se sensíveis às influências externas. Segundo Boog (1991), isto implica que qualquer sucesso organizacional seja efêmero. Para tal, é necessário competência empresarial, que segundo o autor é o conjunto de qualidades e características que a empresa desenvolve e aperfeiçoa continuamente.

Para Gramigna (2002), o termo competência é usado para designar repertórios de comportamentos e capacitações que algumas pessoas ou organizações dominam melhor que as outras, fazendo-as eficazes em determinada situação.

O alcance da competência deve ser global, sendo assim, os gestores devem desenvolver da mesma forma, qualidades e características para que os resultados da empresa sejam atingidos continuamente.

Prahalad e Hammel apud Fleury (2001) expresam uma dimensão organizacional de competências. Entre elas estão as competência individuais que compreendem as competências gerenciais que apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização.

Resende (2003) afirma que competências são atributos pessoais que distinguem pessoas de altas performances de outras, num mesmo trabalho e pessoas competentes como sendo aquelas que obtêm resultados no trabalho, nos empreendimentos, utilizando conhecimentos e habilidades adequados.

Por sua vez, Le Boterf apud Fleury (2001) cita que a competência de um indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou know-how específico. O autor situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua bibliografia, socialização), por sua formação educacional e experiência profissional.

Neste contexto, surge a importância de identificar o perfil adequado do gestor (administrador de empresas) para atender à demanda do mercado, que conseqüentemente beneficia as Instituições de Ensino Superior prepararem futuros profissionais através da contínua atualização de seu sistema de ensino.

Para Boog (1991), as habilidades gerenciais devem ser radicalmente enriquecidas para fazer frente às novas demandas, pois a empresa competitiva equilibra Resultados X Pessoas X Inovação. Portanto, o perfil gerencial equilibra os aspectos: Técnicos (resultados), Humanos (pessoas) e Conceituais (inovação).

Segundo Resende (2003), competências gerenciais são capacitações mais específicas da competência de gestão, compreendendo habilidades pessoais e conhecimentos de técnicas de administração ou gerenciamento, de aplicações em situações de direção, coordenação ou supervisão.

A presente pesquisa, de caráter exploratório descritivo, visa identificar e analisar as competências necessárias que um profissional (administrador de empresas) deve apresentar e que não são encontradas nos graduados, de forma a fornecer subsídios as Instituições de Ensino Superior buscarem meios para se adaptarem às novas exigências do mercado.

Mowday apud Fleury et al (2001) afirma que a deficiência do conhecimento administrativo em termos de valor para prática vem sendo recentemente exaltada por alguns autores, que argumentam que a distância entre a pesquisa e prática vem aumentando. Os pesquisadores norte-americanos vêm sendo criticados por se preocuparem demais com a publicação em jornais com prestígio internacional sem introduzir inovações em seus cursos. Além disso, eles também tem sido criticados por não estarem em dia com as mudanças no ambiente de negócios.

1.1 Contextualização do Tema

Em vista da profissionalização das empresas e a acirrada competitividade nos negócios, cada vez mais, as organizações exigem indivíduos com formação em curso superior. É neste

contexto que surge a importância em identificar as competências necessárias que este indivíduo deve apresentar para que seja competitivo, contribuindo com as organizações para o alcance dos objetivos.

Fleury et al (2001), cita que as universidades tradicionalmente vistas como “fábricas do conhecimento”, cuja produção era, em grande parte, direcionada para o seu próprio consumo, estão sendo pressionadas para colaborar mais estreitamente com a indústria, a fim de demonstrar com maior clareza sua contribuição para com a sociedade.

Seja no ambiente acadêmico ou empresarial, muitos têm discutido a respeito da importância do capital humano dentro das organizações. O sucesso em gerir uma organização exige uma série de habilidades pessoal e inter-pessoal do administrador, assim como um bom suporte administrativo.

Stewart apud Silva (2004) cita: "o conhecimento tornou-se o principal ingrediente do que produzimos, fazemos, compramos e vendemos". Surge a economia do conhecimento. A empresa da década presente, em sua turbulência e transformação permanente, não favorece mais o aprendizado institucional. O grande volume de informações e o surgimento de novos temas estão mudando o perfil dos aprendizes.

Para Toffler apud Silva (2004), "o analfabeto do ano 2000 não é aquele que não sabe ler ou escrever, mas aquele que não sabe aprender, desaprender e reaprender". Nesse sentido, Silva apud Silva (2004) ressalta a importância de aprender a aprender. Para o autor, isso é o que realmente qualifica as pessoas de modo permanente aos muitos desafios que encontrará na vida, seja no aspecto profissional, seja na vida pessoal e como cidadão. Nesse processo de aprender, o aprendizado de coisas aparentemente abstratas é, às vezes, desprezado. Talvez porque o abstrato pareça pouco agradável, como a capacidade de leitura e de entendimento, de escrever de forma compreensível e, sobretudo, a capacidade de raciocinar com lógica – para muitos é o caso do raciocínio lógico-matemático.

O papel da Instituição Superior de Ensino torna-se importante, pois ela é responsável em administrar o processo de ensino-aprendizagem e como resultado de sucesso, ter o conjunto de habilidades, competências e conhecimentos valorizados pelas organizações que contratam os futuros profissionais.

Segundo TACHIZAWA e ANDRADE (2001), a missão da instituição de ensino é preparar o indivíduo para que ele tenha “empregabilidade” nas organizações.

Para Xavier apud Silva (2004), nunca se falou tanto em avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior e nem se questionou tanto a qualidade e os valores cobrados por esses serviços. Tem-se acentuado a necessidade de repensar-se essas instituições, preparando-as para as transformações que estão ocorrendo no ambiente em que operam.

Perante esta realidade, pode-se observar que as instituições necessitam ampliar o conhecimento prático do dia a dia, aproximando-se do mercado de trabalho, assim como aumentar a possibilidade dos alunos se especializarem nas áreas de interesse, manter uma contínua troca de informações com as empresas para suprir as suas necessidades.

Resende (2003) cita que os cursos de administração de empresas não capacitam os alunos a serem bons gerentes, visto que seu currículo prioriza especialmente disciplina de cunho técnico.

1.2 Definição do Problema

A sucessiva análise sobre qualidade de ensino de administração (Conselho Federal de Administração, Pesquisa Nacional, 1995-2003) aponta um conjunto de fatores que podem ser resumidos em várias visões diferentes do problema. A primeira delas é o ponto de vista de empresários e gestores de recursos humanos de empresas contratantes, os quais estão condensados nos seguintes pontos: I) Carência de formação prática. II) Conhecimentos genéricos e superficiais. III) IES dissociadas das necessidades do mercado. IV) Falta de visão

geral da empresa. V) Falta de criatividade. O segundo ponto de vista é dos alunos, que declaram estar o problema concentrado nos seguintes itens: VI) Currículo genérico. VII) Ensino desatualizado. VIII) Ilusões quanto às oportunidades de emprego. IX) Diferenças entre ensino noturno e diurno. X) Repercussão das deficiências do ensino básico no superior. Por outro lado, quando a manifestação é de professores, suas declarações podem estar sintetizadas nos seguintes pontos: XI) Falta de reconhecimento do trabalho pela IES. XII) Classes superlotadas. XIII) Instalações precárias. XIV) Deficiência do Ensino Básico. XV) Alunos exigentes e desinteressados. XVI) Falta de integração teoria/prática. XVII) Falta de incentivo à pesquisa. É possível ainda discutir os resultados do “provão” (MEC – Brasília, 1996) e realizar entrevistas dentro do mesmo escopo nas diversas categorias apontadas. Entretanto, a contribuição para encaminhar a solução do problema não pode ser simplificada em virtude da complexidade do próprio problema. Sua redução a coisa simples seria o primeiro desvio de solução. Do mesmo modo, a importância na identificação do perfil adequado ao profissional de Administração de Empresas encontra-se no objetivo de buscar eventuais lacunas em sua formação, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho e fornecer às Instituições de Ensino Superior subsídios que lhes possibilitem análise, atualização e adequação de suas grades curriculares e metodologias de ensino. Em tal sentido, cabe a seguinte questão de pesquisa:

– Qual a formação requerida do administrador com a qual apresente maior empregabilidade segundo às exigências do mercado de trabalho, investigando as competências técnicas, humanas e conceituais segundo os profissionais da Área de Recursos Humanos?

1.3 Objetivo Geral

Identificar a formação necessária para que o Administrador apresente maior empregabilidade segundo às exigências do mercado de trabalho segundo à área de recursos humanos.

1.4 Objetivos Específicos

Identificar e classificar as competências técnicas, humanas e conceituais, ordenando-as segundo critérios de tipificação.

Identificar as competências indispensáveis ao Administrador, segundo a ótica do mercado profissional.

Identificar as deficiências de formação, com relação às competências essenciais.

Identificar a formação requerida para que o Administrador apresente maior empregabilidade.

1.5 Justificativa

Atualmente (censo do Ensino Superior de 2002 – INEP/MEC), existem no país 1.413 cursos de graduação em Administração, com 500 mil estudantes matriculados (14% do universo de estudantes neste nível de ensino), sendo considerado o de maior demanda de alunos do Ensino Superior. Torna-se evidente a preocupação com a qualidade dos mesmos para que os profissionais que forem ingressar no mercado de trabalho possam atuar de maneira eficaz nas organizações.

Em relação ao mercado de trabalho, Macedo (1998) considera a exigência de um profissional que deve ter uma especialização profunda e competente, mas deve ter também uma amplitude de conhecimentos que facilite sua adaptação, não apenas às mudanças do mercado, mas, também, aos demais desafios que terá ao longo de sua carreira.

É considerado pelos próprios graduados, professores, empresários e gestores de recursos humanos que os Administradores não estão atendendo às exigências de mercado, apresentando deficiências em sua atuação profissional. Na Pesquisa Nacional (2003), 62% dos graduados consideraram parcial o atendimento às expectativas quanto às exigências do mercado de trabalho.

Tachizawa e Andrade (1999) afirmam que a missão da Instituição de Ensino Superior é proporcionar ao profissional um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelas organizações que o contratam. Macedo (1998) considera que a IES se encontra com uma estrutura inadequada e imutável, relativamente às condições de um mercado de trabalho cujas ocupações mudam rapidamente, alterando-se a natureza das antigas, enquanto novas surgem e outras desaparecem.

Silva (1998) afirma que as universidades não devem transferir a sua responsabilidade para as organizações. Mas, devido à formação inadequada dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho, torna-se necessário elaborar critérios de treinamento dentro das empresas, a fim de adequá-los às exigências do mercado.

Diante das deficiências apresentadas por Administradores de Empresas que ingressam no mercado de trabalho, torna-se necessário realizar pesquisa mais aprofundada sobre as necessidades de mercado e as deficiências apresentadas por esses profissionais. A constatação de formação inadequada passa a responsabilidade para as IES, que não estão cumprindo seu papel. É necessária adequação ao melhor preparo dos futuros profissionais, que precisam apresentar maiores conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para atuarem mais eficazmente no mercado de trabalho. Diante da situação apresentada, as empresas precisam realizar treinamentos internos e orientar os profissionais, de forma a se aprimorarem por meio de cursos.

O conhecimento das deficiências de formação, com relação às competências essenciais, de certa forma, possibilitará a formação de profissionais de qualidade, destacando, por conseguinte, a necessidade premente de as Instituições de Ensino Superior estarem mais próximas das organizações empresariais, a fim de diminuir a distância entre ensino e o que é valorizado no mercado de trabalho. Por outro lado, é papel social da universidade promover pesquisas para melhoria do ensino, da qualidade de vida, do desenvolvimento social sustentado. A presente proposta de pesquisa se justifica dentro desse escopo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Será abordada, neste capítulo, a fundamentação que traz os elementos utilizáveis como base teórica ou prática para o desenvolvimento do estudo. Inicialmente, será visto contexto geral sobre a gestão empresarial abrangendo-lhe definição, áreas que compreende e responsabilidade das funções gerenciais pelo Administrador. Será vista a questão das competências necessárias ao desempenho profissional na gestão de empresas e sua classificação em competências técnicas, humanas e conceituais. Após, será apresentada uma síntese com a definição e a importância dos atributos: conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho eficaz dos Administradores na organização. Levanta-se, também, a questão da formação do Administrador, exigida pelo complexo profissional com o perfil desejado. Posteriormente, observa-se um contexto geral concernente à educação, abrangendo-lhe missão, cumprimento de objetivos e problemas atuais encontrados e, em seguida, uma abordagem enfocando o Ensino Superior a partir dos mesmos aspectos. Realiza-se, ainda, análise do sistema atual de ensino de Administração, quanto aos problemas relacionados a atendimento ao mercado e à constatação da necessidade de atualização, com capítulo sobre aprendizado. A apresentação deste será no sentido de desvendar e analisar como e quando acontece, apontando considerações sobre o aprendizado contínuo, visto hoje como um processo indispensável para o desenvolvimento ou atualização da competência profissional, no cenário altamente dinâmico e mutante. O perfil do administrador atualmente encontrado foi extraído da mais recente Pesquisa Nacional (2003) realizada pelo Conselho Federal de Administração. Os dados referentes às duas pesquisas, realizadas em 1995 e 1998, também foram considerados, a fim de proporcionar a análise do processo de mudanças no mercado de trabalho para o profissional de Administração.

Foram levantadas as condições atuais, em relação à formação do Administrador e dos professores, qualidade dos cursos, metodologia de ensino e formação necessária, exigidos no mercado de trabalho. São apresentados, ainda, os problemas encontrados na formação do profissional de Administração de Empresas sob o ponto de vista das organizações e necessidades de ensino e treinamento externo ou interno para o melhor desempenho dos referidos profissionais.

2.1 Aspecto geral da gestão empresarial

A Administração ou Gestão Empresarial é a união de ciência e arte. É ciência porque produz conhecimentos aplicáveis às organizações; é arte por se basear na visão, na intuição e na percepção em momentos decisivos (MINTZBERG, 2004). A Administração é a arte de orientar, dirigir e controlar os esforços de pessoas e grupos e gerenciar recursos tecnológicos, materiais, físicos, financeiros etc., visando a busca de resultados superiores para a organização (PESQUISA NACIONAL, 2003; HERSEY & BLANCHARD, 1986; NEWMAN, 1981).

A gestão empresarial compreende várias áreas interligadas, como Administração Estratégica; Financeira e Orçamentária; de Materiais, Produção e Logística; de Vendas e Marketing; de Sistemas de Informação e de Recursos Humanos. Por meio da Administração Estratégica é desenvolvido todo o planejamento para a aplicação de novas formas de gestão, na organização. Do planejamento devem constar os recursos necessários e a avaliação de viabilidade do projeto (Administração Financeira e Orçamentária). Para que o projeto seja colocado em prática, é necessário avaliar os aspectos de materiais/insumos necessários e disponíveis, o processo produtivo e o fluxo de bens, do ponto de origem ao de consumo (Administração de Materiais, Produção e Logística). São necessários o conhecimento e a avaliação do mercado de interesse (Administração de Vendas e Marketing). É preciso, também, aliar conhecimentos de métodos quantitativos à Informática, ao processo de tomada de decisão (Administração de Sistemas de Informação) e, ainda, o elemento humano (Administração de Recursos Humanos). Todas essas áreas estão diretamente interligadas e são interdependentes na organização. Pelo exposto anteriormente, o Administrador precisa apresentar competências, conhecimentos, habilidades e atitudes concernentes a cada área, a fim de desempenhar com eficácia sua função.

O Administrador é o responsável pelas funções gerenciais, ou seja, é quem “possibilita ao grupo alcançar seus objetivos com o mínimo dispêndio de recursos e de esforço e com menor atrito com outras atividades úteis” (NEWMAN, 1981, p. 11-12). Em âmbito global, o trabalho do Administrador, segundo Newman (1981), não é apenas essencial; é também elemento ativo e decisivo na construção de nações fortes.

Diante do quadro que se apresenta, quanto à responsabilidade do Administrador que ultrapassa as fronteiras da organização, observa-se a necessidade de contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento de tal profissional, para que possa atender eficientemente ao mercado (AKEL SOBRINHO & TOLEDO, 2001, p. 47). “As pressões combinadas para atingir melhores resultados, enquanto se lida com situações mais complexas, fazem com que o aperfeiçoamento tenha um alto valor dentro da habilidade administrativa” (NEWMAN, 1981, p. 12).

2.2 Competências

Para atuar nos vários setores da vida, tanto pessoal quanto profissional, o ser humano precisa apresentar competências. Competências referem-se à integração de alguns aspectos que contribuem para conduzir um desempenho eficaz, como afirmam Cripe e Mansfield (2003, p. 14): “(...) competências são habilidades e características pessoais que contribuem para se atingir um desempenho de alto nível”. Meyer e Semark (1996, p. 100), citam ainda o conhecimento e os valores: “competência é a demonstração de uma integração de conhecimento, habilidade, características pessoais e orientação ao valor”.

Ser competente é ter a capacidade de dinamizar os vários recursos cognitivos que fazem parte do ser humano para solucionar eficazmente os problemas, como afirma Perrenoud, citado por Machado (2002, p. 50): “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (como saberes, habilidades e informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Tais recursos podem ser observáveis ou não, conforme Cripe e Mansfield (2003, p. 14): “(...) As competências incluem comportamentos observáveis. Também incluem comportamentos, processos de pensamento, habilidades e traços que não são diretamente observáveis”.

Para Desaulniers (2002, p. 19), a competência é baseada em resultados: “(...) é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada; isso significa dizer que a mensuração desse processo baseia-se essencialmente nos resultados”.

No âmbito profissional, Cameron (2002, p. 52) afirma que competência “é uma característica implícita de uma pessoa, uma combinação de causas, peculiaridades e habilidades, que conduz a um eficaz ou a um melhor desempenho do trabalho”.

As competências são compostas de habilidades técnicas e, também, pessoais e diferem de acordo com o grau de desenvolvimento de cada pessoa: “As competências incluem mais do que as habilidades técnicas necessárias para realizar as tarefas inerentes à função. (...) As competências para o cargo incluem tanto habilidades técnicas quanto qualidades pessoais. As competências são habilidades e comportamentos que os indivíduos de desempenho excepcional demonstram mais frequentemente e com melhores resultados do que os indivíduos de desempenho médio” (CRIPE & MANSFIELD, 2003, p. 14).

As competências são necessárias em vários campos da vida, dentre eles, o profissional. Meyer e Semark (1996, p. 99) citam e definem competências profissionais como “necessárias ao desempenho em uma ocupação específica ou outra função. Assim, elas são ligadas a uma ocupação ou profissão que é geralmente delineada por uma densidade de conhecimentos, habilidades e valores”.

Robert L. Katz foi um estudioso que retomou e aprofundou idéias adiantadas por Fayol, quanto às competências gerenciais. Katz dividiu-as em três categorias: técnicas, humanas e conceituais. Segundo ele, as competências técnicas relacionam-se “com a atividade específica do gerente” (MAXIMIANO, 2000, p. 77). As competências humanas abrangem “a compreensão das pessoas e suas necessidades, interesses e atitudes” (MAXIMIANO, 2000, p. 77). E as conceituais envolvem a “capacidade de compreender e lidar com a complexidade da organização como um todo e de usar o intelecto para formular estratégias” (MAXIMIANO, 2000, p. 77).

Abaixo, é apresentada figura sugerida por Katz, para delimitar as funções gerenciais, de acordo com as competências técnicas, humanas e conceituais.

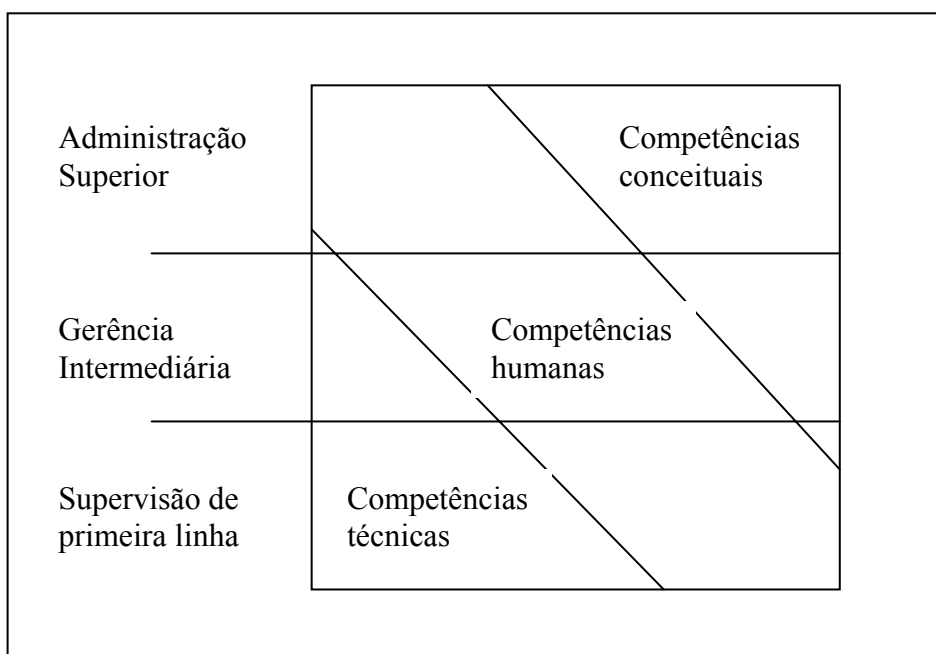


Figura 1 – Competências gerenciais segundo Katz

Fonte: MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria Geral de Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. São Paulo: Atlas, 2000.

Para Katz, “conforme sobe-se na hierarquia, a importância da habilidade técnica diminui, enquanto a habilidade conceitual torna-se mais necessária” (MAXIMIANO, 2000, p. 77).

As competências são necessárias para o desenvolvimento de várias atividades do cotidiano. Para o desempenho eficaz destas, é necessário mobilizar e integrar conhecimentos, habilidades, características pessoais e orientação ao valor. Pode-se dividir as competências em técnicas, humanas e conceituais.

2.2.1 Competências técnicas

Para o bom exercício profissional, é necessário que os indivíduos apresentem competências técnicas, ou seja, apliquem conhecimentos especializados em suas atividades. O conhecimento é uma arma competitiva, e a inteligência concentrada, juntamente com a capacidade de adquirir e aplicar o conhecimento, é nova fonte de riqueza.

A competência técnica, de acordo com Silva (1998, p. 17), “é a capacidade de usar procedimentos, técnicas e conhecimentos de um campo de especialização”. Segundo Katz (1974, p. 3): “(...) as habilidades técnicas significam uma compreensão de, e proficiência em um tipo específico de atividade, particularmente métodos, processos, procedimentos ou técnicas. (...) A habilidade técnica envolve o conhecimento especializado, a habilidade analítica dentro dessa especialidade e a facilidade no uso das ferramentas e técnicas da disciplina específica”. Hersey e Blanchard (1986, p. 6) complementam a definição de Katz, afirmando que tal competência pode ser “adquirida através da experiência, da educação e do treinamento”.

Katzenback e Smith (1993, p. 115) abordam a importância da competência técnica, quando se trata de uma equipe: “(...) uma equipe não pode começar sem uma complementação mínima de habilidades, especialmente técnicas e funcionais”.

O profissional precisa “apresentar condutas que o habilitem a lidar adequadamente com conceitos como condição para produzir e utilizar ‘ferramentas’ precisas para lidar com fatos com os quais se defronta no cotidiano de trabalho. Se o conceito for inadequado, impreciso ou equivocado, há alta probabilidade dessas características dos conceitos influenciarem no exercício profissional, gerando resultados inadequados, imprecisos, equivocados” (STÉDILE, 1996, p. 170).

Stewart (1998, p. 39) fala sobre o aumento do conteúdo do conhecimento de todo trabalho: “Não é apenas o fato de que um número maior de pessoas está executando trabalho do conhecimento; o que está aumentando também é o conteúdo de conhecimento de todo trabalho, seja ele agrícola, operário, burocrático ou profissional”.

Dependendo da sociedade em que o profissional atua, ocorre a variação de conhecimento de técnicas em áreas específicas, conforme a afirmação de Toffler (1994, p. 332): “(...) as pessoas que devem viver nas sociedades superindustrializadas necessitarão de novas técnicas em três áreas cruciais: aprendizado, relacionamento e escolha”.

Stédile (1996, p. 204-205) fala sobre a organização do ensino para habilitar o aluno para as situações do cotidiano profissional:

Organizar o ensino de nível superior, tendo como ponto de partida as situações com as quais o aluno vai se defrontar e os comportamentos que precisa apresentar para estar apto a lidar com essas situações, não garante que o que é aprendido pelo aluno nos cursos de graduação seja realizado (...) na vida profissional. Contudo, é possível acreditar que aumenta a probabilidade de desenvolver um processo de resolver problemas nas situações com que se defronta fora da escola. Isso significa, no mínimo, melhorar a eficácia do ensino, pelo aumento da probabilidade do aluno transformar o conhecimento existente em condutas humanas capazes de resolver problemas na sociedade.

O conhecimento é considerado uma arma essencial para a competição: “A informação e o conhecimento são as armas termonucleares competitivas de nossa era” (STEWART, 1998, prefácio).

Hoje se observa o aumento do conteúdo do conhecimento, como aplicá-lo e a necessidade da aquisição de novas competências técnicas, principalmente nas áreas de aprendizado, relacionamento e escolha.

2.2.2 Competências humanas

Numa organização também estão sendo muito valorizadas as habilidades pessoais e interpessoais, ou seja, as competências humanas. O desenvolvimento destas habilidades é importante para que ocorra interação eficaz entre os membros de uma equipe e para que o trabalho seja realizado de forma organizada e eficiente. É necessário saber respeitar as diferenças entre as pessoas, ou seja, compreender o ser humano.

De acordo com Silva (1998, p.17-18), a competência humana “é a capacidade de trabalhar com outras pessoas, de entendê-las e motivá-las, como indivíduos ou como membros de grupos”. Segundo Katz (1974, p. 3):

(...) habilidade humana é a capacidade do executivo trabalhar eficazmente como um membro do grupo e construir o esforço cooperativo dentro da equipe que conduz. Assim como a habilidade técnica é principalmente relacionada a trabalhar com ‘coisas’ (processos ou objetos físicos), a habilidade humana é relacionada a trabalhar com pessoas. Essa habilidade é demonstrada na maneira que o indivíduo percebe (e reconhece as percepções de) seus superiores, iguais e subordinados, e a maneira de comportar-se subsequentemente.

A importância dos relacionamentos no trabalho vai além do sucesso. Segundo Cameron (2002, p. 178): “Um trabalho pode ser agradável e uma das partes mais satisfatórias de sua vida, ou pode ser um completo purgatório. Um dos fatores que fazem a diferença entre os dois é a qualidade do relacionamento entre aqueles que trabalham juntos”.

O que realmente tem relevância hoje é a aplicação prática das competências, mas, para tanto, precisamos organizar nossas próprias idéias, formas de pensamento e reflexões. Partindo das habilidades de conceituar, coordenar e consolidar para melhorar o desempenho a cada novo desafio, conforme Handy (1995, p. 166):

Precisamos ser capazes de reconhecer e identificar os problemas e as oportunidades. Precisamos ser capazes de nos organizar e de organizar também as outras pessoas para que façam algo e precisamos ser capazes de nos sentar e refletir sobre o que tem acontecido para que possamos fazer tudo melhor da próxima vez. É o ciclo da descoberta no trabalho. As habilidades incluídas são conceituar, coordenar e consolidar: os três ‘C’s. São os ‘verbos’ da educação, ao contrário dos ‘substantivos’, são as palavras que ‘fazem’, não os fatos. Não aprendemos a usar esses verbos sentados em sala de aula, mas na prática.

O que mais importa é a descoberta da habilidade mais desenvolvida nos funcionários e aproveitá-las da melhor maneira possível, respeitando as diferenças. “(...) Do ponto de vista da administração, não importa se as pessoas diferem quanto às suas habilidades. Elas diferem! O ponto é descobrir como diferem, e usar esse conhecimento para melhorar a probabilidade de que o funcionário possa desempenhar bem as suas funções” (ROBBINS, 1999, p. 34-35).

Sobre a habilidade de comunicação, Cameron (2002, p. 109) afirma: “Ser capaz de se expressar claramente e comunicar o que você quer comunicar produz uma boa impressão e é essencial para o sucesso”. Ainda Cameron (2002, p. 179) fala sobre outras habilidades: “(...) serem entusiastas, automotivados e terem excelentes habilidades de comunicação; serem próprios autores/iniciadores com a habilidade de comunicação, para negociar com todos os níveis de gerenciamento e terem o carisma para tornarem-se líderes eficazes da equipe; terem excelente comunicação e habilidades interpessoais; terem o tipo de personalidade dos que conseguem ajuda harmoniosa e produtiva com colegas”. Mintzberg (2004, p. 18) afirma: “(...) nós precisamos de líderes com habilidades humanas, não profissionais com credenciais acadêmicas. Nas grandes empresas, especialmente, o sucesso depende não tanto sobre o que

os gerentes fazem, como alocar recursos e tomar decisões, e sim sobre como eles ajudam os outros a fazê-lo”.

Goleman (2000, p. 90) fala sobre a importância da inteligência emocional: “líderes precisam primeiro compreender quais competências da inteligência emocional existem por trás do estilo de liderança que eles necessitam. Eles podem, então, trabalhar perseverantemente para ampliar seu quociente”.

O que enriquece o trabalho em uma empresa são as habilidades interpessoais quando corretamente direcionadas para o bom desempenho do coletivo: “(...) as habilidades interpessoais emergem consistentemente como importantes para um alto desempenho do grupo. Elas incluem administração e resolução de conflitos, solução colaborativa de problemas e comunicação” (ROBBINS, 1999, p. 220). Cameron (2002) também afirma que as habilidades interpessoais são importantes.

As habilidades ‘C’, citadas anteriormente, precisam ser estimuladas logo nos primeiros anos de vida para obtenção de melhores resultados no Ensino Superior e, posteriormente, na vida profissional. Para isso, propõe-se a educação em pequenos grupos, para maior aproveitamento. Handy (1995, p. 167) afirma que as habilidades ‘C’ começam a ser formadas dos 4 aos 10 anos:

Se fossem adequadamente educados no começo, os alunos deveriam ser capazes de assumir a responsabilidade de seu próprio aprendizado no nível universitário, algo que não se espera que façam no primeiro estágio. (...) Os ‘verbos’, como sabemos por tentar desenvolvê-los na vida adulta em empresas, precisam restrito monitoramento, experiência de grupos pequenos e solução de problemas da vida real. Você tem de vivê-los para aprendê-los. (...) O que os pequenos grupos e o rigoroso ensino e aprendizado na vida real podem fazer, e o que as grandes classes raramente fazem, é dar autoconfiança à criança.

Às vezes, é necessário o desenvolvimento da habilidade da boa comunicação entre as partes; “o desempenho depende da habilidade de interagir eficazmente com seus colegas e chefes. (...) Isso inclui aprender a ouvir, a comunicar as idéias de maneira mais clara e a ser um membro mais eficaz na equipe” (ROBBINS, 1999, p. 469). Sobre a habilidade da comunicação, Cameron (2002, p. 108) afirma: “A habilidade de comunicar-se claramente é decisiva se você deseja tanto ter um bom desempenho no seu curso quanto em qualquer

trabalho que você venha a fazer”. Ainda, Cameron (2002, p. 186-187) diz que um ouvinte eficaz deve: “suspender julgamento; concentrar-se no orador; prestar atenção na linguagem corporal; mostrar seu interesse; evitar interrupções; solicitar esclarecimentos; ter sensibilidade; conceder silêncio; incentivar e induzir; direcionar a conversa somente quando necessário; evitar expressar opiniões e julgamentos; ser cuidadoso ao sugerir soluções”. Goleman (2000) aborda, também, a questão da comunicação e a classifica como habilidade social.

Constata-se que somente o conhecimento individual e intelectual não garante o bom desempenho profissional de uma pessoa e sim a qualidade de convivência adequada com outros profissionais:

Nem sempre o melhor aluno será o melhor profissional, ou o primeiro colocado no vestibular terá destaque em sua área. Há uma série de fatores que determinam o sucesso profissional, e eles não se refletem somente nas notas que a pessoa obtém nas provas, exames e cursos. Muitas vezes, o que define isso é a capacidade de bom relacionamento com as pessoas, do envolvimento com colegas, ou seja, não conta apenas o intelecto, mas muito também essa habilidade, o autocontrole dos impulsos, a possibilidade de compreensão e tolerância (MACEDO, 1998, p. 85).

A princípio, o grupo pode ser avaliado pela soma das habilidades individuais:

O nível potencial de desempenho de um grupo depende, em boa parte, dos recursos que seus membros trazem individualmente. (...) O desempenho de um grupo pode ser previsto parcialmente se analisarmos o conhecimento, as habilidades e as capacidades dos seus membros individualmente. (...) O desempenho de um grupo não é simplesmente a soma das habilidades de cada um de seus membros. Contudo, essas habilidades estabelecem parâmetros em relação ao que os membros do grupo podem fazer e qual a eficácia de seu desempenho conjunto (ROBBINS, 1999, p. 220).

Kim e Mauborgne (1999, p. 45) afirmam que as diferenças dos membros da equipe são importantes para a inovação de valor da empresa, contribuindo para a criatividade: “Membros de uma equipe de diferentes experiências e perspectivas. Eles parecem contribuir mais para altos níveis de criatividade”. Cameron (2002, p. 205) complementa:

Equipes são essenciais quando são necessárias contribuições da soma de diferentes perspectivas ou diferentes habilidades ou quando é importante confiar resultados. As equipes podem ser dadas condições de independência/autonomia. (...) Esta forma de trabalhar oferece considerável flexibilidade, porque a equipe pode responder às mudanças nestas condições mais rapidamente do que poderia um grupo de pessoas trabalhando por meio de instruções dos superiores da organização.

É possível contar com o desenvolvimento dessas habilidades para o bom desempenho do grupo com ritmo apropriado. “Atualmente, exige-se cada vez mais das pessoas que trabalham em equipe. Isso requer que se desenvolva uma habilidade especial nos relacionamentos pessoais. (...) As unidades de trabalho são constituídas de equipes e devem manter um ritmo coerente, único e constante.” (MACEDO, 1998, p. 84-85).

Katzenback e Smith (1993, p. 113) apresentam as diferenças entre grupo e equipe:

Grupo: forte, claramente focado no chefe; responsabilidade individual; o propósito do grupo é o mesmo, como, por exemplo, a missão organizacional geral; produção de trabalho individual; reuniões periódicas eficazes; mede a eficácia indiretamente através da influência sobre outros; discute, decide e delega. Equipe: funções de liderança compartilhadas; responsabilidade individual e comum; propósito específico da equipe desenvolvida por ela mesma; produção de trabalho coletiva; incentiva início e fim de discussões e reuniões dinâmicas de solução de problemas; mede desempenho diretamente pela avaliação da produção coletiva de trabalho; discute, decide e faz com que todos trabalhem juntos realmente.

Robbins (2000, p. 260) afirma que grupo de trabalho “(...) é um grupo que interage basicamente para compartilhar informações e tomar decisões para se ajudarem mutuamente no desempenho em suas áreas distintas de atuação” e equipe de trabalho “é um grupo cujos esforços individuais resultam em um desempenho, que é maior que a soma das contribuições de cada um dos indivíduos”.

Cameron (2002, p. 187) fala sobre a importância do *feedback* na equipe: “Dar e receber *feedback* estão entre as mais decisivas de todas as habilidades interpessoais. (...) O *feedback* mais informal dos colegas irá contribuir para seu aprendizado quase diário, e seu *feedback* irá ajudar os outros”. Hill (1997, p. 4) afirma que é importante o gerente estar receptivo ao *feedback*: “Gerentes que são relativamente abertos ao *feedback* e não são defensivos encontram pessoas que irão desejá-los como mentores ou treinadores delas”.

O trabalho e a competitividade em um grupo precisam ser estimulados. Como é o caso do Banco Bozano: “No Bozano, o espírito de equipe tem um peso importante não apenas na seleção como também na bonificação de seus executivos. (...) A competitividade tem de ser estimulada, mas de maneira positiva” (FUCS, 1998, p. 76). Cameron (2002, p. 204) afirma: “Reestruturação organizacional significa que aproximadamente todo trabalho é responsabilidade de um grupo ou exige cooperação junto com outras pessoas. Seu sucesso no

trabalho (e em encontrar trabalho) irá depender de sua habilidade em trabalhar com outras pessoas”.

Mas, além de serem estimulados, é necessário respeitar as diferenças, como já citado anteriormente por Robbins (1999). “Quando as pessoas começam a trabalhar, suas personalidades estão fixadas. Pode-se esperar que adultos desenvolvam maneiras e comportamento, aprendam aptidões e adquiram conhecimentos. Mas é preciso usar suas personalidades como elas são, não como gostaríamos que fossem” (DRUCKER, 1994, p. 108-109).

A capacidade de compreender o ser humano já existe, porém, precisa ser extraída e estimulada para que as personalidades e as peculiaridades sejam preservadas. “Em termos de empresa, a capacidade de aceitar e lidar com a ambigüidade da condição humana é algo que precisa ser desenvolvido ao máximo. Temos essa capacidade, é claro; mas muitas vezes ela está latente, em potencial” (MARIOTTI, 1996, p. 44).

Alguns métodos de desenvolvimento de atitudes sociais são sugeridos por Tyler (1949, p. 68-72) para o processo real de aprendizado. Entre eles, coloca-se a interação do aluno com o ambiente e se suas atitudes são condizentes com o que falam e pensam ou são apenas condicionados a repetir e concordar:

(...) estudos sobre o desenvolvimento de atitudes indicam a existência de quatro maneiras principais de desenvolver atitudes nas pessoas. O método mais freqüente é pela assimilação do ambiente. (...) Um segundo método de adquirir atitudes, talvez o mais comum depois do anterior, nasce dos efeitos emocionais de certas espécies de experiências. (...) O terceiro método de desenvolver atitudes, em ordem de freqüência, é através de experiências traumáticas, isto é, experiências que tiveram um profundo efeito emocional. (...) Finalmente, um quarto método de desenvolver atitudes é através de processos intelectuais diretos.

A importância e a interação entre educação e desenvolvimento é indiscutível quando o objetivo é o aumento das competências e habilidades, principalmente dentro de empresas que têm como meta a qualidade e maior produtividade, como afirma Mariotti (1996, p. 53): “Educação gera desenvolvimento, que por sua vez gera mais necessidade de educação, e assim por diante, numa seqüência interativa que estimula as pessoas e empresas a aumentarem sua competência.”

O comportamento da pessoa na atualidade reflete o modo como foi educada. Como cita Mariotti (1996, p. 52): “É preciso não esquecer que nosso modo de vida atual é a expressão de comportamentos longamente condicionados pela educação convencional”.

Suas atitudes perante as situações que se apresentam nos vários aspectos da vida, “refletem como um indivíduo se sente em relação a alguma coisa. As atitudes são afirmações avaliadoras – favoráveis ou desfavoráveis – em relação a objetos, pessoas ou eventos” (ROBBINS, 1999, p. 66).

No aspecto profissional, o comportamento é

constituído por três componentes em relação: às características das situações com as quais os profissionais se defrontam, as ações profissionais que precisam ser desenvolvidas diante das situações caracterizadas e os produtos que precisam ser gerados pela atuação profissional (Botomé, 1981). Como os três componentes estão em relação, caracterizar um dos elementos possibilita identificar os outros dois integrantes do comportamento, desde que a relação entre os três elementos seja bem estabelecida (STÉDILE, 1996, p. 170).

Outro aspecto importante do comportamento refere-se ao envolvimento que os indivíduos têm com seu trabalho. Quanto maior a identificação do funcionário com seu trabalho, maior o envolvimento: “(...) o envolvimento com o trabalho seria o grau em que uma pessoa se identifica psicologicamente com seu trabalho e considera seu desempenho nele algo valioso para si. Os funcionários com alto nível de envolvimento com o trabalho identificam-se profundamente com ele e realmente se preocupam com o tipo de trabalho que realizam” (ROBBINS, 1999, p. 67).

E, pela identificação com o trabalho, e conseqüente envolvimento, maior será o comprometimento com a produtividade:

Todo aumento de produtividade exige, antes de mais nada, comprometimento. Comprometimento exige transformação de base, de estrutura. Em termos de pessoas, podemos falar em metanóia, palavra grega que significa reorientação, mudança de mentalidade em seu sentido mais fundo e global. Pessoas assim modificadas adquirem um poder maior de transformar outras. Eis o passo inicial para a sinergia. Indivíduos que se transformam e começam a caminhar em direção à excelência formam, antes de mais nada, um grupo que aprendeu a aprender. Daí a importância do comprometimento, que se faz basicamente mediante a definição de objetivos e valores, que devem ser necessariamente compartilhados (MARIOTTI, 1996, p. 54).

Há uma série de fatores que determinam o sucesso profissional e as habilidades interpessoais colaboram para isto. Saber trabalhar em equipe, a colaboração, o respeito e a motivação são alguns dos aspectos buscados nos profissionais que precisam atuar como líderes organizacionais. É importante enfatizar que o comportamento profissional depende da identificação com o trabalho, que irá gerar maior envolvimento e, conseqüentemente, maior produtividade.

2.2.3 Competências conceituais

A competência conceitual é exigida atualmente devido à repercussão que as ações profissionais podem acarretar numa organização. O administrador precisa ter a visão do todo da organização e coordenar internamente todas as partes para que as metas possam ser alcançadas. Dentro da organização, o tomador de decisão precisa apresentar capacidade conceitual para ter visão geral de como suas decisões podem afetar a organização e até mesmo a sociedade na qual ela está inserida.

A competência conceitual consiste em ter “a capacidade de coordenar e integrar todos os interesses e atividades de uma organização, enxergando a organização como um todo, compreendendo como suas partes dependem umas das outras e prevendo como uma mudança em qualquer das partes afetará o todo” (SILVA, 1998, p. 18). Segundo Katz (1974, p. 4):

... estende a visualização do relacionamento dos negócios individuais à indústria, à comunidade, e às forças política, social e econômica da nação como um todo. Reconhecendo esses relacionamentos e percebendo os elementos significativos em cada situação, o administrador deve então poder agir de maneira a promover o bem-estar geral de toda organização. Por esta razão, o sucesso de qualquer decisão depende da habilidade conceitual das pessoas que tomam a decisão e a colocam em prática.

A visão do todo é auxiliada pelo pensamento sistêmico que “é uma forma de analisar e resolver os problemas de desempenho das pessoas e da organização. (...) é uma linguagem que nos permite descrever as inter-relações entre os elementos de um sistema. Cada elemento fornece influências e informação a outros, causando crescimento, declínio ou estabilidade do sistema total” (CRIPE & MANSFIELD, 2003, p. 7).

A ação profissional, como citou Stédile (1996), também pode ser denominada de tomada de decisão. E, para que esta seja eficiente, por vezes, é necessário que se recorra aos mais experientes, como Paulo Ferraz do Banco Bozano. Ferraz consulta Júlio Bozano quando tem dúvidas e afirma: “A experiência do patrão ainda é um ativo importante nas horas difíceis” (FUCS, 1998, p. 78). A denominação patrão, no caso, é relacionada a profissional experiente e com visão empresarial.

A capacidade conceitual auxilia na tomada de decisão e, para que esta aconteça, ocorre um processo no raciocínio da pessoa, que passa inicialmente pela definição do problema atual até a escolha da melhor solução. Etapas do modelo racional de tomadas de decisões: definir o problema, identificar os critérios para decisão, dar pesos específicos a esses critérios, desenvolver as alternativas, avaliar as alternativas e escolher a melhor alternativa (ROBBINS, 1999).

No momento em que a pessoa passa por uma situação importante, suas decisões dependem da percepção que elas têm do problema apresentado. “(...) a forma como as pessoas tomam decisões e a qualidade de suas escolhas finais dependem muito de suas percepções. A tomada de decisão ocorre em reação a um problema, isto é, existe uma discrepância entre o estado atual de coisas e o estado desejável, exigindo a consideração de cursos de ação alternativos” (ROBBINS, 1999, p. 127).

Todas as decisões requerem a interpretação e a avaliação de informações. Os dados costumam vir de diversas fontes e precisam ser selecionados, processados e interpretados, utilizando, também, a interpretação conceitual.

Hammond et al. (1998, p. 3) sugerem técnicas para que o gerente tome decisões mais eficazmente:

(...) sempre visualizar um problema sob diferentes perspectivas (...); analisar o problema antes de consultar outras pessoas em seqüência para evitar tornar-se amparado por outras idéias; ter a mente aberta. Recorrer a informações e opiniões de várias pessoas para ampliar sua estrutura referencial e forçar sua mente para novas direções; ser cuidadoso para evitar proteger seus conselheiros, consultores, e outros de quem você solicita informações e conselhos.

A tomada de decisão, por vezes, necessita da opinião dos mais experientes, e passa por etapas no raciocínio de uma pessoa, desde a definição do problema até a escolha da melhor solução, que também será dependente da percepção individual.

2.3 Atributos

Atributo, neste trabalho, será considerado como o conjunto de atitudes, conhecimentos e/ou habilidades necessárias à gestão de empresas para o desempenho eficaz das funções. Foram definidos 19 (dezenove) atributos que fazem parte do questionário da pesquisa aplicada às empresas: 1- Conhecimento de Administração; 2- Pensamento crítico; 3- Processo decisório; 4- Pesquisa científica; 5- Uso da informática; 6- Uso de modelos matemáticos; 7- Comunicação empresarial; 8- Criatividade e inovação; 9- Negociação; 10- Sensibilidade interpessoal; 11- Trabalho em grupo; 12- Motivação e iniciativa; 13- Aprendizagem constante; 14- Aplicação do conceito teórico à prática; 15- Autogerenciamento; 16- Adaptação às transformações; 17- Articulação de diferentes áreas de conhecimento; 18- Visão do todo e 19- Língua estrangeira. Foram inseridos, dentro dos dezenove atributos, elementos que são considerados componentes dos mesmos e cujas definições e importância estão apresentadas no Anexo 1. Ao final de cada elemento componente do atributo é apresentada uma letra que corresponde às competências técnica (T), humana (H) ou conceitual (C), podendo ocorrer o aparecimento de mais de uma competência para o mesmo elemento. Esta fundamentação auxiliará no tratamento dos dados da pesquisa aplicada às empresas que será apresentado em capítulo posterior.

(T) Competência Técnica

(H) Competência Humana

(C) Competência Conceitual

2.4 Formação do Administrador desejada pelo mercado

Cabe indagar: qual deve ser a formação necessária dos Administradores para atenderem o mercado de trabalho? Nesse caso, em primeiro lugar, é necessária iniciativa por parte das IES: “Uma instituição educacional que responde ao mercado faz todos os esforços para sentir,

atender e satisfazer às necessidades e aos desejos de seus consumidores e públicos dentro das restrições de missão e orçamento” (KOTLER & FOX, 1994, p. 47).

Em virtude do atual quadro que a economia nacional apresenta e diante das dificuldades que os brasileiros, de maneira geral, têm enfrentado na busca de postos de trabalho, a Pesquisa Nacional (2003) apontou quais as maiores perspectivas profissionais para os Administradores, nos próximos cinco anos.

Em primeiro lugar, aparece o Setor de Serviços, seguido do 3º Setor e a Consultoria. Foram apontados pelos Empregadores outros ramos como turismo, meio ambiente, saúde, educação, exportação e agronegócios.

Sobre o fato de o Administrador desempenhar papel de Consultor, Rob Goffee e John W. Hunt, ambos professores da London Business School, afirmam no Financial Times (1999, p. 618):

Para ‘ajudar’ os administradores a se adaptarem a esse mundo novo, os que vão sobrevivendo terão, muito provavelmente, metas mais difíceis de atingir, em termos de desempenho (para que aumentem o seu ‘esforço’), terão as suas ‘competências’ avaliadas (para proporcionar mais ‘desenvolvimento’) e verão as suas deficiências em termos de desempenho serem submetidas regularmente a análises em todas as direções possíveis (para obter um *feedback* de ‘360 graus’). Não é de estranhar, então, que os jovens mais talentosos freqüentemente imaginem seu futuro desempenhando papéis como profissionais, consultores, especialistas e empresários – tudo menos como administradores.

Para a definição do perfil do Administrador desejado no mercado, deve-se conhecer a realidade deste. Tal realidade de exigências foi apontada pela Pesquisa Nacional (2003) que listou os requisitos necessários ao Administrador. Este deve ter conhecimentos, visão ampla, profunda e articulada do conjunto das áreas de cognição; habilidades: relacionamentos interpessoais, visão do todo, criatividade e inovação; atitudes: comportamento ético e atitude empreendedora e as competências indicadas nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Foram considerados três segmentos (administradores, professores e empregadores) e cada um dos inquiridos indicou a importância relativa quanto aos diferentes conhecimentos, habilidades, atitudes e competências necessárias ao Administrador.

2.4.1 Conhecimentos

Tabela 1 - Conhecimentos em relação aos três segmentos pesquisados

Conhecimentos	Administradores	Professores	Empregadores
Administração Estratégica	22%	17%	25%
Administração Financeira e Orçamentária	10%	4%	7%
Administração de Materiais, Produção e Logística.	3%	2%	2%
Administração de Vendas e Marketing	5%	2%	7%
Administração de Sistemas de Informação	4%	2%	3%
Administração de Pessoal/Equipe	9%	5%	14%
Métodos Quantitativos e Qualitativos	1%	2%	1%
Ciências Sociais	1%	1%	1%
Visão ampla, profunda e articulada do conjunto das áreas de conhecimento	45%	63%	39%
Outro	1%	1%	1%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

2.4.2 Habilidades

Machado (2002, p. 51) afirma que “(...) as habilidades estão associadas ao ‘saber fazer’: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida”.

Segundo a Pesquisa Nacional (2003), relacionamentos interpessoais, visão do todo, criatividade e inovação são as principais habilidades consensuais para os três segmentos pesquisados.

Tabela 2 - Habilidades em relação aos três segmentos pesquisados

Habilidades	Administradores	Professores	Empregadores
Relacionamentos Interpessoais	20%	22%	21%
Comunicação Eficaz	4%	4%	6%
Liderança	17%	7%	16%
Solucionar Conflitos	4%	3%	3%
Adaptação à Transformação	14%	18%	11%
Articulação	3%	4%	3%
Visão do Todo	18%	17%	21%
Criatividade e Inovação	16%	21%	14%
Multiculturalismo	3%	4%	3%
Outra	1%	0,2%	1%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

2.4.3 Atitudes

Tabela 3 - Atitudes em relação aos três segmentos pesquisados

Atitudes	Administradores	Professores	Empregadores
Comportamento Ético	19%	25%	20%
Comprometimento	16%	14%	24%
Atitude Empreendedora	17%	21%	23%
Transparência	5%	3%	4%
Determinação e Persistência	8%	4%	7%
Aprendizado Contínuo	12%	20%	7%
Abertura às Mudanças	9%	6%	7%
Profissionalismo	12%	6%	6%
Solidariedade	1%	1%	1%
Outra	1%	1%	1%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

Com relação aos tre segmentos pesquisados a tabela 4, apresenta a os percentuais obtidos.

2.4.4 Competências

Tabela 4 - Competências em relação aos três segmentos pesquisados

Competências	Administradores	Professores	Empregadores
Elaborar e interpretar cenários	7%	10%	5%
Formular e implementar projetos	7%	3%	7%
Avaliar processos e resultados	4%	2%	6%
Identificar problemas, formular e implantar soluções.	27%	28%	29%
Produzir e ser usuário de dados, informações e conhecimentos.	3%	2%	2%
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico, sobre a realidade organizacional.	14%	28%	11%
Aperfeiçoar o processo produtivo na direção do conceito de melhoria contínua	6%	2%	7%
Assumir o processo decisório das ações de planejamento, organização, direção e controle.	20%	14%	19%
Desenvolver e socializar o conhecimento alcançado no ambiente de trabalho	10%	10%	14%
Outra	2%	1%	1%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

Sobre requisitos necessários aos profissionais de hoje, o caso do Banco Bozano é exemplo. O Banco adotou um novo sistema de recrutamento de pessoal. Dessa forma, são atraídos os melhores profissionais das principais escolas de administração e de economia dos Estados Unidos. Segundo Paulo Ferraz, presidente do Bozano, as características dos profissionais são as seguintes: pessoas que gostem de aprender, sejam curiosas e tenham automotivação.

O processo de seleção para o Bozano ocorre da seguinte maneira:

(...) Todos os anos, Ferraz percorre pessoalmente as principais escolas de administração e de economia dos Estados Unidos, como Harvard, Wharton e Michigan. Vai atrás de alunos que estão obtendo o MBA e tenta atraí-los para o Bozano. A cada semestre, entrevista cerca de 100 estudantes. Desses, 15 voltam para o Brasil com o contrato de trabalho na bagagem. Além disso, Ferraz promove, a cada semestre, palestras nas principais faculdades de economia e administração do país, com o objetivo de recrutar *trainees* para o banco. Mas não é necessário ter formação nessas áreas para começar a trabalhar no Bozano. O que o Banco procura são pessoas que gostem de aprender, sejam curiosas e tenham automotivação. Os candidatos precisam demonstrar interesse em ler jornais e revistas, mantendo-se atualizados sobre o que está acontecendo pelo mundo. Porém, mais que tudo, é preciso demonstrar gosto pelo negócio. Só quem realmente sentir prazer no trabalho, segundo a cartilha de Ferraz, será capaz de se dedicar totalmente ao que faz. ‘Se o candidato não tiver ambição e estiver muito preocupado com qualidade de vida, não adianta vir trabalhar no Bozano’, diz Álvaro Lopes, o homem que lhe sucedeu no comando do Banco de investimento. ‘Eu morro de inveja dos profissionais retratados em algumas revistas, que podem fazer outras coisas além de trabalhar’ (FUCS, 1998, p. 72).

Para ser recrutado como estagiário do Bozano, é preciso ter conseguido, no mínimo, média 7 na faculdade.

O candidato enfrenta provas de português, conhecimentos gerais, inglês e noções básicas de computação. Cada prova é eliminatória. A segunda etapa do processo de seleção envolve uma espécie de dinâmica de grupo com os candidatos que se classificam. Depois, vem uma entrevista com três diretores do Banco. Na quarta e última etapa, há uma entrevista com o próprio Ferraz. (...) ‘Quem é contratado assim assimila mais rapidamente a nossa cultura do que quem já está no mercado’ (FUCS, 1998, p. 73-74).

Na opinião do engenheiro de computação Alexandre Gartner que passou pelo processo de seleção e foi contratado pelo Banco, é importante que a empresa valorize o profissional dedicado: “Estava atrás de uma empresa financeira que valorizasse os profissionais que mostrassem trabalho, competência” (FUCS, 1998, p. 73). E, na entrevista com os diretores, Gartner respondeu principalmente a perguntas de caráter pessoal. “Os diretores lhe perguntaram, por exemplo, como reagiria numa situação de tensão. Depois, perguntaram

como se comportaria se estivesse envolvido numa situação complicada com um cliente” (FUCS, 1998, p. 74).

Com políticas inovadoras de recrutamento e de treinamento, o Bozano conseguiu reunir um grupo de jovens talentosos difícil de ser encontrado por aí. “Tornou-se uma das empresas com o maior número de MBAs *per capita* do país. De seus 363 funcionários, 63 tiraram o MBA, ou seja, 17% do total. Outros 75% têm grau universitário” (FUCS, 1998, p. 76).

Ferraz passou a oferecer aos funcionários em início de carreira uma perspectiva de desenvolvimento profissional que antes era inexistente ou dependia do julgamento subjetivo dos chefes. Os bônus passaram a ser pagos de acordo com a avaliação individual de cada funcionário e com o desempenho global do banco, e não mais de forma linear, para toda a equipe. “Hoje, qualquer funcionário, de qualquer área, pode receber bonificação se tiver um bom desempenho. Ferraz conseguiu, assim, atrair para funções de retaguarda funcionários talentosos que anteriormente só queriam ficar nas áreas comercial e operacional, nas quais poderiam receber prêmios maiores” (FUCS, 1998, p. 70).

Declara o presidente do Bozano: “Só acredito no trabalho, em quem sua a camisa. Não acredito em quem se acomoda com os louros das vitórias. Não acredito em pessoas que fecham o livro depois de sair da escola para não abrir nunca mais” (FUCS, 1998, p. 76).

Ferraz trabalha de forma compulsiva, a 120% da capacidade geral, e exige que todo mundo faça o mesmo. (...) Passa de duas a três horas por dia lendo, de livros especializados em finanças a artigos de todos os gêneros de publicações nacionais e estrangeiras. Ele costuma ler diversos livros ao mesmo tempo, muitos deles em inglês, ainda não lançados no Brasil. (...) ‘Quanto mais você lê, mais conhece outras experiências para aprender com elas o que pode dar certo e o que pode dar errado na vida e nos negócios’. (...) Talvez uma de suas principais qualidades seja a capacidade que tem demonstrado de arquitetar cenários com a paciência e a chatice dos detalhes. Ferraz consegue conciliar como poucos as perspectivas de curto e de longo prazos e, uma vez decidida qual a estratégia a ser adotada, atém-se a ela (FUCS, 1998, p. 80).

Mas, afinal, o que as empresas esperam de seus gerentes? Já que a era é a do conhecimento, “a gestão do conhecimento precisa de gerentes do conhecimento” (STEWART, 1998, p. 112).

A responsabilidade dos líderes e gerentes é abordada também por Kim e Mauborgne (1997; 2003): “O que separa as grandes empresas em crescimento do fardo é a maneira que os gerentes percebem/compreendem como eles fazem negócio” (KIM & MAUBORGNE, 1997, p. 102). “Qualquer empresa pode ser excelente até certo ponto no espaço/tempo. Isso depende de seus líderes e gerentes” (KIM & MAUBORGNE, 2003).

Handy (1995, p. 28) cita um autor que afirma que os gerentes devem ser os mestres do paradoxo:

Charles Hampden-Turner, em seu livro sobre cultura empresarial, também focaliza os dilemas das empresas, argumentando que os gerentes devem ser os ‘mestres do paradoxo’, transformando os pontos cruciais dos vários dilemas inevitáveis em círculos virtuosos, não viciosos. Cita, como exemplo, os consultores de Berkeley, Meridian, que usam a imagem mítica grega de Cila, a rocha, e Caribdes, o redemoinho, que Odisseu e seus marinheiros tiveram de ultrapassar, para caracterizar os pontos difíceis e fáceis da empresa. O lado masculino, organizado e controlado, e o lado feminino, susceptível e flexível, são ambos necessários para o êxito.

As empresas “esperam que os operários sejam, ao mesmo tempo, autônomos e integrantes de uma equipe e que os gerentes deleguem mais e, simultaneamente, controlem mais” (HANDY, 1995, p. 27).

É de real importância que os administradores que saem das faculdades carreguem consigo a bagagem teórica aliada à prática a ser utilizada em sua vida profissional. Sobre a importância da teoria aliada à prática, Mariotti (1996, p. 71) afirma:

Pelo raciocínio linear, de causalidade simples, a teoria é sempre separada da prática. Essa forma de funcionamento mental é incapaz de entender que a seqüência teoria-prática não é linear, isto é, uma não representa sempre o princípio e a outra não é invariavelmente o fim. (...) a prática não é, como se imagina, o resultado final da teoria. Ela sempre retorna, refluí sobre a teoria e a realimenta. E dela recebe, por sua vez, realimentação. O constante e mútuo revigoramento entre teoria e prática não é um movimento retilíneo, mas uma circularidade. O entendimento só da teoria não garante uma prática eficaz. A recíproca é verdadeira. Se teoria e prática formam um todo dinâmico, a relação entre uma e outra é claramente sinérgica.

Nohria et al. (2003, p. 1) fazem uma crítica em Harvard Business Review: “Muitas das ferramentas e técnicas gerenciais que estudamos não têm relação de causa direta com o desempenho superior de negócios”.

Mintzberg (2004, p. 10) faz uma observação a respeito da falta de experiência dos alunos dos cursos de MBA. Diz ele:

Gerenciamento eficaz acontece onde arte, destreza/habilidade e ciência se encontram. Mas em uma sala de aula de estudantes sem experiência gerencial, esse não é um local onde isto se encontre – neste sentido não há nada a fazer. (...) Em outras palavras, onde não há experiência, não há lugar para destreza/habilidade: estudantes inexperientes simplesmente não podem compreender a prática. (...) A condição de MBA não é uma varinha mágica que transforma inexperientes e imaturos estudantes universitários em gerentes licenciados.

O administrador de empresas desejado pelo mercado deve apresentar competências técnicas sólidas e competências conceituais e integradoras.

Deve gostar de aprender, ser curioso, ter automotivação e buscar a constante atualização. Precisa ser um líder que tenha facilidade em se comunicar e que seja experiente.

2.5 Sistema de educação

Educação, no sentido etimológico da palavra,

vem do latim *Ex + ducere*, que significa conduzir (*ducere*) para fora (*ex*) valores que já existem nas pessoas em forma de potencial. O comportamento dos indivíduos é fundamentalmente orientado por esses valores. A educação é um processo de mobilização de potenciais humanos, e não uma simples imposição de conceitos vindos de fora, embora essa dimensão não deva ser subestimada. Trata-se de um caminho de mão dupla. Ensinar é ensinar a ensinar e aprender é aprender a aprender. Não estamos falando, portanto, numa simples transmissão de conhecimento, na expectativa de sua aceitação passiva. Até porque, sendo a educação um componente da cultura, seu surgimento e evolução implicam mudança. Trata-se, portanto, de um fluxo contínuo que não mais se limita à chamada educação intencional. Num sentido mais amplo, o processo é espontâneo e não admite fronteiras (MARIOTTI, 1996, p. 24).

Importante enfatizar, na citação de Mariotti, o fato de a educação não ser considerada em sentido restrito e, quanto à escola, o autor afirma, ainda, que ela deve aparecer do modo que é preciso: “como uma fonte de educação dinâmica, contínua, e que aconteça em qualquer lugar, sem perda de profundidade” (MARIOTTI, 1996, p. 80).

As instituições educacionais, como as demais organizações, possuem missão e a importância dela é citada por Drucker (1994, p. 33): “Elas existem por causa da sua missão e isto nunca

deve ser esquecido. (...) Se você perde de vista a missão, começa a tropeçar e isso aparece muito depressa. Porém, a missão precisa ser planejada, precisa ser mudada”.

Como posto em relevo anteriormente, a instituição educacional existe devido a sua missão. Por conseguinte, o cumprimento do atendimento às necessidades da sociedade precisa ser constantemente questionado, revisto e reformulado. “Teremos de examinar a missão muitas vezes, para determinar se ela precisa ser refocalizada (...), porque devemos abandonar algo que não produz resultados e consome recursos (...). É preciso olhar para fora em busca de oportunidades, de necessidades” (DRUCKER, 1994, p. 33).

Como exposto anteriormente, a educação não deve ser considerada em sentido restrito, já que não admite fronteiras, como citou Mariotti. É importante não se perder o foco da missão que consiste em atender as necessidades da sociedade. Para que estas sejam atendidas é conveniente promover mudanças.

2.5.1 Sistema atual de educação

A função da escola consiste na mudança comportamental dos indivíduos e o método utilizado para avaliar o desempenho influencia no comportamento. É importante que os objetivos educacionais sejam claramente definidos para que a educação cumpra seu papel de ajudar a sociedade a desempenhar suas atividades de maneira mais eficaz.

Como já citado anteriormente, a educação é processo de mobilização de potenciais humanos. E essa é a função da escola: a mudança comportamental dos indivíduos, da sociedade. “De uma forma geral, é nas escolas que são desenvolvidos comportamentos de interesse para a sociedade” (STÉDILE, 1996, p. 19).

Sobre estudos realizados com a finalidade de obter informações que possam ter implicações para objetivos educacionais, Tyler (1949, p. 18) afirma que “alguns estudos foram realizados sobre as atividades desempenhadas pelas pessoas em determinado aspecto da vida dentro da suposição geral de que os objetivos da educação podem ser inferidos de atividades porque a educação deve ajudar as pessoas a desenvolverem mais eficazmente as suas atividades”.

Diante disso, pode-se abordar a importância de os objetivos educacionais serem claramente definidos. “Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. (...) Por isso, a fim de estudar de maneira sistemática e inteligente um programa educacional, devemos começar por determinar exatamente quais são os objetivos educacionais colimados” (TYLER, 1949, p. 3).

Utilizando o conceito de comportamento como referencial para o ensino, é possível afirmar que “o estabelecimento de objetivos pode (ou deve, considerando as implicações conceituais) ocorrer a partir do estabelecimento dos comportamentos que o profissional precisa estar apto a (e, por isso, o aprendiz precisa ser capaz de realizar) apresentar em diferentes situações” (STÉDILE, 1996, p. 19).

A definição destes objetivos educacionais pode partir da observação e da análise de dados provenientes da sociedade contemporânea. “Os estudos da vida contemporânea constituem uma fecunda fonte de informação para sugestões no tocante a objetivos” (TYLER, 1949, p. 23). Dessa forma, a escola pode oferecer aos alunos os conhecimentos e demais aptidões necessárias ao seu desenvolvimento e que irão refletir como benefícios à sociedade. “Caso se possa determinar quais são esses problemas contemporâneos, os objetivos da escola oferecerão os conhecimentos, aptidões, atitudes etc., que ajudarão as pessoas a lidar inteligentemente com esses problemas” (TYLER, 1949, p. 5).

Os estudos dos problemas atuais podem ser utilizados como base para a aplicação no futuro, pois, logicamente, o mercado exigirá novos desafios, mas alguns problemas sempre existirão mesmo com o passar dos tempos. O uso de estudos da vida contemporânea como base para derivar objetivos tem sido criticado às vezes e, uma delas, é a empregada pelos essencialistas, as quais se referem aos estudos da vida contemporânea como o culto do ‘presentismo’. Essas críticas acentuam que, por estar a vida em contínua transformação, preparar os estudantes para resolver os problemas de hoje é torná-los incapazes de fazer frente aos problemas que encontrarão como adultos, porquanto os problemas terão mudado. Mas, afirma Tyler (1949, p. 17),

(...) Quando os estudos da vida contemporânea são usados como base para indicar áreas importantes, cuja importância parece ser perdurável, quando esses estudos

sugerem áreas em que os estudantes podem ter oportunidade de praticar o que aprenderam na escola, e também quando se procura desenvolver nos estudantes uma compreensão inteligente dos princípios básicos implicados nesses assuntos a pretensão de que um tal procedimento implica um culto do 'presentismo' é em grande parte rejeitada.

A mudança de comportamento dos alunos é diretamente influenciada pelo método de avaliação utilizado pela escola: “Os sistemas de avaliação de desempenho influenciam o comportamento. Os principais determinantes de seu comportamento em sala de aula e em sua dedicação aos estudos são os critérios e técnicas que seus professores utilizam para avaliar seu desempenho escolar” (ROBBINS, 1999, p. 473).

A elaboração de um programa educacional eficiente depende de modificações a serem feitas mediante a avaliação do desenvolvimento dos estudantes: “Teremos que depender cada vez mais do uso de procedimentos de avaliação para identificar as modificações que estão realmente ocorrendo nos estudantes, a que respeito estamos conseguindo os nossos objetivos curriculares e a que outros respeitos devemos promover ulteriores modificações, a fim de termos um programa educacional eficiente” (TYLER, 1949, p. 116).

Uma das responsabilidades da educação é a mudança comportamental da sociedade. Para que possa colaborar com o desenvolvimento desta, aquela precisa definir objetivos educacionais que, como foi referido, podem surgir de análises da vida contemporânea, por exemplo. Por meio da avaliação do desenvolvimento real dos estudantes, pode-se realizar um levantamento da situação atual do ensino e detectar necessidades de modificação.

2.5.2 Problemas no sistema atual

Os problemas atuais de ensino são reflexos do padrão determinado pela educação da época da Revolução Industrial. Os métodos de avaliação também se mostram ineficientes e inadequados para o momento atual de constante transformação. E, por isso, torna-se importante pensar na inovação educacional. Mas há várias restrições para que haja a inovação tão defendida por vários autores como essenciais para o cumprimento real da missão e função da educação.

Segundo Drucker (1994), o foco da escola deveria ser desempenho e resultados, ao invés de regras e regulamentos. Para isso, ela precisa de uma definição clara de sua missão.

Hoje, as crianças que entram na escola rapidamente se descobrem como parte de uma estrutura organizacional padrão e basicamente invariável: uma classe dirigida pelo professor. O adulto e certo número de jovens subordinados, habitualmente sentados em fileiras fixas, olhando para a frente, “é a unidade básica padronizada da escola da era industrial. À medida que passam, ano a ano, para os níveis mais altos, continuam dentro do mesmo quadro organizacional fixo. Não ganham qualquer experiência com outras formas de organização nem com os problemas oriundos de uma forma organizacional para outra. Não recebem qualquer treinamento para a versatilidade dos papéis” (TOFFLER, 1994, p. 328).

O auxílio no desenvolvimento do potencial dos alunos ocorre, por parte do professor, por meio da ênfase dos pontos fortes dos mesmos em detrimento dos fracos: “a função do professor é de encontrar os pontos fortes do aluno e fazê-los trabalhar, ao invés de ver o aluno como alguém cujas deficiências devem ser corrigidas” (DRUCKER, 1994, p. 97).

Mas a instituição educacional, como extratora de potenciais humanos, tem um grande desafio e, para isso, propõe Drucker (1994, p. 103 – comentário sobre a entrevista que consta nas páginas 27 a 32 do mesmo livro): “É preciso definir desempenho para cada uma das áreas chave da instituição”.

A instituição educacional precisa assumir a responsabilidade. “Boas intenções, boas políticas, boas decisões, precisam se transformar em ações efetivas. A declaração “é para isso que estamos aqui” precisa se transformar em (...) “é o trabalho pelo qual somos responsáveis ” (DRUCKER, 1994, p. 103).

Aspectos criticados da educação de hoje: “A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipatório, uma apresentação perfeita da sociedade industrial. Os aspectos mais criticados da educação hoje – a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor – são precisamente aqueles que transformaram a educação pública de massa num instrumento tão eficiente de adaptação em seu tempo e a seu lugar” (TOFFLER, 1994, p. 322).

Sobre o problema enfrentado pelas escolas, de fazer que seja apreendido o conteúdo das informações, Shanker declara: “Um problema vital para as escolas é de organizar o aprendizado (...) de forma que ele não se torne uma coisa decorada e instantaneamente esquecida, mas que passe a fazer parte desse aprendizado” (DRUCKER, 1994, p. 96 – declaração de Shanker).

A inovação é desejável tanto pela indústria educacional como para qualquer outro tipo de indústria. Se administrada com êxito, a inovação contribui para tornar o sistema educacional mais eficiente, mais eficaz e mais compreensivo. Ao mesmo tempo, as provas indicam que a taxa de difusão das novas práticas e processos de ensino é surpreendentemente lenta nessa indústria.

Ao rever um grande número de estudos de difusão sobre inovações educacionais, Mort (P. R. Mort – Educational Adaptability, New York, Metropolitan School Study Council, 1953) concluiu que ‘tipicamente quinze anos se passaram antes que uma inovação educacional tivesse sido encontrada no sistema escolar (...) Geralmente vinte anos mais são necessários para uma quase completa difusão, numa área do tamanho de um estado médio norte-americano’. Assim, a plena adoção de uma inovação educacional média leva aproximadamente trinta e cinco anos (KOTLER, 1994, p. 353).

Mas por que isso acontece? 1º) a indústria educacional possui uma tendência conservadora inata que provém da própria natureza de sua tarefa.

O papel principal da educação é a transmissão da herança cultural de uma geração à próxima. Como resultado, a indústria da educação tende a focar as contribuições passadas e bem estabelecidas do conhecimento, em lugar de apresentar outras ainda em processo de formação e comprovação. As escolas tendem a resistir às mudanças quanto ao conteúdo de seus programas ou de seus métodos de ensino, até que se prove que as modificações a serem introduzidas são mais eficazes que aquelas em uso. Em virtude da dificuldade de medir a eficácia educacional, o processo de verificação toma um tempo razoável, reduzindo a taxa de difusão das inovações educacionais (KOTLER, 1994, p. 353).

2º) forte resistência dos próprios professores:

(...) uma inovação educacional representa uma ameaça ao *status* de um professor. Considere o exemplo da matemática moderna. Embora os professores possam entender os benefícios da matemática moderna, eles também poderão sentir-se inseguros em aprendê-la e ensiná-la. Além do mais, não se oferece nenhum incentivo econômico aos professores que adotarem as inovações educacionais. Como Eichholz e Rogers (Gerhard Eichholz e Everett M. Rogers, “Resistance to the

Adoption of Audiovisual AIDS by Elementary School Teachers: Contrast and Similarities to Agricultural Innovation”, em Mathew Miles, ed., *Innovation in Education*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1964, pp. 299-316) notaram ‘os professores são geralmente pagos na base da longevidade e da realização pessoal no campo educacional. Assim, o que é obtido na sala de aula raramente influencia o nível econômico do professor (KOTLER, 1994, p. 353-354).

3º) “Os consumidores finais do produto educacional – os estudantes – poderão resistir às inovações educacionais que não considerem desejáveis. Isso é especialmente verdadeiro ao nível universitário. A introdução e a manutenção de programas especiais, por exemplo, têm proporcionado muitas críticas por parte dos estudantes” (KOTLER, 1994, p. 354).

As reformas devem ocorrer na visão da escola, em relação ao conceito de aluno que está distorcido, segundo Drucker (1994, p. 96):

A escola está organizada a partir da suposição pela qual o aluno é uma coisa a ser trabalhada, não que ele seja o trabalhador. Isto é, os alunos devem ler e escrever relatórios, como em um escritório. (...) O aluno não está sendo visto como um trabalhador que deve se empenhar, mas como uma matéria-prima passando por uma fábrica. É claro que isso não funciona, porque não é assim que se dá o processo de aprendizagem.

As mudanças comportamentais são auxiliadas pela eliminação de conceitos pré-concebidos e muitas vezes de necessária substituição para resolução de problemas reais apresentados: “Os estudantes devem aprender como se livrar de velhas idéias, e como quando substituí-las. Devem, em suma, aprender a aprender. (...) Ao instruir os estudantes sobre como aprender, desaprender e reaprender, uma dimensão nova e poderosa pode ser acrescentada à educação” (TOFFLER, 1994, p. 332-333).

Atualmente, as escolas usam métodos de avaliação inadequados e ineficientes, visando apenas apresentar conhecimentos aos alunos, ao invés de interagirem em grupos, desenvolvendo e estimulando a criatividade e mudanças necessárias para a atualidade, afirmam Drucker (1994, p. 96) e Shanker. Shanker assinala que “as escolas estão organizadas essencialmente para obter muita atividade e muito trabalho por parte dos professores, enquanto os alunos ficam sentados e, espera-se, escutam. Espera-se que eles irão se lembrar de alguma coisa e criam-se algumas punições ou recompensas, em termos de notas e aprovação. Sem essa responsabilidade e sem o envolvimento dos alunos, os resultados são muito fracos”.

Nesse sentido, para o progresso da instituição educacional, Kotler (1994, p. 360) afirma: “O desenvolvimento e o êxito da difusão de inovações necessárias são coisas básicas para seu progresso”.

Toffler (1994, p. 327) sugere mudanças nas técnicas de ensino. Saem as preleções e entram outros tipos de técnicas mais práticas:

Tais inovações implicam enormes mudanças também nas técnicas de instrução. Hoje, as preleções ainda dominam nas salas de aula. Este método simboliza a velha estrutura hierárquica da indústria, de cima para baixo. Ainda que úteis para propósitos limitados, essas aulas do tipo digressivo devem inevitavelmente dar lugar a toda uma bateria de técnicas de ensino que vão do desempenho de papéis e de jogos, até seminários com o uso da computação e a imersão dos estudantes no que se poderia chamar de ‘experiências planejadas’. Os métodos de programação de experiências, extraídos da recreação, do divertimento e da indústria, desenvolvidos pelos ‘psicocorps’ de amanhã, suplantarão a velha aula do tipo preleção, tão familiar e tão freqüentemente cansativa para a mente.

Para evitar o treinamento tardio, somente mudando a maneira de pensar e agir da sociedade educacional e treinar as crianças para o futuro e não embasados em habilidades antiquadas e inúteis. “Nas sociedades estagnadas, o passado se intromete no presente e no futuro. Numa sociedade dessas, o modo mais sensível de preparar uma criança era armá-la com as habilidades do passado – pois essas eram precisamente as mesmas habilidades que elas viriam a necessitar no futuro” (TOFFLER, 1994, p. 321).

Por meio da análise de como está sendo encaminhado o desenvolvimento dos estudantes atualmente, constata-se que o padrão industrial já não é o mais adequado. Torna-se necessário que a instituição educacional se responsabilize pelo desenvolvimento deles e que o foco seja desempenho e resultados, devendo os professores trabalhar com os pontos fortes dos alunos. Mas, para isso, é importante que a instituição inove, mas tal inovação é lenta devido à sua natureza conservadora e à resistência por parte de professores e estudantes. As mudanças constantes exigem que os indivíduos se adaptem mais facilmente a elas e, para isso, é fundamental que a educação estimule e desenvolva neles a capacidade de aprender a aprender.

2.5.3 O sistema atual de ensino superior

As IES têm a responsabilidade de desenvolver os profissionais, fornecendo-lhes a formação adequada ao exercício de suas funções e conseqüente contribuição à sociedade.

Sobre o cumprimento da missão da Instituição de Ensino Superior, Tachizawa e Andrade (1999, p. 23) afirmam:

Refletindo a respeito do profissional formado, resultado do aluno que ingressa na IES com a incorporação do saber adquirido ao longo do processo ensino-aprendizagem, poder-se-ia afirmar que o êxito da instituição de ensino, no cumprimento de sua missão, seria proporcionar a esse profissional, que constitui o seu produto final colocado no mercado, um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelas organizações que o contratam.

Em relação à afirmação anterior, Stédile, (1996, p. 64-65) confirma que a função do ensino superior é o de “exigir o desenvolvimento de comportamentos profissionais (competências) que habilitam o indivíduo a lidar com situações relacionadas a seu campo de atuação profissional, de forma a produzir para a sociedade resultados significativos”.

Cabe destacar o fato de que a economia brasileira, por longo período, não necessitava tanto de pessoas com escolaridade avançada, de acordo com a análise de Ramos (1966, p. 362-364): “Durante longo período de nossa evolução, a singeleza de nossa estrutura econômica apresentava escassa demanda de pessoas formadas em curso de nível superior e médio, e mesmo de nível elementar. Sempre tivemos no Brasil mais pessoas formadas nesses cursos do que necessitava aparentemente o País”.

Diferentemente de alguns anos atrás, a busca por profissionais qualificados é maior e cabe às IES a habilitação deles para atender o mercado.

2.5.4 Problemas no sistema atual de ensino superior

As IES também passam por problemas, atualmente, que se refletem diretamente na formação dos profissionais que precisam e não atendem o mercado de trabalho, como deveriam. As instituições se apresentam lentas nos ajustamentos necessários para o atendimento à demanda.

Provavelmente, a educação ainda erra na valorização do que realmente importa para o futuro profissional, além do conhecimento: de ser um cidadão atuante tanto na economia como na cultura de uma sociedade. Peter Drucker (1994, p. 95) em entrevista com Albert Shanker (Presidente da American Federation of Teachers AFL – CIO) pergunta-lhe como ele define a performance da educação. Shanker responde com outra pergunta:

Que espécie de ser humano estamos tentando produzir? A maioria dos educadores concorda com ela de forma muito estreita, em termos de notas em provas ou de desempenho estrito. Mas o desempenho no ensino ocorre essencialmente ao longo de três dimensões. Uma delas, claro, é o conhecimento. A segunda dimensão é ser capaz de entrar no mundo como cidadão participante e se desempenhar dentro da economia. A terceira está relacionada ao crescimento do indivíduo e à sua participação na vida cultural da sociedade. Infelizmente, não fazemos um bom trabalho de medição desses ganhos (1998, p. 243).

Fala sobre a mudança de oferta de profissionais ao longo do tempo: “antigamente, os profissionais de nível superior eram tão escassos que praticamente qualquer curso lhes garantia uma ocupação com remuneração razoável. Com a estagnação do desenvolvimento do país, o forte aumento da oferta desses profissionais e as mudanças quantitativas e qualitativas que ocorrem no mercado, o descompasso entre este e as escolas veio à tona em toda a sua gravidade”.

Mas, hoje, com as mudanças ocorridas em vários cenários, a situação é bem diferente. E a indústria educacional não está atendendo as necessidades de mercado, gerando um desequilíbrio.

(...) muitas práticas no campo educacional contribuíram para seus próprios problemas. A indústria em questão (da educação) tornou-se incompreensível quanto a seus mercados. Houve demandas de mercado que não estavam sendo fornecidas pela indústria; e havia fornecedores na indústria que estavam tentando vender produtos que não estavam em demanda no mercado. Essas condições geram o que Alderson denominou ‘um mercado divergente’, ou seja, um mercado em desequilíbrio, que exige um ajustamento na forma de inovação de produto, simulação de demanda, ou ambas as coisas. A lentidão desses ajustamentos é um fator importante da crise atual na educação (KOTLER, 1994, p. 349).

Diante das situações apresentadas pelo cenário educacional, Darci Ribeiro identificou questões importantes sobre a necessidade de transformar a universidade latino-americana:

Ao falar sobre modernização reflexa e crescimento autônomo, aponta que este último aspira transformar a universidade em direção à transformação da própria sociedade, de forma a atender as condições de vida. Enquanto na modernização reflexa a universidade adota tecnologia e baseia-se na realidade de outros, no crescimento autônomo a universidade precisa olhar para a realidade em que vive, construindo soluções para a mesma. É perceptível a preocupação em ter como ponto de partida a realidade na qual a universidade está inserida e construir soluções para essa realidade. Completa dizendo que ‘nossa meta como universitários é fazer da ação docente e estudantil uma ponta de lança voltada tanto contra a universidade obsoleta e os que a queiram assim, como contra nossas sociedades atrasadas e os que estão conformados com o atraso’. A universidade brasileira precisa optar entre seu compromisso com a nação e seus problemas de desenvolvimento ou sua posição acadêmica tradicional de desinteresse pelo destino da nação (STÉDILE, 1996, p. 55-56).

Macedo (1998, p. 243) fala sobre a ineficácia do sistema educacional quanto à formação. Diz ele que:

(...) ao longo do curso, quase num processo de tortura intelectual, obriga o estudante a um currículo rígido, que não lhe permite ver além do seu nariz e que não lhe dá a formação adequada em face da flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho. Note-se que as profissões de nível superior e respectivos cursos alcançam (...) um número em torno de uma centena, enquanto as ocupações no mercado de trabalho, nesse mesmo nível, são de número muito maior, chegando, se forem definidas com mais detalhe, à casa dos milhares. Então, ainda, em permanente evolução, com algumas deixando de existir e outras surgindo, é impossível desenvolver um sistema educacional com cursos estanques, e capaz de atendê-las eficientemente em suas especialidades. Chega a ser óbvio que o ideal são currículos mais flexíveis, que possam compor melhor os interesses das pessoas e as necessidades de mercado. Nessas condições atuais, o tal ensino universitário deveria ser chamado de ‘faculdário’, pois se restringe a uma faculdade, mesmo quando integrante de uma universidade, com os estudantes tendo uma visão ultralimitada de conhecimentos e do mercado ocupacional em que vão se colocar. Macedo (1998, p. 243).

Atualmente, são observadas diversas falhas na situação do ensino. Falhas que se iniciam nas instituições e se refletem no profissional. A atual metodologia de ensino está centrada na transmissão de conhecimentos, prontos e acabados, carregada de informações que o aluno precisa absorver em pouco tempo.

O conhecimento existente, nesse caso, transforma-se em fim do processo educativo. Essa forma de conceber o ensino traz como conseqüência um desenvolvimento da capacidade de memorização imediata e temporária de informações (verdades absolutas) pelos alunos e muito pouca capacidade para estabelecer relações mais complexas com o mundo em que vive. (...) Nessa concepção de planejamento do ensino, o professor assume a posição de dominador de conhecimentos que devem ser ‘transmitidos’ aos alunos como condição necessária à sua formação profissional.

A metodologia, a dimensão política e social desses conhecimentos são consideradas secundárias (STÉDILE, 1996, p. 54).

Não bastassem os problemas referentes à metodologia de ensino, há outras situações enfrentadas pela indústria educacional. Hoje, podem ser citados três grandes problemas: fundos insuficientes, inovação retardada (já citada anteriormente, no Capítulo que tratou sobre problemas no sistema atual de educação, mas com observação sobre estudantes universitários que resistem à inovação) e estudantes desmotivados.

Em relação ao problema ora enfrentado pelas instituições educacionais que trata de fundos insuficientes, Kotler (1994, p. 351-353) afirma que:

A indústria educacional é uma indústria de poucos recursos. A instrução não é produzida e vendida a consumidores a um preço que cobre seus custos. O dinheiro é arrecadado através de fundos públicos e doações particulares, a fim de complementarem as contribuições insuficientes feitas pelos usuários. (...) As faculdades e as universidades públicas recebem a maior parte de seus fundos de fontes governamentais. Mais especificamente, seus orçamentos são principalmente financiados através de verbas anuais recebidas do legislativo municipal ou estadual. (...) Os custos rapidamente crescentes, a educação e a natureza altamente competitiva do mercado de faculdades e universidades são tais que o nível das despesas com anuidades tornou-se praticamente o mesmo para as instituições particulares que concorrem no mesmo segmento. Hoje, uma universidade particular terá pouca escolha no que se refere à determinação do preço, mas terá de respeitar o preço corrente no mercado.

Sobre a resistência à inovação educacional que ocorre também por parte dos universitários e que consiste em um problema, Kotler (1994) assegura que os estudantes poderão resistir às inovações educacionais que não considerem desejáveis, e que a introdução e a manutenção de programas especiais têm proporcionado muitas críticas por parte deles. Além da resistência à inovação, outro problema enfrentado pela indústria educacional, e que se refere também aos estudantes, diz respeito à desmotivação e sua influência negativa tanto no *campus* quanto na contribuição ao mercado:

Sempre haverá estudantes que acham o aprendizado formal uma experiência desagradável e não vêem a hora de serem liberados do consumo forçado do produto. Nenhuma quantidade de inovação educacional, de novas instalações ou um bom *marketing* do produto irão jamais reduzir a zero o número de estudantes insatisfeitos. (...) É surpreendente encontrar estudantes desmotivados nas faculdades e universidades, já que esses estudantes são livres para adquirir ou rejeitar o produto. (...) A opção de abandonar a faculdade a qualquer tempo, se o produto não for satisfatório, deveria diminuir o número de estudantes desmotivados na faculdade. (...) A presença passiva do

estudante no *campus* representa um grande custo e desperdício social. Os estudantes desmotivados saem da faculdade com menos habilidades do que poderiam ter obtido e, portanto, irão ganhar menos e contribuir menos. O estudante desmotivado irradia efeitos negativos na sala de aula e no *campus* (KOTLER, 1994, p. 359-364).

Segundo Kotler (1994, p. 365-366), as escolas deveriam atuar como as empresas que consideram seus clientes como grandes parceiros: “Não temos conhecimento de nenhuma escola que empregue a técnica utilizada por muitas das grandes empresas de negócios: a auditoria periódica do nível das necessidades, atitudes e satisfação de seus clientes. (...) A participação estudantil implica que os estudantes não são apenas ‘consumidores’ do produto educacional, mas também ‘parceiros’ em sua elaboração, aprimoramento e promoção”.

As instituições educacionais precisam valorizar o conhecimento e os aspectos referentes à atuação dos profissionais na sociedade. A desmotivação dos estudantes é fator a ser considerado, pois as habilidades adquiridas, como conhecimentos necessários ao profissional, são menores, refletindo em menor contribuição com a sociedade. Os estudantes devem ser tratados como parceiros que trazem contribuições importantes para a instituição.

2.5.5 Sistema atual de ensino de Administração

O ensino de Administração no Brasil é considerado o de maior demanda de alunos do Ensino Superior. Atualmente, segundo o censo do Ensino Superior (2002) do INEP/MEC, existem 1.413 cursos de graduação em Administração, com aproximadamente 500 mil estudantes matriculados. Representa 14% do universo de estudantes nesse nível de ensino.

Diante do número apresentado acima, são despertados o interesse e a preocupação quanto à qualidade do curso de Administração. Na Pesquisa Nacional (2003), quando foi indagado aos graduados qual era sua opinião em relação à qualidade do curso, 62% deles consideraram parcial o atendimento às expectativas quanto às exigências do mercado de trabalho.

Sobre o sistema de ensino brasileiro e a exigência do mercado, Macedo (1998, p. 241) afirma que:

(...) ele se encontra com uma estrutura inadequada e imutável, relativamente às condições de um mercado de trabalho cujas ocupações mudam rapidamente, alterando-se a natureza das antigas, enquanto novas surgem e outras desaparecem. Verificou-se que esse mercado está a exigir um profissional que deve ter uma

especialização profunda e competente, mas deve ter também uma amplitude de conhecimentos que facilite sua adaptação não só às mudanças do mercado, mas, também, aos demais desafios que terá ao longo de sua carreira. Macedo (1998, p. 241).

Segundo a opinião dos professores, o comprometimento da qualidade dos cursos de Administração de Empresas, nas várias universidades do país, se deve a vários fatores como os mostrados na Tabela 5:

Tabela 5 - Qualidade dos cursos, segundo opinião dos professores, em 2003

Comprometimento da qualidade devido à mercantilização da educação superior	26,66
A democratização do acesso à educação superior	25,88
Comprometimento da qualidade devido à massificação do ensino superior	12,50
A profissionalização dos quadros administrativos das organizações	10,95
A elevação da qualidade devido à política de avaliação do MEC	8,52
Outra consequência	8,41
A elevação da qualidade dos programas de formação devido à concorrência	6,64
Nenhuma consequência	0,44

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

Na Pesquisa 2003 ficou evidente a preocupação dos professores com a questão do aumento do número de vagas oferecidas nos programas de graduação em Administração, o que pode comprometer a imagem e, por consequência, a identidade do Administrador no mercado de trabalho.

De forma geral, a Pesquisa Nacional 2003 permite as seguintes considerações: os cursos de Administração não estão preparando convenientemente o Administrador para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, seja pela desatualização de suas disciplinas, seja pela não incorporação de avanços tecnológicos; ao invés da existência de projetos que visam a redução do tempo de duração dos cursos de Administração, deveria haver projetos para melhorar a sua qualidade e para preparar o aluno para, além dos desafios da área acadêmica, os do mercado de trabalho (PESQUISA NACIONAL, 2003).

Atualmente, dentro das universidades, há problemas na atuação dos professores e no comportamento dos alunos que podem ser considerados bem aquém das expectativas.

A atuação dos professores, em classe, continua privilegiando a quantidade do conhecimento adquirido e o adestramento das habilidades mais do que a construção e a apropriação deste conhecimento e o desenvolvimento dos processos cognitivos e

das competências profissionais mais complexas. (...) O professor continua sendo o principal responsável pelo processo educativo, assumindo que ensinar é instruir, mostrar, guiar, orientar, dirigir, o que coloca o aluno na posição de receptor passivo, que deve repetir, sem questionamentos, o conhecimento que o professor lhe transmite; o clima de classe deve ser de distanciamento e hierarquização, pois os alunos são considerados incapazes de participar e de construir, junto com o professor, um ambiente reflexivo, devendo aceitar e submeter-se às orientações que lhe são dadas (Tancredi, 1995). (STÉDILE, 1996, p. 61-62).

Observando as adaptações do lado da oferta da mão-de-obra no seu aspecto educacional, observa-se que as escolas e as universidades estão muito atrasadas no processo de acompanhar essas mudanças, formando essencialmente pessoas para as mesmas profissões, com as mesmas qualificações e da mesma forma que antes vinham fazendo, sem grandes adaptações para enfrentar um mercado de trabalho em permanente mutação.

Das coisas que se aprendem, muitas são agora dispensáveis e ficam faltando várias outras, na medida em que em larga escala se ignora o que se está passando no mercado de trabalho. Assim, a pessoa formada, com seu diploma ou sua prancha, encontra grandes dificuldades de surfar nessa nova configuração do mercado de trabalho. Não só o treinamento se revela inadequado, mas isso se agrava pela falta de orientação familiar, escolar ou de qualquer outra forma quanto à nova situação que os formandos passam a encontrar (MACEDO, 1998, p. 144-145).

Silva (1998, p. 16) trata da responsabilidade das IES na formação dos Administradores:

Vale salientar, que as universidades têm um papel fundamental na formação dos Administradores, sobretudo porque são responsáveis pelo embasamento teórico necessário para a capacitação desses profissionais, e devem atuar como facilitadoras do processo. Algumas mudanças já vêm ocorrendo nesse sentido. O currículo mínimo dos cursos passou por modificações; entretanto, muitos professores ainda continuam disseminando teorias, métodos e procedimentos administrativos que não condizem com a realidade vivida nas organizações. Silva (1998, p. 16).

As ações afirmativas a serem implementadas pelas IES, apontadas por 81% dos Professores, são: formular planos de desenvolvimento institucional compatíveis com a realidade educacional da instituição, da região e do País e formular projetos pedagógicos que traduzam as necessidades dos estudantes e da sociedade (PESQUISA NACIONAL, 2003).

Wild (1997, p. 95) sintetiza como a faculdade pode colaborar na formação do executivo: “As faculdades de administração de empresas deverão ter cada vez mais o propósito de ajudar os executivos a criar e administrar organizações guiadas pelo foco no mercado e pela inovação, flexíveis e rápidas em responder a mercados em mudança, internacionais em termos de visão,

capazes de levantar os recursos necessários para obter vantagem competitiva e altamente eficientes na utilização dos recursos”.

Quanto à política de avaliação dos cursos de Administração, de acordo com 55% dos professores, o MEC deve proporcionar a proteção da sociedade contra os cursos superiores desprovidos de condições mínimas de funcionamento e o estabelecimento de um padrão de qualidade a ser seguido por todo o Sistema de Ensino Superior (PESQUISA NACIONAL, 2003).

A avaliação das instituições e cursos deve ser realizada também por meio do exame de caráter nacional aos concluintes. “Segundo a Lei nº 9.131 (1995) devem ser realizadas avaliações periódicas das instituições e dos cursos de graduação, utilizando-se procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A mesma estabelece ainda que um dos mecanismos integrantes do processo avaliativo seja um exame de caráter nacional a ser aplicado anualmente a todos os concluintes desses cursos” (TACHIZAWA & ANDRADE, 1999, p. 252).

De acordo com a opinião da maioria dos professores inquiridos, as ações afirmativas a serem adotadas pelo MEC são: formular política de educação superior comprometida com a qualidade e a justiça social e acompanhar o trabalho realizado pelas IES, no contexto dos programas de avaliação de curso, de instituição e do sistema educacional.

Sobre a importância e a necessidade da avaliação de ensino, na visão do MEC,

processos diversos de avaliação do ensino, em todos os níveis, são procedimentos cada vez mais difundidos, em países nos quais a educação constitui uma preocupação básica, e cada vez mais necessários, quando se tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino. O processo de avaliação do ensino superior, ainda segundo o MEC, embora bastante complexo e diferenciado, é particularmente necessário, em virtude da multiplicidade de funções que preenche e da diversidade dos cursos oferecidos. Isso se deve ao papel cada vez mais relevante que a educação superior vem assumindo no mundo moderno, especialmente devido à sua função estratégica para o desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural de uma nação (TACHIZAWA & ANDRADE, 1999, p. 251).

Entretanto, como medir o desempenho de uma instituição? Segundo Drucker (1994, p. 107), “O rendimento do recurso humano determina realmente o desempenho da organização”.

Ainda, segundo ele, “O desempenho é o teste definitivo de qualquer instituição” (DRUCKER, 1994, p. 101).

Sobre a importância da análise do desempenho, Drucker (1994, p. 109) ensina:

Uma segunda coisa que não se deve fazer é assumir uma visão estreita e míope do desenvolvimento de pessoas. Uma pessoa precisa aprender aptidões específicas para uma função específica. Mas desenvolvimento é mais do que isso: é para uma carreira e para toda a vida. A função específica deve se adequar a esta meta a longo prazo. (...) Muitos jovens promissores se formam com notas brilhantes nas escolas de administração e seis anos depois estão esgotados. Deve-se ver sempre o desempenho, não a promessa. Drucker (1994, p. 109).

Sobre avaliar o desenvolvimento a longo prazo, Shanker defende “que a prioridade seja a avaliação das realizações a longo prazo. Quando você mede pequenos ganhos, a cada semestre ou ano, chega a coisas que não têm muito significado, coisas triviais, que um aluno pode estudar para um exame. Elas nada significam uma semana depois e nem mesmo são lembradas” (DRUCKER, 1994, p. 95).

Dessa forma, é mostrado como as universidades ainda estão atrasadas no processo de acompanhamento de mudanças, refletindo na atuação dos profissionais no mercado de trabalho. A observação dos aspectos referentes às funções da universidade e dos profissionais “permite avaliar o ensino através da comparação entre a maneira do aprendiz interagir com a realidade com a qual se defronta antes e depois do trabalho de ensino (OLIVEIRA, 1988). Se a realidade permanece inalterada após o aluno ou profissional ter interagido com ela, então, é possível afirmar que o ensino não está instrumentalizando suficientemente os profissionais para lidar de forma adequada com essa realidade e precisa ser modificado” (STÉDILE, 1996, p. 59).

A responsabilidade pelo desenvolvimento de pessoas é um fator lembrado por Drucker (1994, p. 108): “Toda organização desenvolve pessoas; não há escolha. Ou ela as ajuda a crescer, ou impede seu crescimento. Ou as forma, ou as deforma”.

As propostas de aprendizagem contam a partir da capacitação do aluno, para determinados assuntos e sua resolução eficaz, dependendo da importância do conhecimento. Isso é afirmado por Botomé e confirmado por Stédile (1996, p. 186): “(...) o professor precisa levar em conta o problema existente para o qual quer capacitar o aluno a resolver ou lidar, as características

do aprendiz e as possibilidades da situação onde o aprendiz vai lidar com o problema (Botomé, 1987), para propor quais aprendizagens são importantes para o aluno”.

Torna-se necessário inovar a educação, como pode ser constatado pelo depoimento de Shanker: “Mesmo uma velha instituição como a escola pode ser modificada” (DRUCKER, 1994, p. 99). Mas, o processo é longo, como cita Kotler (1994, p. 360): “Em resumo, por causa das muitas partes envolvidas na tomada de decisão sobre a inovação e adoção educacionais, o processo de difusão é longo e complexo. Uma inovação educacional terá de atravessar vários estágios antes que seja finalmente adotada e posta em prática”.

É necessário inovar porque a evolução das mudanças é crescente:

Essa maneira de evoluir não é nova. Hoje, o que acontece é que ela vem se acelerando cada vez mais. No passado, essa evolução ocorria naturalmente ao longo do tempo e aprendia-se com o próprio desempenho das funções ocupadas. Hoje, a evolução é tão rápida que a escola deve ter um papel maior no preparo das pessoas para essas mudanças, sem o que elas terão dificuldades de adaptação maiores e o próprio processo se manterá lento, prejudicando a eficiência das pessoas e das organizações em que trabalham (MACEDO, 1998, p. 241-242).

As instituições de ensino devem dar atenção especial à formação dos novos profissionais visando atender os anseios do mercado. De acordo com Rezende (1998a, p. 3),

Merecem destaque e incentivo as seguintes atividades: empresa de Consultoria Junior e equivalentes, convênios com empresas, projetos empresariais, acordos com fornecedores, estágio supervisionado, seminários, feiras, palestras, laboratórios de pesquisas científicas e de práticas profissionais, biblioteca com renovação literária, treinamento para docentes, avaliação de professores e da administração escolar, suporte a esquema de aulas diversificado e estrutura administrativa organizada. As entidades formadoras de administradores, de maneira geral, preocupam-se com as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, onde fornecem uma formação técnica e metodológica, em paralelo com a formação voltada aos negócios empresariais. E com menor ênfase aparecem as disciplinas para as habilidades comportamentais tais como, Psicologia Aplicada, Ética, Comunicação e Expressão, Dinâmica de Grupo, etc.. Rezende (1998a, p. 3)

A Empresa Junior, em particular, possibilita ao aluno praticar o que aprende na faculdade, além de aproximação com a realidade organizacional, como afirma Courá (2000, p. 78), “A Empresa Junior como estágio dá oportunidade aos jovens universitários de colocar em prática os mais modernos ensinamentos divulgados na Universidade, permitindo aos estudantes adquirirem experiências, dando uma nova dimensão a sua formação”. Uma Empresa Junior

tem como objetivo a complementação acadêmica em vários aspectos, pois proporciona experiências como: “administração de uma empresa; organização do trabalho de equipe; delegação de responsabilidades; participação efetiva em reuniões de trabalho; negociação com clientes, patrocinadores, fornecedores, parceiros; exercício de atividades financeiras e contábeis de uma empresa; decisão sobre políticas de imagem e prospecção de negócios; contatos diretos com problemas e situações da realidade empresarial” (COURÁ, 2000, p. 78-79).

Sobre o estágio curricular do curso de Administração, Carvalho afirma que este deve consolidar, no mínimo, os seguintes objetivos:

proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver suas habilidades, analisar situações e propor mudanças no ambiente organizacional e societário; complementar o processo ensino-aprendizagem através da conscientização das deficiências individuais e incentivar a busca do aprimoramento pessoal e profissional; atenuar o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional (...); incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais, propiciando o surgimento de novas gerações de profissionais empreendedores internos e externos, capazes de adotar modelos de gestão, métodos e processos inovadores, novas tecnologias e metodologias alternativas; atuar como instrumento de iniciação científica à pesquisa e ao ensino (aprender a ensinar). Carvalho (2000, p. 20-21)

Para a qualidade, deve haver o planejamento do ensino. E, para isso, é “importante ter claro o ponto de partida para fazê-lo. Dele dependerão os passos intermediários que, por sua vez, podem aumentar a probabilidade de que a educação habilite as pessoas a desenvolverem ações cujos resultados sejam significativos para a sociedade” (STÉDILE, 1996, p. 53-54).

Tyler (1949, p. 3) também fala sobre a importância dos objetivos educacionais estarem claramente definidos:

Muitos programas educacionais não têm objetivos claramente definidos. (...) Não obstante, a fim de planejar um programa educacional e envidar esforços para um melhoramento continuado, é muito necessário fazer uma concepção das metas que têm em vista. Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. Todos os aspectos do programa educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos. Por isso, a fim de estudar de maneira sistemática e inteligente um programa educacional, devemos

começar por determinar exatamente quais são os objetivos educacionais colimados. Tyler (1949, p. 3).

O objetivo (de ensino) deve ser expresso pelo que o aluno precisa estar apto a realizar, para lidar de forma adequada com a realidade. Em outras palavras, o objetivo precisa ser expresso por aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer diante das situações com que se defronta ao desenvolver atividades profissionais. Nesse sentido, não interessa aos cursos de graduação apenas propor diferentes tipos de ações que devem ser desenvolvidas pelos alunos, mas ações que representem algo a ser feito em relação a uma situação, para gerar resultados de interesse para superar essa situação e gerar benefícios sociais (STÉDILE, 1996, p. 201).

Alguns autores, preocupados com fatos semelhantes em outros campos de atuação profissional, propuseram novas formas de planejar o ensino (outros pontos de partida). Esses autores parecem ter em comum o fato de levar em conta a realidade para a qual o profissional se voltará após formado e suas responsabilidades em relação à mesma. “Olhar para a realidade onde os alunos vivem ou atuam, para planejar o ensino, parece fornecer ao professor referenciais para decidir com maior clareza, quais são as informações necessárias, como utilizar os conhecimentos existentes e quais precisam ser produzidos para resolver problemas presentes nessa realidade” (STÉDILE, 1996, p. 55).

A alteração da forma de planejar o ensino

(...) implica em ter, como ponto de partida, as situações (suas características e extensão) com as quais os aprendizes vão lidar quando concluírem o programa de ensino. Identificadas as variáveis mais relevantes (em termos tanto dos aspectos da situação, como das ações e de seus produtos) para compor relações comportamentais significativas, é possível propor, com maior clareza e segurança, os comportamentos que deverão caracterizar a atuação profissional. Quando tais comportamentos não existem no repertório do profissional eles precisam ser ensinados e constituirão o que se considera comportamentos-objetivo, ou seja, comportamentos a serem obtidos ou que resultem da aplicação de um programa de ensino (Botomé, 1981b). (...) Nessa nova forma de conceber o ensino, os conhecimentos existentes, longe de serem fim do processo educativo, transformam-se em meio (ou recurso) disponível para obtenção do objetivo proposto. Da mesma forma, o professor abandona sua função de fonte de informações e de detentor do conhecimento, para assumir uma função de elemento modificador dos padrões de comportamento das pessoas (STÉDILE, 1996, p. 57-58).

O planejamento do ensino de graduação deve partir de um exame inicial da realidade seguido da determinação de quais

aspectos dessa realidade (situação) são importantes (e em que grau) na determinação da situação examinada. Feita a análise, é necessário identificar que alterações precisam ocorrer na situação inicial (que fatores determinantes precisam ser controlados) para transformar essa situação em uma situação de interesse. (...) As decisões seguintes, podem ser obtidas mediante respostas às seguintes perguntas: que condições são necessárias para que o aluno desenvolva a ‘ação’ na situação específica? Que conhecimentos existentes ajudam no desenvolvimento da ação? Que conhecimentos precisam ser produzidos para responder satisfatoriamente às exigências da atuação? Que metodologia facilita ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para resolver a situação? Quais as habilidades necessárias? Planejar o ensino dessa forma significa colocar os recursos existentes (metodologia, pesquisa, conhecimentos disponíveis) a serviço do aluno, de tal forma que o fim do processo educacional não sejam esses recursos, mas o desenvolvimento das habilidades necessárias ao aluno para desenvolver um trabalho socialmente relevante (STÉDILE, 1996, p. 62-63).

Para que possam sugerir objetivos, “os dados provenientes desses estudos devem ser interpretados; em outras palavras, é necessário fazer inferências com base nas condições presentes, no que toca a falhas, ênfases, carências e necessidades” (TYLER, 1949, p. 18-20).

“Planejando o ensino com base nos resultados que interessa obter (...) aumenta a probabilidade dos cursos de graduação levarem em conta toda e qualquer ação profissional capaz de colaborar com as mudanças necessárias às situações com as quais o profissional se defronta” (STÉDILE, 1996, p. 199).

Na opinião dos professores, os indicadores de qualidade para a formação dos futuros administradores são os seguintes, apresentados na Tabela 6:

Tabela 6 - Indicadores de qualidade, na opinião dos professores, em 2003

Compromisso da IES à efetiva aprendizagem dos estudantes	29,03
	20,53
A empregabilidade assegurada pela formação e pelo diploma	
A adequação do projeto pedagógico do curso às demandas do mercado	18,54
O equilíbrio entre a formação acadêmica e a experiência dos professores	18,43
Existência de atividades extracurriculares para ampliar e aprofundar a aprendizagem	6,07
Os resultados das avaliações realizadas pelo MEC	4,42
Nível de exigência para aprovação adotado pelos professores	1,32
Outro	1,66

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

Sobre inovação de práticas pedagógicas, Carvalho (2000) e Wild (1997) afirmam: “As IES deverão adotar práticas pedagógicas/métodos de ensino-aprendizagem que tragam inovação em prol da melhoria da qualidade do curso/habilitação como um todo” (CARVALHO, 2000, p. 26). “(...) novos programas pedagógicos deverão ser desenvolvidos se as faculdades quiserem continuar sendo úteis e singulares” (WILD, 1997, p. 96).

A proposta de Macedo (1998) é o fim do isolamento proporcionando combinação maior de conhecimentos que irão acarretar menos desistências. A idéia de Macedo

é que os recursos – salas, professores, equipamentos e tudo o mais – hoje utilizados pelas faculdades e universidades para uma formação muito especializada e isolada das demais, poderiam ser mais bem utilizados na nova configuração, levando a uma combinação maior de conhecimentos. Por exemplo, teríamos salas mais cheias e professores com mais alunos, pois as aulas também atrairiam estudantes de outras áreas, além de ocorrerem menos desistências por parte de alunos frustrados com o que vêem nos cursos. Macedo (1998, p. 254-255)

Macedo defende também o adiamento do “(...) ingresso dos jovens no mercado de trabalho, deixando algumas profissões só para a pós-graduação. Como se sabe, o mercado está fragilizado em termos de oportunidades. Mesmo que se recupere, algumas profissões que exigem maior especialização deveriam ser levadas para a pós-graduação, ou para a consolidação apenas nesse nível” (MACEDO, 1998, p. 249).

Stédile cita Oliveira quando este

propõe um processo de avaliação dos resultados sociais do ensino por meio de depoimentos de egressos dos cursos de graduação e do exame de aspectos de sua atuação profissional, como condição para orientar a formação profissional na direção de necessidades sociais significativas. Takahashi (1995) aponta a integração ensino-serviço, a interdisciplinaridade, as alternativas metodológicas coerentes com as bases filosóficas adotadas. (...) Sordi (1995), faz várias considerações sobre currículo como um projeto que orienta as decisões de cunho acadêmico-administrativo e que objetiva o tipo de qualidade de ensino desejada. Acrescenta que não é possível mudar a lógica de um processo de formação sem romper com a forma tradicional de organização das práticas pedagógicas. Stédile (1996, p. 61)

Algumas instituições educacionais, reconhecendo estas mudanças de mercado, “têm adotado programações, sistemas de entrega e localizações novas para manter e atender seus mercados” (KOTLER & FOX, 1994, p. 300).

Outras instituições estão adotando horários alternativos para atender os alunos por meio de cursos noturnos e aos finais de semana:

Muitos alunos potenciais não podem freqüentar aulas no horário tradicional e algumas faculdades estão começando a adaptar-se às restrições de tempo dos mesmos. Cursos noturnos estão amplamente disponíveis e algumas faculdades os oferecem tarde da noite e mesmo de madrugada para acomodar aqueles que trabalham em turnos diferentes. (...) A *University of Chicago* oferece um curso de mestrado em administração de empresas para executivos de nível intermediário que têm condições de freqüentar aulas às sextas-feiras e sábados alternados, durante dois anos. (...) Estes exemplos demonstram como as instituições educacionais podem modificar localizações e programações para atender seus objetivos de distribuição (KOTLER & FOX, 1994, p. 306).

2.6 Formação atual dos administradores

Uma parte da formação do administrador que sai da faculdade para o mercado de trabalho, hoje, deve-se aos professores. E o conhecimento sobre estes também serve como fonte para análise da formação atual dos administradores. Tal é considerado na Tabela 7, na qual consta o perfil dos professores.

Tabela 7 - Perfil dos professores

Graduação/Titulação	Em Administração – 62% Especialização – 30% Mestrado – 55% Doutorado – 10%
Atualização	Leitura de livros técnicos/semestre – 39% Leitura de mais de seis artigos técnicos – 70% Periódicos técnico-científicos – 60% Revistas de cunho jornalístico – 78%
Experiência Docente	De 1 a 5 anos – 41% Entre 6 e 10 anos – 20%
Atividades paralelas profissionais junto ao mercado	Negócio próprio – 10% Consultoria – 25% Terceiro Setor – 5%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

O fato de os professores estarem inseridos no mercado de trabalho, exercendo atividades profissionais convergentes com a profissão de Administrador é “altamente positivo, principalmente para aqueles que lecionam disciplinas profissionalizantes” (PESQUISA NACIONAL, 2003, p. 15).

Quanto ao método de ensino atualmente aplicado, as classificações são apresentadas na Tabela 8, abaixo:

Tabela 8 – Procedimentos de ensino aplicados atualmente - 2003

Aulas expositivas	41%
Discussões em grupo orientadas por exercícios ou cases	32%
Recursos multimídia	14%
Avaliação de aprendizagem	Combinação de provas, trabalhos, seminários e participação dos estudantes – 63%
	Provas individuais sem consulta – 21%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

Sobre a utilização de recursos multimídia, é indicada mediante pesquisa comparativa, “a ascensão de novas estratégias de ensino (uso de *softwares* educacionais especializados, utilização de projeção de aulas por computador e, principalmente, salas de aulas virtuais, ensino a distância e outras possibilidades de *e-learning* apoiadas em *softwares* de ensino em Administração)” (PESQUISA NACIONAL, 2003, p. 20).

Dessa forma, constata-se que a maioria dos professores do curso de Administração tem pouco tempo de atuação como docentes (1 a 5 anos) e atuam como consultores, paralelamente às atividades educacionais.

Antes de ser definido o perfil do Administrador de Empresas, serão localizados espacialmente os profissionais com curso superior no Brasil. De acordo com Macedo, que coletou dados de 1995, fornecidos pelo Ministério do Trabalho:

A maioria dos empregados com curso superior está na região Sudeste do país, que é a que detém maior participação no emprego total. (...). Quanto à posição na ocupação, eles estão nos grupos educacionais típicos desse nível educacional, como é o caso do Grupo 1 (trabalhadores das profissões científicas, técnicas, artísticas e assemelhados que exercem de fato a profissão, inclusive professores); do Grupo 2 (membros dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, funcionários públicos superiores, diretores de empresas e assemelhados) e do Grupo 3 (trabalhadores de serviços administrativos e assemelhados). Macedo (1998, p. 123).

A prática da administração ocorre há muito tempo. Porém, de acordo com a Pesquisa Nacional (2003, p. 8) realizada pelo CFA – Conselho Federal de Administração – “como área

própria de conhecimento científico ela é relativamente recente, atingindo cerca de 10 décadas em termos mundiais e apenas 6 no Brasil”.

O CFA realizou uma pesquisa cujo universo foi o conjunto de Administradores do país graduados em Administração em cursos aprovados pelo MEC. Estima-se que, atualmente (dados de 2003), existam cerca de 1 milhão de bacharéis em Administração no país. Abaixo, na Tabela 9, alguns dados sobre o perfil do Administrador:

Tabela 9 – Perfil do administrador

Características	
Tempo de formado	34% – década de 1990
	34% – 2000 a 2003
Conclusão do curso em IES privada	48%
Domínio de idiomas	Inglês – 44%
	Espanhol – 19%
	Nenhum idioma – 29%
Títulos	Especialização – 72%
	Mestrado – 9%
Nível de atualização	Periódicos técnico-científicos – 29%
	Revistas de cunho jornalístico - 76%
Campos de atuação	Setor de serviços – 42%
	Setor industrial – 21%
	Setor comercial – 14%
Área funcional	Administração Geral – 30%
	Área Financeira – 18%
	MKT e Logística – 23%
	Gerência – 26%
Posição funcional	Analistas – 16%
	Coordenadores – 10%
	Diretores – 8%
	Supervisores – 8%
	Presidente/Proprietário – 6%
Escolha do curso	Por vocação – 14%
	Projeto profissional – 27%
	Visando melhor colocação no mercado de trabalho – 15%

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: 2003 (Pesquisa Nacional).

Importante enfatizar que “a relação entre área funcional, cargo e renda pessoal constatou que os respondentes alocados na área de Administração Geral (38%) encontravam-se mais bem

representados nos cargos de gerência e direção (61%) e representavam a fatia mais bem remunerada” (PESQUISA NACIONAL, 2003, p. 13).

Foi constatado pela Pesquisa Nacional 2003 que, atualmente, a escolha pela profissão de Administrador ocorre pela empregabilidade e não mais por vocação, como comprovado pela Pesquisa de 1994:

Analisando-se comparativamente os dados de 1994 e 2003 percebe-se uma diminuição percentual acentuada, de 47% para 14%, respectivamente, das pessoas que escolheram a profissão de Administrador por vocação. Se forem analisados, de forma combinada com os fatores assinalados em 2003 (existência de amplo mercado de trabalho; formação generalista; e diversidade das alternativas de especialização), pode-se entender que a preocupação maior dos Administradores, hoje, está centrada na questão da empregabilidade, enquanto que, em 1994, a ênfase foi a vocação como motivo da escolha do curso de Administração (PESQUISA NACIONAL, 2003, p. 18).

2.6.1 Formação inadequada dos administradores sob o ponto de vista das organizações

Silva (1998, p. 17) salienta que as universidades não devem transferir a sua responsabilidade para as organizações: “É preciso despertar para que as universidades não percam o seu sentido, transferindo o seu papel para as organizações”.

Mas, devido à formação inadequada dos profissionais que saem para o mercado de trabalho, torna-se necessário elaborar critérios de treinamento dentro das empresas, a fim de adequar os profissionais às exigências do mercado.

No Bozano, as mudanças implantadas por Ferraz se estenderam pela área de treinamento. Hoje, o volume de dinheiro investido na formação do pessoal nem faz parte do orçamento do banco. Pode variar de acordo com as necessidades, segundo Ferraz. No ano passado (1997), o Bozano gastou 2 milhões de dólares em treinamento, o equivalente a 5 mil dólares por cabeça. Boa parte do dinheiro foi gasta num programa de MBA a distância para seus executivos, o Global MBA, desenvolvido pela Universidade de Michigan. (...) O Bozano custeia integralmente o programa de 14 funcionários. (...) ‘O Bozano paga para o funcionário o curso que ele quiser fazer’, diz Ferraz. ‘Não tenho nenhuma ambição de crescer por crescer. Quero fazer algo de reconhecida qualidade’, afirma Ferraz (FUCS, 1998, p. 76).

Isso pode comprovar que o ensino superior atualmente oferecido pelas instituições não atende ou não está compatibilizado com a competência necessária evidenciada no exercício

profissional, mostrando que elas devem constantemente buscar os elementos para o encontro dessa realidade.

Por outro lado, é verdade que há dificuldade na mensuração do efeito do investimento feito na empresa para treinamento de seus funcionários. “O diretor de recursos humanos pode saber quanto a empresa gasta com treinamento formal, mas não sabe quanto de aprendizado o treinamento realmente gerou” (STEWART, 1998, p. 53).

Tyler (1949, p. 15) afirma que após o advento da ciência e da Revolução Industrial, foi imposta

a questão do significado contemporâneo de determinados conhecimentos, habilidades e aptidões. (...) Quando a Primeira Guerra Mundial requereu o treinamento de grande número de pessoas em trabalhos especializados, treinamento esse que devia completar-se num período relativamente curto, os antigos sistemas de aprendizado, muito mais lentos, deixaram de ser adequados. Desenvolveu-se a idéia de análise de emprego (também citada por Robbins, 1999), que foi extensamente usada na elaboração de programas de treinamento durante aquela guerra, os quais acelerariam o treino de pessoas para os trabalhos especializados e vários tipos de habilitação técnica. Em essência, a análise de empregos é simplesmente um método de analisar as atividades desenvolvidas por um trabalhador em determinado campo, a fim de que o programa de treinamento possa centralizar-se sobre as atividades mais importantes realizadas por esse trabalhador. Tyler (1949, p. 15).

Quando as habilidades para solução de questões não forem desenvolvidas na infância e houver dificuldade por parte dos funcionários, elas poderão ser treinadas através de atividades desenvolvidas dentro da empresa:

os administradores, bem como muitos funcionários que realizam tarefas não rotineiras, precisam solucionar problemas em seu trabalho. Quando essas habilidades são exigidas, mas o funcionário não as possui muito desenvolvidas, ele pode participar de treinamento para solução de problemas. Isso inclui atividades para desenvolver sua lógica, raciocínio e habilidade de definição de problemas, além de sua capacidade de identificação de causas, desenvolvimento de alternativas, análise de alternativas e seleção de soluções (ROBBINS, 1999, p. 469).

Spear e Bowen (1999, p. 103) analisam várias empresas que se baseiam no Sistema de Produção da Toyota e falam sobre a questão do treinamento para o desenvolvimento dos funcionários:

Todas as organizações que nós estudamos que são administradas de acordo com o Sistema Toyota de Produção compartilham da crença de que as pessoas são o mais significativo recurso incorporado e que investimentos nos conhecimentos e habilidades deles são necessários para formar menos concorrentes. É por isso que nestas organizações espera-se que todos os gerentes sejam capazes de fazer a tarefa de qualquer um que eles supervisionem e também ensinar aos seus operários/trabalhadores como resolver problemas de acordo com o método científico. O modelo de liderança é aplicado tanto ao primeiro nível de supervisor ‘líder da equipe’ como para o topo da organização. De qualquer forma, todos da Toyota tomam parte no desenvolvimento dos recursos humanos. Em conseqüência, há um movimento cascata para ensinar, que inicia com o gerente da fábrica, que desenvolve treinamento para cada empregado.

O desenvolvimento do processo de treinamento na Toyota ocorre da seguinte forma, segundo Spear e Bowen (1999, p. 103): “Para reforçar o aprendizado e o processo de melhoramento, cada fábrica e unidade maior de negócios no Grupo Toyota emprega um número de consultores do Sistema de Produção Toyota cuja principal responsabilidade é ajudar os gerentes mais antigos a mudar a organização em direção à ideal. Estes ‘aprendiz-líder-professores’ identificam constantemente os mais sutis e difíceis problemas e ensinam as pessoas como resolver os problemas cientificamente”. De acordo com os mesmos autores, a empresa investe para obter o retorno esperado: “(...) A Toyota irá trazer especialistas externos quando necessário para garantir a qualidade do processo de treinamento” (SPEAR & BOWEN, 1999, p. 105).

Hill (1997, p. 5) aborda a questão da necessidade de treinamento aos novos executivos: “Delegação, composição de pauta de reunião, gerenciamento da equipe versus os indivíduos na equipe: empresas precisam reconhecer que estes são os prognósticos de dificuldade para os novos gerentes. Somente então as empresas podem começar a pensar sobre que tipo de treinador seria útil”.

Quando não existe o preparo dos profissionais, ocorre o problema observado nas empresas do Japão:

Os padrões acadêmicos são elevados no Japão. Apesar disso, quando esses alunos tão treinados começam a trabalhar, têm de começar tudo de novo. As empresas do Japão consideram as universidades um campo de recrutamento, não de ensino. (...) Os próprios japoneses se preocupam, porque seu sistema educacional não está mais preparando profissionais adequadamente para um mundo complexo e cambiante. Outros países também estão intrigados quanto à melhor maneira de lidar com a nova forma de propriedade (HANDY, 1995, p. 164).

Mariotti (1996, p. 50-51) propõe às empresas o que chama de Educação Organizacional Continuada:

Trata-se de uma abordagem muito mais ampla, em que o treinamento aparece como um componente, e mesmo assim bem diferente do que era antes. Ela se estende à totalidade da empresa, que passa a ser vista como um sistema, que convive com outros sistemas numa rede de conexões. O conhecimento e as práticas que dela derivam são incessantemente intercambiados entre os componentes dessa teia. Assim, o que se aprende e o que se ensina numa empresa não pode ser reduzido a uma série mecânica e descontínua de blocos de aprendizado que transmitem um conhecimento ralo, mecanicista, de duração efêmera e, principalmente, impessoal e massificado. (...) A Educação Organizacional Continuada faz parte de uma visão de negócios, sistêmica, complexa e sustentada. Seus efeitos são duradouros, até porque ela jamais se interrompe depois de iniciada. Conclui-se daí que os melhores resultados aparecerão sempre a longo prazo.

A Educação Organizacional Continuada visa à competitividade:

A competitividade gera pessoas competentes. A excelência de seu trabalho produz benefícios que ultrapassam em muito os objetivos e os resultados dos simples treinamentos. Nessa ordem de idéias, o ganho de uns não necessariamente implica a perda de outros. Em nossa cultura, fomos educados, anos a fio, num clima de competição em que todos foram (e ainda são, na maioria dos casos) estimulados a lutar contra todos. (...) Mas a experiência tem revelado que competir ansiosamente e adotar essa postura como norma de vida acaba tendo conseqüências destrutivas, tanto no plano do trabalho como no individual. (...) A visão da competição como um fim em si é incompatível com a atual abordagem sistêmica e complexa. Na simples competição as pessoas atuam umas contra as outras; num ambiente de competência, elas trabalham umas com as outras (MARIOTTI, 1996, p. 51-52).

A diferença entre Educação Organizacional Continuada e estratégias convencionais de treinamento e desenvolvimento consiste em *hyperlearning* (educação sem necessariamente ser restrita à escola).

Na definição de Perelman, *hyperlearning* (ou hiperaprendizado, ou aprendizado de alta tecnologia), é a globalização da educação, intermediada pela tecnologia de ponta, veiculada com imensa velocidade e amplitude pela tecnologia. Trata-se de um universo de novas tecnologias que veiculam e potencializam a inteligência. O aprendizado passa a ser definido como a transformação do conhecimento e do comportamento por meio da experiência. Esta é a principal diferença entre a Educação Organizacional Continuada e as estratégias convencionais de treinamento e desenvolvimento. A educação está deixando de ser um processo exclusivamente humano. Por meio das redes globais de conexão, ela passa a ser um processo trans-humano – do mesmo modo que a multidisciplinaridade evoluiu para a transdisciplinaridade. Assim, a educação deixa de ser mera instrução e transforma-se num meio de descobrimento. Trata-se de um processo espontâneo, vivencial, livre do excesso de diretividade do ensino convencional. Perelman usa uma frase de efeito: sai a educação e entra a inteligência, o aprendizado. Com isso, o autor americano quer dizer que a educação não mais será restrita às escolas. (...) Em

síntese, estas são as principais características do *hyperlearning*: um universo de tecnologias que potencializam a inteligência; tecnologia de informação que se amplia e se difunde a velocidades fantásticas; um grau nunca visto de conexões entre conhecimento, experiência, mídias (multimídia) e cérebros humanos; facilitação dos processos de comunicação pela digitalização da linguagem; um vasto volume de dados acumulados e elaborados, que permeiam o universo do trabalho; inteligência distribuída além dos limites do espaço e tempo (MARIOTTI, 1996, p. 105-106).

Stédile (1996, p. 205) sugere a construção de um novo currículo com enfoque para o mercado de trabalho:

Aos cursos de graduação cabe o papel de utilizar o conhecimento desenvolvido para construir um currículo e um tipo de ensino que valorize a aprendizagem de comportamentos relevantes para o exercício profissional. (...) Um ensino que não desenvolva apenas variadas atividades em sala de aula, mas construa oportunidades de aprender e apresentar comportamentos que levem em conta as situações com as quais devem estar aptos a lidar (fora da escola) como profissionais e que produzam resultados que precisam ser gerados por esses comportamentos.

Dessa forma, “o ensino centrado no conhecimento existente aumenta a probabilidade de os profissionais perderem de vista aspectos da realidade onde vivem e trabalham” (STÉDILE, 1996, p. 55).

Paulo Emílio Matos Martins, professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), aborda a questão curricular das escolas de administração num artigo publicado na ABRH (1992, p. 238-239) e diz que essa não se trata do maior problema na formação dos Administradores:

Os elencos temáticos que integram as grades curriculares de nossas escolas de administração – ainda que freqüentemente incompletos, anacrônicos, excessivamente rígidos e mimetizadores de realidades distantes – parecem não constituir o maior problema a ser enfrentado na reformulação do modelo brasileiro de formação de administradores pelas escolas superiores. É provável mesmo que, com alguns arranjos estruturais e a introdução e/ou supressão de algumas disciplinas, muitos programas possam atingir um nível satisfatório de resultados. Como ilustração, listamos a seguir algumas impropriedades mais flagrantes desses currículos: ingênua universalidade; exagerado tecnicismo; obsoletismo; inflexibilidade.

Martins considera que o maior problema está na pedagogia e métodos didáticos adotados pela faculdade:

Todavia, a fragilidade mais visível de nossos centros universitários de formação de administradores parece se situar muito mais nas pedagogias que suportam (mas não iluminam) as suas práticas do que propriamente no conteúdo dos saberes por eles supostamente ministrados. Dito de outro modo, o tradicionalismo pouco criativo e a pobreza dos métodos didáticos resultam em um pueril desatino quando se supõe que os diferentes temas que integram a formação daqueles profissionais, magicamente e independentemente da natureza dos conhecimentos compreendidos, são passíveis de tratamento com um único método de ensino (aula expositiva) e carga horária padrão. Com relação a essa questão, os modelos de programas praticados desafiam todas as lógicas e extrapolam o limite do razoável. Por outro lado, a rigidez dos regulamentos, normas, tradições e atitudes, dificulta enormemente a vida daqueles que se propõem revolucionar essas estruturas caducas. (...) É patente que os desafios que a derradeira década do milênio impõe às economias retardatárias exigem, compulsoriamente, administradores mais criativos e que estes, por sua vez, demandam centros de formação e aperfeiçoamento mais eficazes e pedagogias mais ousadas (ABRH, 1992, p. 238-239).

Sobre a importância do aprendizado contínuo, após a formação acadêmica, John Mayo, citado por Mariotti (1996), diz: “Se há um conselho a ser dado aos jovens, é o de que tudo quanto eles aprenderam nos quatro ou cinco anos de universidade é suficiente apenas para o primeiro ano de vida profissional. Para os anos seguintes, o aprendizado terá de ser recomeçado. A chance de fazer uma carreira apenas com o que se aprendeu na universidade, hoje em dia, é zero” (MARIOTTI, 1996, p. 79).

Mesmo porque o aprendizado encontrado atualmente não corresponde ao perfil dos aprendizes e às exigências do mercado, que está em constante mudança, valorizando a quantidade de conhecimentos e a capacidade de resolução de problemas diversos, por Vaill (1999): “A turbulência permanente nos sistemas atuais está criando uma situação na qual os padrões do aprendizado institucional são simplesmente inadequados ao desafio que se apresenta. Os temas estão mudando depressa demais, bem como o perfil dos aprendizes” (VAILL, 1999, p. 53).

Como o proposto por Vaill (1999, p. 56), o chamado aprendizado autodirigido apresenta alta relevância nos tempos de alternância em que se encontra o mundo dependendo do que se pretende resolver neste momento.

Com frequência, a turbulência permanente cria desafios ao aprendizado para os quais nenhum livro ou qualquer outro material foi especificamente concebido. Na verdade, um aprendiz na turbulência pode ser a única pessoa, até onde ele sabe, com aquela necessidade particular de aprendizado. Portanto, o aprendizado eficaz em ‘águas permanentemente agitadas’ precisa ser marcado por um alto grau de autodirecionamento. (O modelo institucional, ao contrário, pré-estrutura o aprendizado, não promovendo as atitudes e habilidades do aprendizado dirigido).

Foi constatada, na Pesquisa Nacional 2003, que a “pulverização” do curso de Administração em outros cursos voltados para algumas de suas disciplinas esvazia-o e aumenta a impressão percebida de que os Administradores, já vistos como generalistas, não são especialistas em qualquer área. Para a formação necessária dos profissionais, Macedo (1998) considera uma situação de equilíbrio de dimensões iguais para o que ele chama de densidade do especialista (qualidade do profissional vindo da densidade da sua especialização) e amplitude do generalizante (amplitude de conhecimentos). O ponto de equilíbrio seria idealmente fornecido com uma formação de pós-graduação. Analisando o curso de graduação, Macedo (1998, p. 252) afirma que o sistema educacional procura formar um especialista com uma densidade de conhecimentos muito ampla. “Assim, na graduação típica do Brasil, a densidade é muito ampla. Isso, de qualquer forma, não significa que, de modo geral, a densidade que se recebe é de boa qualidade, ainda que ela o seja em várias escolas, avançando inclusive por uma densidade típica de um curso de pós-graduação”. A proposta de Macedo (1998, p. 253-254) é “uma nova graduação com ampliação dos conhecimentos mais genéricos, reduzindo-se a especialização ou profissionalização precipitada e tornando o curso e o profissional mais flexíveis. Com a situação atual, estamos formando profissionais muito limitados na amplitude do seu conhecimento e com dificuldades de adaptação ao convívio social e ao mercado de trabalho”.

Quanto à pós-graduação, Macedo (1998, p. 253) afirma que o esforço pela densidade de conhecimentos deve ser maior. Mas, por outro lado, “há menor espaço para obtenção de conhecimentos generalizantes, que inclusive já seriam adquiridos na graduação”. Hoje, a pós-graduação amplia os conhecimentos especializados mas faz isso a partir de uma baixa amplitude de conhecimentos. “De certa forma, (...) sofre da mesma dificuldade da graduação, pois também é feita em faculdades isoladas, ainda que com maior liberdade de currículo, onde fica difícil para o aluno compor seu programa com disciplinas de outras faculdades. Mas não é o seu papel corrigir a reduzida amplitude de conhecimentos com que os alunos vêm de graduação” (MACEDO, 1998, p. 254).

Sobre resultados de uma organização ao investir em pessoas, Max De Pree afirma que “quando se assume o risco de desenvolver pessoas, é muito provável que a organização obtenha aquilo de que necessita” (DRUCKER, 1994, p. 28).

Ao ser constatada a falha na formação dos administradores, torna-se obrigatório que as empresas realizem treinamentos que minimizem ou eliminem tais problemas. Tais treinamentos podem ser parte de um conjunto mais abrangente de ações e ser denominado Educação Organizacional Continuada. Para que os problemas sejam solucionados na fonte, sugere-se o desenvolvimento e adoção de um currículo com enfoque no mercado de trabalho. Mas isso não retira a responsabilidade e a necessidade de os profissionais continuarem o aprendizado após a formação acadêmica.

2.6.2 Importância do aprendizado contínuo no desenvolvimento do profissional

Observa-se, por meio da educação, a mudança comportamental nos indivíduos e, dessa forma, constata-se a ocorrência do aprendizado. Este pode acontecer sem a necessidade da presença física, utilizando meios como o computador. Mas o real aprendizado ocorre quando o conhecimento é aliado à experiência.

Cameron (2002, p. 52) define aprendizado como “a atividade cujo propósito visa à aquisição de habilidades, conhecimento e maneiras de pensar que irão melhorar a eficácia em situações futuras”. Quando se observa em relação a reações diferentes para situações semelhantes ocorridas no passado, Robbins (1999, p. 38) afirma que “(...) houve aprendizado quando o comportamento, a reação ou a resposta de um indivíduo em consequência de uma experiência, são diferentes do que era antes”.

Devemos estar aptos a nos integrar à situação mundial apresentada, seja ela como for, mesmo que não seja a melhor opção; preparados para todas as ocasiões apresentadas, podemos nos adequar de maneira menos traumática. Segundo Mariotti (1996, p. 82),

as novas maneiras de aprender deverão incluir necessariamente os grupos. Por grupos, agora, devemos entender não só a estrutura grupal em si, mas também os sistemas, as redes – redes e conexões. A globalização e a instantaneidade das comunicações, aliadas à virtualização dos espaços organizacionais, tornaram relativa a presença física e o relacionamento direto entre as pessoas no processo de aprendizado. Não estamos dizendo que isso é bom nem que é ruim; simplesmente é assim, está sendo assim, e tudo indica que será cada vez mais assim. É mais um dado, aliás, com que teremos de aprender a lidar. Talvez exista, ou venha a desenvolver-se nessas comunidades virtuais, algo que possibilite e facilite o aprender a aprender.

Segundo um modelo alemão, que alia experiência ao conhecimento, existem situações e problemas profissionais que só podem ser solucionados através experiências reais e habilidades próprias. “Há muitas coisas sobre a vida e o trabalho que só se pode aprender trabalhando e vivendo: as habilidades dos ‘verbos’, em especial” (HANDY, 1995, p. 170-171). Mintzberg (2004) também fala sobre a importância da experiência para a compreensão e habilidade na prática profissional.

O mercado de trabalho está exigindo a atualização constante dos profissionais, a fim de que eles se tornem mais competitivos. Mas, a responsabilidade por esse aprimoramento não é mais das empresas. Houve a transferência da responsabilidade. Hoje, o autodesenvolvimento deve partir dos próprios profissionais. É necessário que eles se tornem empresários de suas carreiras, zelando por elas. As possibilidades da tecnologia poderão auxiliar também nessa independência de aprendizado.

Constatando as mudanças presentes no mundo moderno, o pensamento sobre a necessidade do aprendizado contínuo ao longo da vida profissional é comum entre a maioria das pessoas. Tal é afirmado por Vaill (1999, p. 33-34):

A importância de aprender, em particular de aprender por toda a vida, tem sido salientada repetidamente ao longo das duas ou três últimas décadas por educadores, líderes políticos e comentaristas sociais. A validade desses apelos está sendo finalmente confirmada por nossas experiências na turbulência permanente das organizações modernas: estamos todos nos esforçando para acelerar; poucas pessoas acham que estão suficientemente atualizadas nos conhecimentos e qualificações exigidos por seus cargos e mesmo aquelas que estão muito bem preparadas têm consciência de que a obsolescência não é uma idéia abstrata, mas uma realidade que se aproxima rapidamente. A presença da turbulência permanente exige que encaremos de outra maneira o desafio do aprendizado contínuo por toda a vida – o que ele envolve, quais são as barreiras e se o entendemos bem o suficiente para praticá-lo. Vaill (1999, p. 33-34).

A alta competitividade do mercado de trabalho exige que as pessoas busquem constantemente o aperfeiçoamento profissional a fim de se tornarem mais eficientes:

O que está acontecendo é que o aumento da competitividade das empresas impõe um aumento de competitividade das pessoas, seja como colaboradores na atuação dessas empresas, seja na disputa pelos postos de trabalho que elas oferecem. O que é preciso é que as pessoas passem a se colocar quase como empresários dos serviços que oferecem, adotando métodos de aprimoramento equivalentes ou próximos daqueles que as empresas utilizam na gestão de seus negócios. É preciso ser mais eficiente, ou

seja, mais produtivo, mas também mais eficaz, isto é, a eficiência tem que ser posta a serviço de algo útil (MACEDO, 1998, p. 144).

Mas o aprimoramento não é mais uma responsabilidade das empresas e sim dos próprios profissionais, conforme afirma Robbins (1999, p. 471-472):

Poucos aspectos relacionados com os recursos humanos mudaram tanto nas últimas décadas quanto o papel da organização na carreira de seus funcionários. Ela passou do paternalismo – quando a organização assumia praticamente toda a responsabilidade pelas carreiras de seus funcionários – para uma forma de apoio, para que as pessoas assumissem a responsabilidade pelo próprio futuro. (...) Tornou-se responsabilidade do funcionário manter atualizados seus conhecimentos, suas habilidades e suas capacitações e preparar-se para as futuras tarefas.

Rezende (1998a, p. 7) confirma a citação anterior e dá dicas para uma boa atuação profissional: “As empresas não são responsáveis pela carreira individual dos profissionais, e como dicas de uma boa atuação e crescimento profissional, pode-se relatar: atualização permanente (via Internet, livros, treinamentos etc.), disposição para apreender e trabalhar em equipe, estudar idiomas estrangeiros, dominar o português (oral e escrito), estar sempre com um currículo atualizado e objetivo, ter postura pessoal e uma grande rede de relacionamentos”.

Hoje, é necessário que os profissionais sejam administradores da própria carreira: “Os funcionários de hoje devem administrar suas carreiras como empresários que cuidam de um pequeno negócio. (...) Em um mundo de ‘agenciamento livre’, a carreira bem-sucedida será obtida com a manutenção da flexibilidade e da atualização das habilidades e dos conhecimentos” (ROBBINS, 1999, p. 472-473).

O aprendizado contínuo, já citado anteriormente por Vaill (1999), torna-se uma necessidade e algumas instituições educacionais já exigem que seus professores dediquem uma parte de seu tempo a pesquisas de aprofundamento, como cita Handy (1995, p. 172): “O aprendizado, como a vida, continua para sempre. (...) A universidade na qual trabalho exige que um dia por semana em média seja gasto em pesquisa para aprofundar meus estudos. Isso é 20% de meu tempo. A metade disso (10%) poderia ser um padrão mínimo para qualquer um nos anos vindouros.” O autodesenvolvimento deveria ocorrer por iniciativa própria do indivíduo, “Entretanto, os que estão de fora da rosca podem-se omitir em realizar qualquer investimento continuado em sua inteligência em desenvolvimento. A maior parte das empresas deixará isso

a critério do indivíduo, e a maioria dos *outsiders* será muito pobre, muito ocupada ou terá visão curta para fazer isso por si mesma. Aí está o maior perigo da era da inteligência: uma menor competência no fundo do mercado de trabalho” (HANDY, 1995, p. 172).

Um dos pontos de preocupação referente à iniciativa própria do aprendiz é que nem todas as pessoas têm consciência real e ampla para valorizar tal atitude, refletindo negativamente no mercado de trabalho.

A tecnologia e as possibilidades da multimídia tornarão todos nós aprendizes independentes. Não há motivo para que alguns não possam escolher aprender por si mesmos em alguns tópicos, apresentando-se para exame quando estiverem prontos, assim como já se faz para um teste de motorista. A função da escola (...) seria então agir como uma estação rastreadora para certificar-se de que ninguém está colando ou perdendo as vantagens e lições dos três ‘C’s. A escola seria então o núcleo de uma empresa educacional do tipo rosca. Alguns professores seriam o *staff* do núcleo, bem pagos por muitas horas e pela sua flexibilidade. Outros seriam especialistas, trabalhando fora do núcleo e vendendo a sua técnica para uma gama de escolas ou instituições. Seriam profissionais de *portfolio*. Alguns exerceriam os dois papéis durante as suas carreiras (HANDY, 1995, p. 169-170).

A cada situação, o futuro profissional deverá ser capaz de relacionar várias idéias para solução de questões, utilizando as várias formas de pensamento e isso deve ser estimulado pelo professor mediante situações reais, que exijam esforços e organização mental para passar por todas as fases do processo de resolução de problemas, conforme afirma Tyler (1949, p. 62):

O termo ‘pensar’ é usado numa variedade de sentidos, mas, de um modo geral, a espécie de comportamento implicada consiste em relacionar duas ou mais idéias, em vez de simplesmente memorizá-las e repeti-las. O pensamento lógico envolve o arranjo de pressuposições, premissas e conclusões de modo a desenvolver um argumento lógico. Muito comumente, em determinadas situações, serão requeridas várias espécies de pensamento, de modo que é raro um professor concentrar-se num único aspecto do pensamento. Tyler (1949, p. 62).

Como a experiência de aprendizagem deve dar ao estudante a oportunidade de exercer as formas de pensamento citadas anteriormente, é importante que a situação seja de molde a estimular esse tipo de comportamento. Isso pode incluir fases, tais como:

a) perceber uma dificuldade ou uma questão que não pode ser resolvida no momento, b) identificar mais claramente o problema pela análise, c) colher fatos relevantes, d) formular hipóteses possíveis, isto é, explicações possíveis ou soluções alternativas para o problema, e) testar as hipóteses por meios apropriados, f) tirar conclusões, ou seja, resolver o problema. Na formulação de hipóteses possíveis,

freqüentemente poder-se-á recorrer a generalizações ou princípios que já se conhece e, nesse caso, talvez possa resolver o problema imediatamente, sem testar a hipótese de que tal princípio é relevante ao caso. Em casos particulares, essas fases da solução de problemas podem variar, e algumas delas talvez sejam desnecessárias; de modo geral, porém, as experiências de aprendizagem devem dar ao estudante oportunidade de observar todas as fases de solução de problemas para ver o que cada uma delas envolve e de adquirir habilidade em seguir as fases necessárias (TYLER, 1949, p. 62-63).

O autor apresenta a importância do raciocínio lógico para a solução de problemas que podem fazer parte do cotidiano pessoal e/ou profissional dos estudantes.

E o professor não interfere diretamente na resolução, como refere Tyler (1949, p. 63-64): “O estudante aprende a raciocinar através da experiência de resolver problemas por si mesmo. Ele não atinge o objetivo quando o professor se encarrega de solucionar o problema e o estudante limita-se a observar”.

Com o aprendizado correto, o aluno passa a obter conhecimentos reais que desenvolvem habilidades concretas e importantes só conseguidas por trocas de experiências com os demais aprendizes que levam a mudanças satisfatórias. Por meio do aprendizado,

aperfeiçoamos nossa compreensão de mundo e, portanto, nossa imagem humana. A autocompreensão só pode ser atingida por meio da convivência com o outro. E convivência é educação. É urgentemente necessário desenvolver novas formas de aprender. (...) uma coisa parece certa: quaisquer que sejam, as novas formas de aprendizagem serão grupais e terão muito a ver com a sinergia, a criatividade e um melhor entendimento das distorções cognitivas, dos preconceitos e da resistência à mudança (MARIOTTI, 1996, p. 67).

É clara a diferença de aprendizado real quando o aluno tem a oportunidade de relacionar e de aplicar no seu cotidiano o que aprendeu na escola. Sobre o treinamento da mente e das diversas faculdades da mente, em geral para utilizá-las dentro de quaisquer condições que fossem apropriadas, Tyler afirma que:

Os estudos sobre a transferência de treinamento indicavam, contudo, que o estudante tinha muito mais probabilidade de aplicar a sua aprendizagem quando reconhecia a semelhança entre as situações encontradas na vida e as situações em que ocorreu a aprendizagem. Além disso, o estudante tinha muito mais probabilidade de perceber a semelhança entre as situações de vida e as situações de aprendizagem quando estavam presentes duas condições: 1) as situações de vida e as situações de aprendizagem tinham uma semelhança evidente a muitos respeito, e 2) o estudante recebia prática em buscar ocasiões, em sua vida extra-escolar, para a aplicação das coisas aprendidas

na escola. Esses achados são usados para reforçar o valor de uma análise da vida contemporânea com o fim de identificar objetivos de aprendizagem para a escola, os quais possam ser facilmente relacionados com as condições e oportunidades da vida contemporânea para o uso dessas espécies de aprendizagem. Tyler (1949, p. 16)

O conhecimento está sendo considerado forma de capital dentro das organizações. Tal conhecimento pode ser adquirido por meio do estudo, pesquisa ou observação sistemática. Quando é compartilhado, aumenta a inteligência organizacional resultando em fatores positivos. Ao lado do conhecimento encontram-se, ainda, a informação e a criatividade como armas poderosas da atualidade.

Na atualidade, a importância dada ao conhecimento atingiu seu ápice, qualificado também como capital de uma empresa, diferentemente de algum tempo atrás.

Hoje, quando o conhecimento tornou-se a principal matéria-prima e resultado da atividade econômica, a inteligência organizacional – pessoas inteligentes trabalhando de formas inteligentes – deixou de ter um papel coadjuvante e assumiu o papel principal. Para as pessoas que alocam dinheiro às empresas (ou seja, os investidores), para as pessoas que alocam dinheiro dentro das empresas (ou seja, os gerentes) e para as pessoas que alocam suas vidas a elas (ou seja, os funcionários), o capital intelectual tornou-se tão vital que não é justo dizer que uma organização que não está gerenciando o conhecimento não está prestando atenção ao negócio (STEWART, 1998, p. 52).

O capital intelectual é a fonte que supre as exigências do mercado, em constante renovação. “Compartilhar e transmitir conhecimento – alavancá-lo – exige ativos intelectuais estruturais, como sistemas de informação, laboratórios, inteligência competitiva e de mercado, conhecimento dos canais de mercado e foco gerencial, que transformam o *know-how* individual em propriedade de um grupo. (...) Portanto, o capital intelectual é a capacidade organizacional que uma organização possui de suprir as exigências do mercado” (STEWART, 1998, p. 68-69).

Torna-se, assim, uma forma de capital da empresa disponível para qualquer imprevisto.

O conhecimento pode ser obtido pelo estudo, pela pesquisa e pela observação sistemática. Assim, pode-se falar em aquisição do conhecimento, produção de conhecimento, acumulação de conhecimento. O fato de ser acumulável faz com que ele seja até certo ponto controlável pelos que o acumularam, e deste modo se torne disponível (ou não) fora de determinados círculos. Neste sentido, o conhecimento é uma forma de capital, já conhecida pelos economistas desde o século XVIII (MARIOTTI, 1996, p. 26).

Esse capital cresce quanto mais é utilizado e compartilhado entre todos os envolvidos.

Se o principal objetivo do capital humano é a inovação – seja sob a forma de novos produtos e serviços ou de melhorias nos processos de negócios –, então o capital humano é formado e empregado quando uma parte maior do tempo e do talento das pessoas que trabalham em uma empresa é dedicada a atividades que resultam em inovação. O capital humano cresce de duas formas: quando a empresa utiliza mais o que as pessoas sabem e quando um número maior de pessoas sabe mais coisas úteis para a organização (STEWART, 1998, p. 77-78).

O conhecimento precisa ser atualizado conforme a necessidade. “A exigência ou necessidade de conhecimento traz, como decorrência, a possibilidade de reexaminar, pôr em dúvida e até alterar ou abandonar o conhecimento existente” (STÉDILE, 1996, p. 13). O conjunto de conceitos existentes pode ser atualizado constantemente por um processo contínuo de produção de conhecimento.

Na época da Revolução Industrial, exigia-se o esforço físico. Hoje, a exigência é diferente: partiu-se para o desenvolvimento intelectual e da informação. “A Revolução Industrial (em torno de 1700) exigia o esforço físico do homem, diferenciando da atualidade onde temos as revoluções intelectual e da informação” (REZENDE, 1998b, p. 2).

As habilidades intelectuais consistem em executar vários tipos de funções em menor tempo e maior aproveitamento, “A habilidade refere-se à capacidade de um indivíduo em desempenhar diversas tarefas dentro de uma função. (...) As habilidades intelectuais são aquelas necessárias para o desempenho de atividades mentais. (...) As sete dimensões mais citadas que formam as habilidades intelectuais são a aptidão para números, a compreensão verbal, a velocidade da percepção, o raciocínio indutivo, o raciocínio dedutivo, a visualização espacial e a memória” (ROBBINS, 1999, p. 35). Já que o grau de desenvolvimento de tais habilidades está de acordo com a necessidade do momento. “As funções diferem em relação às demandas sobre as habilidades intelectuais de quem as executa. De maneira geral, quanto maior a demanda de processamento de informações em uma função, maior a necessidade de habilidades verbais e de inteligência para que ela seja realizada com sucesso” (ROBBINS, 1999, p. 35).

Quando se valoriza o conhecimento dos funcionários, a empresa está desempenhando corretamente seu papel e valorizando a empresa no mercado, já que investe e reconhece o seu capital intelectual:

Quando o mercado de ações avalia empresas em três, quatro ou dez vezes mais que o valor contábil de seus ativos, está contando uma verdade simples, porém profunda: os ativos físicos de uma empresa baseada no conhecimento contribuem muito menos para o valor de seu produto (ou serviço) final do que os ativos inatingíveis – os talentos de seus funcionários, a eficácia de seus sistemas gerenciais, o caráter de seus relacionamentos com os clientes – que, juntos, constituem seu capital intelectual. (...) Alguém que investe em uma empresa está comprando um conjunto de talentos, capacidades, habilidade e idéias – capital intelectual, não capital físico (STEWART, 1998, p. 51).

Kim e Mauborgne (1999, p. 41) concordam e afirmam que o conhecimento está à frente dos fatores tradicionais da produção:

Na produção/geração de riqueza, o conhecimento está crescendo em relação aos fatores tradicionais de produção, isto é, recursos físicos e fiscais. A abertura entre o valor de mercado de uma companhia e o valor de seus recursos tangíveis está aumentando; a variável chave que explica esta abertura é o estoque de empresas do conhecimento. Ao contrário da terra, do trabalho e do capital, - o tradicional da economia, fatores finitos de produção – conhecimento e idéias são os bens econômicos infinitos que podem gerar crescentes retornos com seu uso sistemático. Kim e Mauborgne (1999, p. 41).

Segundo Handy (1995, p. 168-169), a escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam competências e realizações. No âmbito empresarial, o autor afirma que as organizações irão estimular seus funcionários a desenvolverem suas carreiras mediante novas experiências, testes, cursos.

A escola deve ser um lugar para formar um *portfolio* de competência. (...) Os estudantes devem ser exigidos a fornecer um volumoso *portfolio* de diplomas de competência ou realizações. (...) Esta forma de *curriculum-portfolio* deve continuar a vida toda, mas as habilidades precisam ser adquiridas enquanto jovem. Serão uma parte essencial do *portfolio* vital de que todos necessitaremos para passar de uma etapa para outra. Mesmo dentro da empresa, como argumentei, os *portfolios* serão a forma de as pessoas desenvolverem suas carreiras. A empresa irá estimulá-los a aumentar as suas credenciais em todos os níveis; às vezes, com uma nova experiência; outras vezes, com testes ou cursos. Segundo Handy (1995, p. 168-169)

Atualmente, em uma empresa baseada no conhecimento,

os componentes do custo de um produto hoje são, em grande parte, P&D, ativos intelectuais e serviços. O antigo sistema contábil, que nos diz o custo do material e de mão-de-obra, não é aplicável. Resumindo: a contabilidade mede o acúmulo e a concentração de capital de uma empresa e baseia-se em custos – ou seja, pressupõe que o custo de aquisição de um ativo diz razoavelmente (depois de alguns ajustes referentes a itens como depreciação) quanto vale o ativo. O modelo cai por terra quando os ativos em questão são inatingíveis. Com a separação do conhecimento e sua embalagem, a relação entre o valor atual e os custos históricos se diluiu. O custo de produção do conhecimento está muito menos relacionado a seu valor ou preço do que o custo de produção, digamos, de uma tonelada de aço (STEWART, 1998, p. 54).

A informação significa poder na atualidade. “A informação nos dias de hoje tem um valor altamente significativo e pode representar grande poder para quem a possui, seja pessoa ou instituição. Está presente em todas as atividades que envolvem pessoas, processos, sistemas, recursos financeiros, tecnologias etc.. Obedece um processo de valorização: conhecer, apreender, juntar, analisar, organizar, valorizar e disponibilizar” (REZENDE, 1998a, p. 4).

Além do poder das idéias desenvolvidas, de repente, pode-se alcançar objetivos além dos previstos. “Ao contrário das máquinas e do dinheiro, diz Michael Brown, principal executivo da Microsoft, as idéias em si têm poder. Podem se acumular sem passar por uma instituição e, de repente, explodir” (STEWART, 1998, p. 54).

A informação significa, ainda, melhor resultado final quando se tem conhecimento prévio podendo-se preparar para a resolução de problemas. É possível “ajudar o indivíduo a se adaptar melhor simplesmente fornecendo-lhe informações prévias a respeito do que o espera. (...) o desempenho melhora quando o indivíduo sabe o que deve esperar” (TOFFLER, 1994, p. 336).

O conhecimento coletivo faz a diferença em uma empresa. Ele resulta no sucesso desta pois soma o valor intelectual de cada pessoa. Dessa forma, gera-se a riqueza por ser uma constante inovação que só o ser humano é capaz de realizar por meio de seus atributos. “O capital intelectual é a capacidade mental coletiva; é a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva. (...) Constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza” (STEWART, 1998, prefácio). “O capital humano é importante porque é a fonte de inovação e renovação” (STEWART, 1998, p. 68).

Deve-se evitar que a criatividade seja encoberta por fatores internos e externos da pessoa, que impeçam o fluir desta habilidade. São cinco os fatores organizacionais identificados como obstáculos à criatividade: “expectativa da avaliação – preocupação em como o trabalho será avaliado; supervisão – ser observado enquanto trabalha; motivadores externos – ênfase em recompensas externas, tangíveis; competição – enfrentar situações competitivas com os colegas; limitações de escolhas – receber limites dentro dos quais o trabalho pode ser realizado” (ROBBINS, 1999, p. 131). Cameron (2002, p. 310) complementa: “Uma das principais barreiras ao pensamento criativo é a crença de que a maneira racional/lógica/científica de pensar é a única que existe”.

O potencial humano é exteriorizado proporcionalmente à eliminação de tarefas inúteis e desgastantes: “Para liberar o capital humano que já existe na organização é preciso minimizar as tarefas irracionais, o trabalho burocrático, inútil, e as competições internas” (STEWART, 1998, p. 78).

Quando a empresa não oferece condições para o desenvolvimento do conhecimento, esta corre o risco de ter problemas de produção; isso só pode ser evitado por uma avaliação precoce. Os sistemas hipercomplexos possuem grande potencial criativo “fogem à reprodução (à repetição) e buscam a produção (a diferença). Em termos de organização, esse aspecto é crucial. Uma empresa que se limita à reprodução está em perigo. A tendência à reprodução (à repetição) costuma ser um sinal de que problemas de produção estão a caminho ou já no início. Daí a importância de um diagnóstico organizacional precoce” (MARIOTTI, 1996, p. 45-46).

A empresa em ascensão é a que diagnostica precocemente os problemas e falhas e busca a solução de cunho industrial ou pessoal:

Os sistemas complexos são identificados pelas seguintes características: baixa hierarquização; baixo índice de obediência cega e pouca institucionalização (tendência a fugir do excesso de regras e normas); baixo nível de especialização (polivalência, menor resistência à mudança, flexibilidade); alta tolerância à aleatoriedade e à conflituosidade (maior capacidade de conciliação de opostos e resolução de conflitos). Em termos de empresa, isso significa: alta capacidade de adaptação às exigências de um mercado sempre em mudança; funcionamento não autoritário, sinérgico, resultante do livre fluxo de informação/conhecimento/energia; amplo diálogo entre os membros e rapidez de tomada de decisões e definição de

estratégias; alta capacidade de administrar conflitos internos (MARIOTTI, 1996, p. 46).

Portanto, deve ser reconhecido e recompensado igualmente: “Se o conhecimento é a maior força de valor econômico, era de se esperar que os mercados de trabalho recompensassem as pessoas que trabalham com o cérebro e desprezassem as que não o fazem” (STEWART, 1998, p. 41).

O aprendizado ocorre quando é constatada a mudança no indivíduo. E, hoje, se tornou relativo o contato direto entre as pessoas para que o aprendizado ocorra, devido às comunidades virtuais que se estabeleceram. O aprendizado contínuo é exigência do mercado de trabalho. Para que os profissionais continuem competitivos é necessário que estejam atualizando constantemente seus conhecimentos. Quanto à aprendizagem, existem dificuldades por parte dos aprendizes. Tais dificuldades refletem-se diretamente na atuação profissional. O conhecimento coletivo faz a diferença numa empresa, e para que esteja cada vez mais presente, as organizações precisam estimular seus funcionários no desenvolvimento das habilidades intelectuais necessárias ao bom andamento das atividades.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Da caracterização da pesquisa

A maioria dos estudos na área de Administração apresenta cenário fundamentado na competitividade e na busca por qualidade e produtividade. Assim, os procedimentos escolhidos recaem sobre uma pesquisa exploratória, de caráter documental e auxiliada por coleta de informações, utilizando amostra intencional.

3.2 Da coleta de informações

A coleta das informações foi feita por meio de seleção de profissionais de recursos humanos das empresas, localizadas segundo o escopo da pesquisa. Foram elaborados dois questionários: um aberto e outro fechado.

No questionário aberto, os profissionais das empresas escolhidas receberam a tarefa de listarem até 10 (dez) itens a respeito das competências que julgam indispensáveis para que o recém-formado profissional de Administração obtenha sucesso no mercado de trabalho. Em seguida, para cada uma das competências, os profissionais deveriam indicar a ordem de classificação de importância de 1 a 10, sendo 1 a mais importante e 10 a menos importante dentre elas; e ainda, apresentar as deficiências observadas no recém-formado, relativas a cada uma das competências listadas.

No questionário fechado, foram listados 19 (dezenove) atributos nos quais o profissional de Recursos Humanos deveria avaliar o nível necessário para o desempenho das funções, concernente a cada atributo, dos diferentes níveis hierárquicos (técnico, gerencial e de direção). Além disso, o profissional de RH teve de avaliar o nível do recém-formado para o desempenho das funções em início de carreira e, ainda, como ocorre o treinamento (no trabalho, cursos interno e externo), para complementar as faltas observadas nos recém-formados.

Primeiramente, para o tratamento de dados, tanto do questionário aberto quanto do fechado, foi desenvolvida uma tabela na qual foram classificados antecipadamente os atributos em competências técnicas, humanas e conceituais, de acordo com as definições apresentadas na Tabela 10 abaixo.

Tabela 10 – Definição dos tipos de competências

Competência	Definição
Técnica	Competência de aplicar um conhecimento especializado ou perícia. Ao considerar as competências dominadas por profissionais, como engenheiros civis ou cirurgiões, geralmente o enfoque se detém nas respectivas competências técnicas.
Humana	Capacidade de trabalhar com outras pessoas, entendê-las e motivá-las, tanto individualmente quanto em grupo. Enfoque para o comportamento do indivíduo, em suas atitudes.
Conceitual	Capacidade mental para analisar e diagnosticar situações complexas. O raciocínio lógico-matemático é o que melhor pode exemplificar essa idéia.

Fonte: Silva (2004).

Para o tratamento dos dados do questionário aberto, foram extraídos os atributos da lista de competências apresentadas pelas empresas, para enquadrá-las dentro dos 19 atributos do modelo de questionário fechado. Em seguida, foi realizado o somatório de frequência em que apareceram as competências e apresentado o *ranking* em função dessa frequência. As competências foram, também, classificadas em técnicas, humanas e conceituais.

Para o tratamento dos dados do questionário fechado, foi realizada a análise dos atributos de cada nível hierárquico, do nível encontrado nos recém-formados e do treinamento realizado pelas empresas. Cada atributo foi classificado em competências técnicas, humanas e conceituais. Tais informações permitiram fornecer a interpretação qualitativa necessária para confrontar com o perfil atualmente encontrado, constatar as deficiências, conhecer as necessidades da empresa e o que é necessário reforçar no currículo dos cursos de Administração, oferecendo-se informações às IES. Dessa forma, foi possível a identificação da formação requerida do Administrador segundo as exigências do mercado por meio de competências e deficiências apontadas pelos profissionais da área de Recursos Humanos.

3.3 Resultados esperados

Obtenção de elementos que sirvam para configurar uma proposta de formação de Administradores, segundo a ótica dos especialistas de recursos humanos que atuam na escolha de profissionais para o mercado de trabalho.

3.4 Limitações da pesquisa

A pesquisa deve refletir uma dimensão do problema ligado à compreensão das competências exigidas no mercado dos Administradores formados pelas escolas de Administração. Todavia, a continuidade da pesquisa deve ser objeto de estudo para avaliar as competências junto a universo maior de empresas, valendo-se de análise *multivariada*. Fica o desafio para outros pesquisadores. Entretanto, é mister ressaltar que o presente estudo considera a formação do Administrador por instituições de nível superior, sob a ótica das exigências do mercado, mas admite que existam outras dimensões a serem consideradas em perspectiva mais abrangente. Vale ressaltar que o cenário mercadológico é o fato gerador que motivou a presente pesquisa.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Para obtenção dos dados a serem interpretados no presente estudo, foi realizada pesquisa exploratória, auxiliada por coleta de informações utilizando amostra intencional. A coleta das informações foi feita por meio de seleção de profissionais de Recursos Humanos de empresas, contatados direta (pessoalmente) e indiretamente (meio eletrônico).

Foram contatadas, no total, 18 (dezoito) empresas. Nove delas não retornaram e duas responderam parcialmente. Participaram da presente pesquisa, portanto, sete empresas, sendo duas de médio porte (120 e 168 funcionários) e, as demais, de grande porte (acima de 500 funcionários). Três das sete empresas atuam na Área Industrial, duas como Prestadoras de Serviço, uma é de Telecomunicações e a outra de Comércio Atacadista/Varejista.

Para tanto, foram elaborados dois questionários: um aberto e outro fechado.

No questionário aberto (ver Modelo 1), os profissionais das empresas escolhidas listaram até 10 (dez) itens a respeito das competências que julgam indispensáveis para que o recém-formado profissional de Administração tenha sucesso no mercado de trabalho. Em seguida, para cada uma das competências, indicaram a ordem de classificação de importância de 1 a 10, sendo 1 a mais importante e 10 a menos importante dentre elas; e ainda, apresentaram as deficiências observadas no recém-formado, relativas a cada uma das competências listadas.

Modelo 1 - Competências necessárias ao recém-formado em administração para o bom desempenho profissional

Competências (atitudes, conhecimentos e/ou habilidades) julgadas necessárias para o recém-formado em Administração.	Ordem de Classificação de Importância	Deficiências observadas no recém-formado relativas a cada uma das competências listadas ao lado.

No questionário fechado (ver Modelo 2), foram listados 19 (dezenove) atributos em que o profissional de Recursos Humanos avaliou o nível necessário, concernente a cada atributo, para o desempenho das funções dos diferentes níveis hierárquicos (técnico, gerencial e de direção). Além disso, avaliou o nível do recém-formado para o desempenho das funções em início de carreira e, ainda, como ocorre o treinamento (no trabalho, cursos interno e externo) para complementar as faltas observadas nos recém-formados.

Modelo 2 – Avaliação de atributos para o desempenho das funções

Avaliação de Atributos para o Desempenho das Funções									
Item	Atributo	Nota de 1 (baixo) a 5 (alto)				Recém-formado Nível encontrado	Assinalar com X		
		Nível necessário para a empresa			No trabalho		Treinamento		
		Técnico	Gerencial	Direção			Curso		
						Interno	Externo		
1	Conhecimento de Administração								
2	Pensamento Crítico								
3	Processo Decisório								
4	Pesquisa Científica								
5	Uso da Informática								
6	Uso de modelos matemáticos								
7	Comunicação Empresarial								
8	Criatividade e Inovação								
9	Negociação								
10	Sensibilidade interpessoal								
11	Trabalho em grupo								
12	Motivação e Iniciativa								
13	Aprendizagem constante								
14	Aplicação do conceito teórico à prática								
15	Autogerenciamento								
16	Adaptação às transformações								
17	Articulação de diferentes áreas de conhecimento								
18	Visão do todo								
19	Língua estrangeira								

Para o tratamento de dados tanto do questionário aberto quanto do fechado, inicialmente os atributos foram classificados em competências técnicas, humanas e conceituais (vide Capítulo 2.6 Atributos), de acordo com as definições apresentadas no Capítulo 3 (Procedimentos Metodológicos) do presente trabalho.

Para o tratamento dos dados do questionário aberto, foram extraídos os atributos da lista de competências apresentadas pelas empresas, para enquadrá-las dentro dos 19 atributos do

modelo de questionário fechado (Vide Modelo 3). Em seguida, foi realizado o somatório de frequência em que apareceram as competências e apresentado o *ranking* em função dessa frequência. Tais competências foram, também, classificadas em técnicas, humanas e conceituais.

Modelo 3 – Classificação das competências dentro dos 19 atributos

QF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
QA																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			

Onde:

QA – Questionário aberto

QF – Questionário fechado

Para o tratamento dos dados do questionário fechado, foi realizada a análise dos atributos de cada nível hierárquico, do nível encontrado nos recém-formados e do treinamento realizado pelas empresas. Tais informações permitiram fornecer a interpretação qualitativa necessária para confrontar com o perfil atualmente encontrado, constatar as deficiências, saber o que a empresa está precisando e o que é necessário reforçar no currículo dos cursos de Administração, oferecendo-se informações às IES.

Explicação de termos:

Atributos – serão considerados os 19 listados no questionário fechado (vide Modelo 2).

Competências – serão consideradas as 10 listadas pelas empresas no questionário aberto (vide Modelo 1).

Competências – podem, ainda, ser as técnicas (T), humanas (H) e conceituais (C) (vide Tabela 10).

4.1 Tratamento dos dados do Questionário Aberto (QA)

As competências listadas pelas empresas no questionário aberto (QA) foram classificadas dentro dos 19 atributos do questionário fechado (QF) (Vide Anexo 1). Em seguida, foi feita a análise comparativa do questionário aberto (QA) entre todas as empresas que responderam a pesquisa. A Empresa A foi utilizada como referência por apresentar as competências que servem tanto para a indústria quanto para as demais áreas de atuação. Foi criada, então, uma lista na qual foram ordenadas as competências de acordo com a opinião de cada empresa, sem se preocupar em relacionar as competências com a referência (Empresa A). Por fim, foi feita uma listagem final dos atributos apresentados pelas empresas em ordem decrescente de importância, na qual os quatro primeiros serão considerados os mais importantes e os três últimos os de menor importância.

Para a análise comparativa dos questionários abertos fornecidos pelas organizações pesquisadas, foi utilizada como referência a primeira empresa listada. Estão apresentadas abaixo 40 (quarenta) competências (Adaptado de Silva (2004)) para facilitar na identificação e comparação das citações realizadas pelas empresas (vide Anexo 5). Foi solicitado às empresas que listassem 10 competências necessárias ao recém-formado em Administração para o bom desempenho profissional. Pelo resultado apresentado pelas sete empresas, foi possível gerar uma lista de 40 competências porque, por se tratar de uma lista em aberto, as competências listadas por uma empresa não se repetiram em sua totalidade nas demais.

Tabela 11 – Análise comparativa das competências citadas pelas empresas

	Empresa A	Empresa B	Empresa C	Empresa D	Empresa E	Empresa F	Empresa G
1.	(1)	(11)	(4)	(21)	(25)	(4)	(33)
2.	(2)	(1)	(16)	(8)	(26)	(2)	(34)
3.	(3)	(8)	(17)	(10)	(27)	(12)	(35)
4.	(4)	(12)	(3)	(7)	(28)	(31)	(36)
5.	(5)	(4)	(2)	(1)	(1)	(14)	(37)
6.	(6)	(3)	(18)	(22)	(11)	(23)	(11)
7.	(7)	(2)	(11)	(3)	(29)	(16)	(38)
8.	(8)	(13)	(19)	(23)	(16)	(32)	(10)
9.	(9)	(14)	(8)	(11)	(3)	(28)	(39)
10.	(10)	(15)	(20)	(24)	(30)	(10)	(40)

Competências:

- (1) Conhecimento técnico
- (2) Empreendedorismo
- (3) Capacidade de negociação
- (4) Visão sistêmica da empresa
- (5) Controle emocional
- (6) Ética
- (7) Criatividade e inovação
- (8) Trabalho em equipe
- (9) Comprometimento com a empresa
- (10) Capacidade de comunicação
- (11) Relacionamento Pessoal e Interpessoal/ Inteligência Emocional
- (12) Focado em resultado
- (13) Estrategista
- (14) Capacidade de gestão
- (15) Auto-estima/ MKT pessoal
- (16) Liderança
- (17) Visão econômico-financeira
- (18) Planejamento
- (19) Organização
- (20) Domínio das tarefas
- (21) Pró-atividade/Iniciativa
- (22) Conhecimento informática

- (23) Flexibilidade/Facilidade em adaptar-se às mudanças
- (24) Experiência profissional
- (25) Formação moral e ética básicas
- (26) Sentido de justiça adequado e pertinente à situação profissional
- (27) Responsabilidade
- (28) Atitude de colaboração (diferente da competição ou acomodação)
- (29) Um adequado nível de tolerância, paciência e autocontrole
- (30) Adequação para tomar decisões
- (31) Orientação para o futuro
- (32) Competências Sociais
- (33) Processo de Gestão por competências
- (34) Processo de Ambiência organizacional
- (35) Programas de reconhecimento e recompensa
- (36) Avaliação de desempenho
- (37) Cargos e salários
- (38) Relações sindicais
- (39) Desenvolvimento de pessoas
- (40) *Coach*

Observa-se, pela pesquisa realizada, que aparecem como as quatro competências mais citadas, o Relacionamento interpessoal, a Capacidade de negociação, o Conhecimento técnico e o Empreendedorismo. Tais competências foram citadas por quatro e até cinco empresas.

A partir da análise da Tabela 11, foi possível desenvolver a Tabela 12 abaixo. As competências estão apresentadas em ordem decrescente de importância. As quatro primeiras competências serão consideradas as de maior importância pois apareceram em maior frequência nas respostas obtidas.

A competência Capacidade de comunicação, apesar de ter sido citada por quatro empresas, está sendo considerada abaixo da Visão sistêmica porque aparece em 10º lugar na lista de duas empresas.

Tabela 12 – As 10 competências mais importantes segundo as empresas

Competência	
1	Relacionamento Interpessoal
2	Capacidade de negociação
3	Conhecimento Técnico
4	Empreendedorismo
5	Trabalho em equipe
6	Visão sistêmica
7	Capacidade de comunicação
8	Liderança
9	Focado em resultado
10	Capacidade de gestão

Para melhor compreensão da análise realizada a partir desse momento, quanto a cada competência, será apresentada a Tabela 13, na qual constam as 10 competências mais importantes enquadradas dentro dos 19 atributos do questionário fechado.

Tabela 13 – Adequação das 10 competências (QA) de acordo com os 19 atributos (QF)

QF \ QA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Relacionamento interpessoal							X		X	X	X	X							
2. Capacidade de negociação	X								X										X
3. Conhecimento técnico	X		X	X	X	X			X		X			X		X	X	X	X
4. Empreendedorismo	X	X										X	X			X			
5. Trabalho em equipe							X			X	X								
6. Visão sistêmica	X		X		X		X			X				X	X	X	X	X	
7. Capacidade de comunicação							X			X	X								X
8. Liderança							X			X									
9. Focado em resultado	X	X	X					X	X										X
10. Capacidade de gestão	X	X	X		X	X				X				X	X	X	X	X	

4.1.1 Relacionamento interpessoal

O Relacionamento interpessoal aparece em primeiro lugar como importante competência do Administrador. Obteve a seguinte classificação pelas empresas: 1º, 6º (neste, por duas delas), 7º e 9º lugares. Tal competência pode ser considerada tanto competência técnica (T), quanto humana (H) e conceitual (C). Técnica por envolver um conhecimento especializado em uma área específica; humana por envolver pessoas e conceitual por necessitar da capacidade mental de coordenar e analisar subjetivamente várias informações num processo sistêmico, conforme Silva (1998) e Katz (1974). Engloba os atributos comunicação empresarial, negociação, sensibilidade interpessoal, trabalho em grupo e motivação e iniciativa.

A comunicação empresarial compreende competências técnicas (T) no que se refere às técnicas de comunicação (pessoal, verbal e escrita) que podem ser aprendidas e praticadas, e humanas (H) por envolver o fator humano no processo de comunicação, conforme Katz (1974) e Silva (1998).

A negociação engloba as competências técnicas (T), humanas (H) e conceituais (C). Técnicas e humanas por envolverem conhecimentos especializados de negociação e contato com outros países, e humanas e conceituais na questão da solução de conflitos dentro da organização, conforme Cameron (2002) e Goleman (2000).

A sensibilidade interpessoal pode ser considerada uma competência humana (H), por consistir no relacionamento entre pessoas, seja individualmente ou em grupo (ROBBINS, 2000) e na compreensão das pessoas e suas necessidades, interesses e atitudes (MAXIMIANO, 2000).

O trabalho em grupo pode ser considerado uma competência humana (H) em maior grau por englobar a compreensão das pessoas e suas necessidades, interesses e atitudes (MAXIMIANO, 2000). Mas também envolve as competências técnica (T), no que se refere à liderança (HERSEY & BLANCHARD, 1986) e à delegação de tarefas (ROBBINS, 2000; CRIPE & MANSFIELD, 2003; URIS, 1987), e conceitual (C) quanto ao *feedback* (HERSEY & BLANCHARD, 1986; CAMERON, 2002; HILL, 1997).

A motivação e a iniciativa podem ser consideradas competências humanas (H), pois agregam fatores como determinação e persistência (ROBBINS, 2000); iniciativa (CRIPE &

MANSFIELD, 2003); motivação pessoal (HERSEY & BLANCHARD, 1986; CRIPE & MANSFIELD, 2003; CAMERON, 2002; JUNQUEIRA & VIANNA, 1996); entusiasmo, vitalidade, auto-estima, autoconfiança (JUNQUEIRA & VIANNA, 1996; NEWMAN, 1981; CRIPE & MANSFIELD, 2003; CAMERON, 2002; MACEDO, 1998); e comprometimento (KIM & MAUBORGNE, 2003a; MARIOTTI, 1996).

Na Pesquisa Nacional 2003 (vide Tabela 2), a importância do relacionamento interpessoal foi citada por 20% dos administradores, 22% dos professores e 21% dos empregadores, ficando em primeiro lugar na ordem de classificação geral das habilidades necessárias ao Administrador.

4.1.2 Capacidade de negociação

A capacidade de negociação aparece em segundo lugar dentre as dez mais importantes competências necessárias ao Administrador.

Obteve classificação em cinco empresas: 3º, 4º, 6º, 7º e 9º lugares na ordem de importância. Tal competência pode ser considerada tanto competência técnica (T), quanto humana (H) e conceitual (C). Técnicas e humanas por envolverem conhecimentos especializados de negociação (já comentado na competência 1. Relacionamento Interpessoal) e contato com outros países; humanas e conceituais na questão da solução de conflitos dentro da organização; técnicas e conceituais quanto aos conhecimentos de Administração que também são necessários no processo de negociação; e, exclusivamente técnicos, no que se refere à língua estrangeira.

A negociação é importante porque, através dela, a liderança é firmada, é consolidado o espírito de equipe e fortalecem-se as inter-relações em todos os sentidos (ALMEIDA & MARTINELLI, 1997). Tal competência foi citada por Sebenius (2001), Wild (1997), Robbins (2000), Silva (1998) e Milkovich e Boudreau (2000).

4.1.3 Conhecimento técnico

O conhecimento técnico foi citado como importante competência do Administrador por quatro empresas e foi classificado em 1º, 2º e 5º lugares (neste, por duas delas). Como pode ser observado, tal competência surge em terceiro lugar e, como já explicado anteriormente por autores, pode ser considerada competência técnica (T), humana (H) e conceitual (C). O conhecimento técnico abrange os conhecimentos de Administração (já comentado na competência 2. Capacidade de negociação), o processo decisório, a pesquisa científica, além da informática, dos modelos matemáticos, das técnicas de negociação e do trabalho em grupo (os dois últimos já comentados na competência 1. Relacionamento Interpessoal), da aplicação do conceito teórico à prática, da adaptação às transformações, da articulação de diferentes áreas de conhecimento e da fluência em outros idiomas (já comentado na competência 2. Capacidade de negociação).

De acordo com Hersey e Blanchard (1986), Robbins (1999), Drucker (1998), Cripe e Mansfield (2003) e Cameron (2002), o atributo Processo Decisório consiste em competências humanas (H) no que se refere a saber conduzir mudanças organizacionais, assumir riscos e networking e em competências técnicas (T) e conceituais (C), quanto ao processo decisório em si (planejamento, organização, direção e controle).

Conforme Katz (1974) e Silva (1998), a Pesquisa científica pode ser considerada uma competência técnica (T) por envolver a aplicação de conhecimentos especializados, e conceitual (C) por demonstrar e formular conceitos e elaborar raciocínios, que são importantes processos na construção de conhecimentos.

O uso da informática e de modelos matemáticos podem ser considerados competências técnicas (T), pois, de acordo com Silva (1998) e Katz (1974), utilizam conhecimentos especializados.

A aplicação do conceito teórico à prática pode ser considerada competência técnica (T) pois se trata de aplicar um conhecimento especializado, conforme Silva (1998) e Katz (1974), e conceitual (C) por coordenar e integrar todos os interesses e atividades de uma organização, enxergando a organização como um todo, compreendendo como suas partes dependem umas

das outras e prevendo como uma mudança em qualquer das partes afetará o todo (SILVA, 1998).

A adaptação às transformações pode ser considerada uma competência humana (H) por envolver a flexibilidade que o fator humano precisa ter para a mudança (CRIPE & MANSFIELD, 2003; VERGARA, 2000). A articulação de diferentes áreas de conhecimento pode classificada como uma competência conceitual (C), por envolver a capacidade mental subjetiva de compreender e lidar com a complexidade da organização como um todo (MAXIMIANO, 2000).

A visão do todo pode ser considerada uma competência conceitual (C), por coordenar e integrar todas as partes e compreender a inter-relação entre elas (SILVA, 1998; KATZ, 1974).

A importância de tais conhecimentos foi citada por Certo e Peter (1993), Ansoff et al. (1981), Wild (1997), Vergara (2000), Gitman (1987), Flink e Grunewald (1970), Rocha (1995), Akel Sobrinho e Toledo (2001), Silva (1998), Robbins (2000), Uris (1987), Macedo (1998), Cripe e Mansfield (2003), Kelly e Kelly (1995), Rezende (1998a) e Pesquisa Nacional (2003).

4.1.4 Empreendedorismo

Em quarto lugar, aparece o Empreendedorismo como importante competência do Administrador. Sua classificação, segundo as empresas, foi: 2º lugar por duas delas, 5º e 7º lugares. Como a competência anterior (Conhecimento técnico), pode ser considerada competência técnica (T), humana (H) e conceitual (C). Compreende os atributos conhecimento de Administração (já comentado na competência 2. Capacidade de negociação), pensamento crítico, motivação e iniciativa (já comentado na competência 1. Relacionamento Interpessoal), aprendizagem constante e adaptação às transformações (já comentado na competência 3. Conhecimento técnico).

De acordo com Silva (1998), Cripe e Mansfield (2003), Newman (1981), Milkovich e Boudreau (2000), Macedo (1998) e Oliveira (2002), o pensamento crítico consiste em competências conceituais (C), pois necessita da capacidade mental de coordenar e analisar subjetivamente várias informações num processo sistêmico para a tomada de decisão.

Conforme apresentado na fundamentação teórica, tal atributo é constituído pelos seguintes sub-atributos: métodos qualitativos, identificação de problemas, formulação e implantação de soluções, capacidade de síntese e análise e associação sinérgica.

A aprendizagem constante pode ser considerada uma competência humana (H) por depender quase que exclusivamente do próprio profissional (VAILL, 1999; ROBBINS, 1999; CAMERON, 2002). A importância de tal atributo foi citada por Rezende (1998a), Handy (1995), Uno (2004), Mariotti (1996), Silva (1998) e Vaill (1999).

Na Pesquisa Nacional 2003 (vide Tabela 3), a atitude empreendedora ficou entre os três primeiros colocados na classificação das atitudes necessárias ao Administrador. Foi citada como importante para 23% dos empregadores pesquisados, 21% dos professores e 17% dos administradores.

4.1.5 Trabalho em equipe

Em quinto lugar está o trabalho em equipe como importante competência do Administrador. Foi citado pelas empresas em 2º, 3º, 8º e 9º lugares. O trabalho em equipe pode ser considerado uma competência que compreende competências técnicas (T) por trabalhar com processos ou objetos físicos, competências humanas (H) pelo envolvimento com pessoas e competências conceituais (C) por trabalhar com idéias. O trabalho em equipe envolve liderança, estabilidade emocional, feedback, delegação de tarefas, credibilidade por parte dos outros e sensibilidade interpessoal para conseguir ter um bom envolvimento no grupo.

O trabalho em equipe engloba a comunicação empresarial, a sensibilidade interpessoal e o trabalho em grupo em si (já comentado na competência 1. Relacionamento Interpessoal).

Uno (2004), Maximiano (2000), Macedo (1998), Cripe e Mansfield (2003), Robbins (1999), Fucs (1998), Cameron (2002) e Hill (1997) afirmam serem importantes a capacidade de liderança e o trabalho em equipe por parte do Administrador.

4.1.6 Visão sistêmica

Em sexto lugar aparece a Visão sistêmica que o Administrador precisa ter para atuar eficazmente na organização. Foi citada por três empresas e classificada como importante em 1º, 4º e 5º lugares. É uma competência conceitual (C) que consiste na capacidade de visualizar a empresa como um todo, coordenar internamente todas as partes da organização de forma que as metas possam ser alcançadas; humana (H) por envolver o fator humano; e técnica (T) devido ao conhecimento especializado (SILVA, 1998; KATZ, 1974). A Visão sistêmica abrange os atributos Conhecimento de Administração, Processo decisório, Uso da informática, Comunicação empresarial, Trabalho em grupo, Aplicação do conceito teórico à prática, Autogerenciamento, Adaptação às transformações, Articulação de diferentes áreas de conhecimento e Visão do todo. Apenas o Autogerenciamento não foi citado nas competências anteriores. Ele engloba as competências técnicas (T) e humanas (H) quanto à Administração de tempo e disciplina (CRIPE & MANSFIELD, 2003), e competências conceituais (C) quanto à Percepção de prioridades (ROBBINS, 2000; CRIPE & MANSFIELD, 2003). Sobre a importância de tal competência comentaram Silva (1998), Cameron (2002), Carvalho (2000) e Drucker (1998).

Na Pesquisa Nacional 2003 (vide Tabela 2), a Visão sistêmica aparece entre os três primeiros colocados na ordem de importância. Na visão dos empregadores, tal habilidade coincide em primeiro lugar com a habilidade relacionamentos interpessoais, sendo importante para 21% deles. Para 18% dos administradores e 17% dos professores, tal competência é necessária ao administrador para que desempenhe eficazmente sua função.

4.1.7 Capacidade de comunicação

Como as demais competências citadas anteriormente, a Capacidade de comunicação, que aparece em sétimo lugar como importante competência do Administrador, engloba competências técnicas (T), humanas (H) e conceituais (C). Compreende os atributos Comunicação empresarial, Sensibilidade interpessoal, Trabalho em grupo e Língua estrangeira (todos já citados anteriormente). Tal competência foi citada por quatro empresas e obteve a classificação: 3º, 8º e 10º lugares (neste, por duas delas).

4.1.8 Liderança

A Liderança também compreende as três competências (T, H e C) e aparece em oitavo lugar entre as dez importantes competências do Administrador. Ela engloba os atributos Comunicação empresarial, Sensibilidade interpessoal e Trabalho em grupo (todos já citados anteriormente). A Liderança foi citada por três empresas e classificada como importante em 2º, 7º e 8º lugares.

A Liderança aparece na Pesquisa Nacional 2003 (vide Tabela 2) em terceiro lugar ao se observar a preferência de administradores e empregadores: 17% e 16%, respectivamente. É importante na opinião de 7% dos professores.

4.1.9 Focado em resultado

Em nono lugar aparece a importância de o Administrador ter o Foco nos resultados. Foi citado por duas empresas que o classificaram em 3º e 4º lugares. Compreende competências técnicas, humanas e conceituais e os seguintes atributos: Conhecimento de Administração, Pensamento crítico, Processo decisório, Criatividade e inovação, Negociação e Visão do todo. Dentre eles, apenas o atributo Criatividade e inovação não foi citado anteriormente. A criatividade e a inovação podem ser consideradas competências conceituais (C), por envolverem a capacidade mental subjetiva, conforme Silva (1998) e Katz (1974). Consistem na habilidade de pensar de novas maneiras, de visualizar novos modelos/padrões/exemplos, de aproximar-se de novas idéias; ter originalidade, novas maneiras de ver os processos do pensamento associados com imaginação; capacidade para articular idéias de uma maneira única e de fazer associações incomuns entre elas.

4.1.10 Capacidade de gestão

A Capacidade de gestão aparece em décimo lugar dentre as dez competências importantes ao Administrador. Foi citada por duas empresas em 5º e 9º lugares.

É considerada uma competência que envolve as três competências (T, H e C). Engloba os seguintes atributos: Conhecimentos de Administração, Pensamento crítico, Processo

decisório, além do Uso da informática, dos Modelos matemáticos, das técnicas de Negociação, da Sensibilidade interpessoal, da Aplicação do conceito teórico à prática, do Autogerenciamento, da Adaptação às transformações, da Articulação de diferentes áreas de conhecimento e da Visão sistêmica. Tais atributos já foram citados anteriormente.

Foram citadas, pelas sete empresas pesquisadas, quarenta competências importantes a serem apresentadas pelo Administrador de Empresas para que possa desempenhar eficazmente sua função na empresa.

Para o presente trabalho, foram consideradas as dez competências mais importantes (que apareceram em maior frequência). São elas: relacionamento interpessoal, capacidade de negociação, conhecimento técnico, empreendedorismo, trabalho em equipe, visão sistêmica, capacidade de comunicação, liderança, focado em resultado e capacidade de gestão.

Considera-se que as mesmas compreendem competências técnicas, humanas e conceituais (T, H e C) e a importância das mesmas foi citada por diversos autores.

4.2 Tratamento dos dados do Questionário Fechado (QF)

4.2.1 Nível hierárquico

Para conhecimento da necessidade atual do mercado de trabalho quanto ao desempenho das funções, em relação a cada nível hierárquico (técnico, gerencial e de direção), foi realizada a análise/interpretação das notas fornecidas pelas empresas (Vide Anexo 4) e médias aritméticas encontradas, de acordo com cada atributo apresentado no questionário fechado.

Analisando-se comparativamente as notas fornecidas (vide anexo 4) e médias aritméticas encontradas (Ver Tabela 14) pelas sete empresas nos questionários fechados, observa-se que:

Tabela 14 – Média aritmética de cada nível hierárquico em relação a cada atributo

Atributo	T	G	D
1. Conhecimento de Administração	3,3	4,4	4,9
2. Pensamento crítico	3,3	4,4	5
3. Processo decisório	2,6	4,4	4,9
4. Pesquisa científica	2,6	3	3,1
5. Uso da informática	4	4	3,7
6. Uso de modelos matemáticos	3	3,4	3,3
7. Comunicação empresarial	3,1	4,5	5
8. Criatividade e Inovação	3,3	4,2	4,7
9. Negociação	3,4	4,8	5
10. Sensibilidade interpessoal	3,6	4,7	4,7
11. Trabalho em grupo	4,3	4,3	4,4
12. Motivação e iniciativa	3,8	4,5	4,7
13. Aprendizagem constante	4	4,5	4,6
14. Aplicação do conceito teórico à prática	4	4,4	4,4
15. Autogerenciamento	3,1	4,4	4,9
16. Adaptação às transformações	3,8	4,5	4,9
17. Articulação de diferentes áreas de conhecimento	3	4,3	4,6
18. Visão sistêmica	3,4	4,5	5
19. Língua estrangeira	2,3	4	4,4

Onde: T – Nível técnico; G – Nível gerencial; D – Direção

Comparando-se a média aritmética encontrada para cada nível hierárquico, de maneira geral, a maior exigência das empresas é o desempenho da função diretiva, excetuando os atributos Uso da informática e de Modelos matemáticos, o que pode ser compreendido pelos mesmos serem considerados competências técnicas (T). A menor exigência, segundo as médias, está na função técnica, excluindo o Uso da Informática. A função gerencial aparece, na média, entre os níveis técnico e de direção, com exceção para o Uso da Informática (média 4 contra 3,7 para a direção) e Trabalho em grupo (média 4,29 contra 4,4 da direção) que coincidiram com o nível técnico; e ficou acima no Uso de modelos matemáticos (média 3,4 contra 3 do técnico e 3,3 da direção). A maior parte das notas máximas (5) foram atribuídas à direção, apresentando 92, contra 69 do nível gerencial e 25 do técnico. O nível técnico obteve maioria de notas regulares (3) apresentando 50 no total, enquanto o gerencial e a direção receberam 69 e 92 notas máximas (5), respectivamente.

As empresas apresentam um alto grau de exigência para o desempenho da função diretiva. Apresentam alta média geral (4,9 e 5) os atributos Conhecimento de Administração,

Pensamento crítico, Processo decisório, Comunicação empresarial, Negociação, Autogerenciamento, Adaptação às transformações e Visão sistêmica. São competências predominantemente conceituais (Pensamento crítico e Visão sistêmica); humanas (Adaptação às transformações); técnicas e conceituais (Conhecimento de Administração); técnicas e humanas (Comunicação empresarial); técnicas, humanas e conceituais (Processo decisório, negociação e Autogerenciamento). A menor exigência das empresas em relação à função de direção é para o atributo Pesquisa científica, apresentando média 3,1, ainda assim a maior média se comparada aos demais níveis hierárquicos (técnico 2,57 e gerencial 3).

As maiores exigências para o desempenho da função gerencial são para os atributos Negociação e Sensibilidade interpessoal (médias 4,86 e 4,71, respectivamente) e a menor para a Pesquisa científica (média 3). A Negociação e a Sensibilidade interpessoal, apresentadas como de alto grau de importância para a função gerencial, são consideradas competências humanas (H) e técnicas, humanas e conceituais (T, H e C), respectivamente.

Para a função técnica, os níveis mais elevados apresentados são para os atributos Trabalho em grupo (média 4,29) e Motivação/iniciativa e Adaptação às transformações (média 3,86). Tais atributos são quase que predominantemente competências humanas, excetuando o Trabalho em grupo que engloba competências técnicas e conceituais também. A menor exigência para o nível técnico é para a Língua estrangeira (média 2,29).

Desta forma, conclui-se que para o exercício da função de direção, o profissional precisa apresentar, em maior grau, os seguintes atributos: Conhecimento de Administração, Pensamento crítico, Processo decisório, Comunicação empresarial, Negociação, Autogerenciamento, Adaptação às transformações e Visão sistêmica. Para desempenhar a função gerencial, é preciso principalmente ser um negociador e ter sensibilidade interpessoal. Para a função técnica é necessário saber trabalhar em grupo, ter motivação e iniciativa e ter facilidade em adaptar-se às transformações ocorridas no ambiente.

4.2.2 Recém-formado

Para conhecimento do recém-formado atualmente encontrado, em primeiro lugar, foram realizadas as análises comparativas das notas atribuídas por cada empresa e da média aritmética geral obtida (Vide Anexo 3). Foi realizada, ainda, utilizando as médias, a

comparação entre o nível de exigência das empresas para o desempenho das funções em cada nível hierárquico e o nível atualmente encontrado no recém-formado, analisando-se se o mesmo já possui o nível médio desejado e, se ainda não, o quanto falta para alcançá-lo.

Analisando-se comparativamente as médias encontradas em cada nível hierárquico e nos recém-formados pelas sete empresas pesquisadas, pela Tabela 15, observa-se que:

Tabela 15 – Médias de cada nível hierárquico e do nível encontrado no recém-formado

Atributo	Nível hierárquico			
	T	G	D	R
1. Conhecimento de Administração	3,3	4,4	4,9	2,4
2. Pensamento crítico	3,3	4,4	5	2,8
3. Processo decisório	2,6	4,4	4,9	2
4. Pesquisa científica	2,6	3	3,1	2
5. Uso da informática	4	4	3,7	3,1
6. Uso de modelos matemáticos	3	3,4	3,3	2,7
7. Comunicação empresarial	3,1	4,5	5	2,3
8. Criatividade e Inovação	3,3	4,2	4,7	3
9. Negociação	3,4	4,8	5	2,3
10. Sensibilidade interpessoal	3,6	4,7	4,7	2,7
11. Trabalho em grupo	4,3	4,3	4,4	3
12. Motivação e iniciativa	3,8	4,5	4,7	3,1
13. Aprendizagem constante	4	4,5	4,6	3,3
14. Aplicação do conceito teórico à prática	4	4,4	4,4	2,7
15. Autogerenciamento	3,1	4,4	4,9	2,7
16. Adaptação às transformações	3,8	4,5	4,9	3
17. Articulação de diferentes áreas de conhecimento	3	4,3	4,6	2,7
18. Visão sistêmica	3,4	4,5	5	2,6
19. Língua estrangeira	2,3	4	4,4	2,4

Onde:

T – Nível técnico; G – Nível gerencial; D – Direção; R – Recém-formado

O nível encontrado no recém-formado somente satisfaz a exigência da função técnica para o atributo Língua estrangeira. Nos demais níveis hierárquicos, o profissional em início de carreira se encontra aquém da necessidade de mercado. Observa-se, ainda, pela média, que seu nível está mais próximo da função técnica e distante para o desempenho de funções gerenciais e diretivas na organização, excetuando o atributo Uso da informática, cuja exigência na função diretiva apresenta média 3,7 contra 4 das demais funções e o recém-formado apresenta nível 3,1. A maior média encontrada para o nível do recém-formado é para

o atributo Aprendizagem constante (3,3), mas ainda abaixo da necessidade para o desempenho até mesmo da função técnica.

Como pode ser verificada, a menor diferença entre o nível encontrado no profissional em início de carreira e a função técnica, é para os atributos Uso de modelos matemáticos, criatividade e inovação e articulação de diferentes áreas de conhecimento, com variação de 0,3 pontos. A maior diferença (1,3 pontos) é para os atributos Trabalho em grupo e Aplicação do conceito teórico à prática.

Em relação à função gerencial, a menor variação é para o Uso de modelos matemáticos (0,7 pontos) e da informática (0,9 pontos) e, a maior, (2,5 pontos) é para o atributo Negociação.

Na direção, encontra-se a menor variação (0,6 pontos) para o Uso de modelos matemáticos e da informática e, a maior (2,9 pontos) para o Processo decisório.

Constata-se, de maneira geral, que o recém-formado está aquém da necessidade de mercado para o desempenho das funções em todos os níveis hierárquicos (técnico, gerencial e de direção). Suas médias gerais comprovam que o mesmo se encontra mais próximo do nível exigido para a função técnica. E mesmo para esta função, precisa desenvolver mais o Trabalho em grupo e a Aplicação do conceito teórico à prática. Para a função gerencial é necessário que desenvolva mais a capacidade de Negociação e para a função diretiva, o Processo decisório. Maiores detalhes em relação a essa necessidade constatada serão apresentados nos Capítulos 4.16 (Deficiências detectadas na atuação dos profissionais com relação ao exigido pelo mercado) e 5 (Reformulação ou adaptação necessárias para o curso de Administração).

4.2.3 Treinamento

Para análise da forma de treinamento adotada pelas empresas, e com a finalidade de complementar as faltas observadas nos recém-formados, considerou-se a frequência total, para cada atributo, em cada um dos itens: no trabalho, curso interno e/ou externo. As frequências foram classificadas em três graus: alto (frequência 5 ou superior), regular (frequência 4) e baixo (frequência 3 e inferior). Para o presente trabalho, foram considerados somente os graus alto e regular pela importância representativa.

O universo de empresas pesquisadas contemplou sete organizações que serão identificadas por letras: A, B, C, D, E, F e G. Em alguns casos, foram assinaladas mais de uma forma de treinamento para cada um dos atributos, por isso a soma geral de frequência em cada um dos atributos ultrapassa 7 (número de empresas consideradas). Os números correspondem à frequência de respostas das pesquisas. Mediante a pesquisa realizada, foram obtidos os seguintes resultados, conforme Tabela 16:

Tabela 16 – Forma de treinamento adotada pelas empresas

Atributo	Treinamento		
	No trabalho	Curso Interno	Curso Externo
1. Conhecimento de Administração	3	5	4
2. Pensamento crítico	2	6	1
3. Processo decisório	3	6	2
4. Pesquisa científica	2	2	7
5. Uso da informática	4	4	3
6. Uso de modelos matemáticos	4	3	4
7. Comunicação empresarial	4	6	2
8. Criatividade e Inovação	2	6	2
9. Negociação	2	6	2
10. Sensibilidade interpessoal	3	5	2
11. Trabalho em grupo	2	6	2
12. Motivação e iniciativa	3	6	2
13. Aprendizagem constante	5	4	2
14. Aplicação do conceito teórico à prática	7	1	2
15. Autogerenciamento	2	7	2
16. Adaptação às transformações	4	5	1
17. Articulação de diferentes áreas de conhecimento	3	4	2
18. Visão sistêmica	3	5	2
19. Língua estrangeira	1	3	5

Analisando o resultado obtido, pela Tabela 16, em relação às formas de treinamento adotadas pelas sete empresas pesquisadas, observa-se que as mesmas preferem o curso interno em relação às demais alternativas de desenvolvimento do profissional. Abaixo, será apresentada uma análise mais detalhada de acordo com a frequência encontrada em cada um dos atributos mencionados.

1. Considerando-se a forma de treinamento com alto grau de importância (frequência 5 ou superior):

O treinamento nas empresas, de acordo com o resultado dos atributos 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 15, 16 e 18, é feito, prioritariamente, por meio de cursos internos. Os atributos 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 15 e 18 apresentam frequência 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete) e o curso interno como a única forma de treinamento. Já pelo resultado dos atributos 1, 7 e 16, observa-se que as empresas adotam também o curso externo e o desenvolvimento no próprio trabalho como alternativas de treinamento do profissional.

Os atributos 13 (Aprendizagem constante) e 14 (Aplicação do conceito teórico à prática), de acordo com as empresas, podem ser desenvolvidos no próprio ambiente de trabalho. Isso se deve, talvez, ao fato de se considerar que os profissionais estão constantemente diante de novas idéias e informações que auxiliam no processo de aprendizagem e da característica de dedicação que os atributos exigem.

Para o desenvolvimento das técnicas de Pesquisa científica (atributo 4) e Língua estrangeira (atributo 19) a preferência das empresas ocorre pelo curso externo.

2. Considerando-se a forma de treinamento com regular grau de importância (frequência 4):

Os atributos 1, 5, 6, 7, 13, 16 e 17 apresentam grau regular de importância (frequência 4), quanto ao treinamento. Como treinamento no próprio trabalho, aparecem os atributos 5, 6, 7 e 16, sendo que o atributo 5 também adota o curso interno e o atributo 6 adota o curso externo, também com a mesma frequência (4).

Já os atributos 7 e 16 adotam, em maior grau, como já citado, o curso interno. O atributo 1 adota o curso externo mas, em maior grau, como já citado, o curso interno. O atributo 13 obteve frequência (4) para o curso interno e frequência (5) para o treinamento no próprio trabalho.

4.2.4 Análise conjunta entre nível hierárquico, recém-formado e forma de treinamento

Diante dos resultados apresentados anteriormente, em relação ao nível hierárquico, ao recém-formado e às formas de treinamento adotadas pelas empresas, é possível realizar uma análise conjunta das médias e frequências encontradas, por meio da Tabela 17 abaixo:

Tabela 17 – Médias encontradas para nível hierárquico e recém-formado e frequência do tipo de treinamento adotado pelas empresas para cada atributo

Atributo	Nível hierárquico	T	G	D	R	Treinamento		
						No trabalho	Curso	
							Interno	Externo
1. Conhecimento de Administração	3,3	4,4	4,9	2,4	3	5	4	
2. Pensamento crítico	3,3	4,4	5	2,8	2	6	1	
3. Processo decisório	2,6	4,4	4,9	2	3	6	2	
4. Pesquisa científica	2,6	3	3,1	2	2	2	7	
5. Uso da informática	4	4	3,7	3,1	4	4	3	
6. Uso de modelos matemáticos	3	3,4	3,3	2,7	4	3	4	
7. Comunicação empresarial	3,1	4,5	5	2,3	4	6	2	
8. Criatividade e Inovação	3,3	4,2	4,7	3	2	6	2	
9. Negociação	3,4	4,8	5	2,3	2	6	2	
10. Sensibilidade interpessoal	3,6	4,7	4,7	2,7	3	5	2	
11. Trabalho em grupo	4,3	4,3	4,4	3	2	6	2	
12. Motivação e iniciativa	3,8	4,5	4,7	3,1	3	6	2	
13. Aprendizagem constante	4	4,5	4,6	3,3	5	4	2	
14. Aplicação do conceito teórico à prática	4	4,4	4,4	2,7	7	1	2	
15. Autogerenciamento	3,1	4,4	4,9	2,7	2	7	2	
16. Adaptação às transformações	3,8	4,5	4,9	3	4	5	1	
17. Articulação de diferentes áreas de conhecimento	3	4,3	4,6	2,7	3	4	2	
18. Visão sistêmica	3,4	4,5	5	2,6	3	5	2	
19. Língua estrangeira	2,3	4	4,4	2,4	1	3	5	

Onde:

T – Nível técnico; G – Nível gerencial; D – Direção; R – Recém-formado

Conforme apresentado anteriormente, constata-se que o maior nível de exigência é para o desempenho da função de direção da empresa, com exceção dos conhecimentos de informática e de modelos matemáticos e o menor, para a função técnica, excluindo a

informática. As médias encontradas para a função gerencial ficaram acima no Uso de modelos matemáticos e coincidentes com o nível técnico na informática e no Trabalho em grupo.

Constatou-se que, para exercer a função de direção na empresa, o profissional precisa apresentar, em maior grau, os atributos Conhecimento de Administração, Pensamento crítico, Processo decisório, Comunicação empresarial, Negociação, Autogerenciamento, Adaptação às transformações e Visão sistêmica; para desempenhar a função gerencial precisa, principalmente, ser um negociador e ter sensibilidade interpessoal e, para a função técnica, é necessário saber trabalhar em grupo, ter motivação e iniciativa e ter facilidade em adaptar-se às transformações ocorridas no ambiente.

Diante dos resultados apresentados acima, o recém-formado apresenta-se aquém da necessidade em qualquer dos níveis hierárquicos. Para assumir uma função de direção na empresa, há necessidade de desenvolver todos os atributos citados acima. Em maior grau, o Processo decisório (apresenta média 2 em contrapartida com a necessidade 4,9 apresentada) que pode ser desenvolvido por meio de curso interno, segundo a maioria das empresas pesquisadas; seguido da Comunicação empresarial e da Negociação (com média 2,3 contra 5 de exigência) em que o curso interno é a alternativa de desenvolvimento do profissional para os dois atributos e o treinamento no trabalho também pode ocorrer para a Comunicação empresarial; e do Conhecimento de Administração que obteve média 2,4 contra 4,9 de nível necessário para o desempenho da função e cujo treinamento pode dar-se mediante curso interno e externo. Em menor grau de necessidade de desenvolvimento para desempenho da função diretiva, aparecem a Visão sistêmica (com média 2,6) e o Pensamento crítico (média 2,8), em contrapartida com a necessidade 5 apresentada, e cujas deficiências são suprimidas por meio de curso interno; além do Autogerenciamento (média 2,7 contra 4,9 de exigência) que, de acordo com a maioria das empresas, pode ser desenvolvida mediante curso interno; e a Adaptação às transformações, que apresenta a maior média (3) dentre os atributos, e cujas alternativas de treinamento podem ocorrer no próprio trabalho e por meio de curso interno.

Para desempenhar a função gerencial, o profissional em início de carreira precisa desenvolver em maior grau a Sensibilidade interpessoal (média 2,7 contra 4,7 de exigência) o que pode ocorrer por meio de curso interno, e a capacidade de Negociação (média 2,3 em contrapartida com o grau de exigência 4,8). Para tal atributo, e conforme citação anterior, o curso interno é a alternativa de treinamento sugerida.

Para a função técnica, o recém-formado necessita desenvolver, em maior grau, a capacidade de Trabalho em grupo (apresenta média 3 contra 4,3 de exigência) que pode acontecer com o curso interno. Em seguida, vêm a Adaptação às transformações e a Motivação e iniciativa (com médias 3 e 3,1, respectivamente) contra a exigência 3,8. O atributo Adaptação às transformações, conforme sugerido anteriormente, pode ser desenvolvido de duas formas: no trabalho e mediante curso interno. Já as deficiências quanto à Motivação e iniciativa, conforme as empresas, podem ser suprimidas por meio de curso interno.

Conclui-se, dessa forma, que o nível de exigência das empresas é maior para o desempenho da função de direção e que o recém-formado está aquém para exercer qualquer das funções da organização. O profissional em início de carreira, para desempenho de função diretiva precisa desenvolver, em maior grau, os atributos Processo decisório, Comunicação empresarial e Negociação e, em menor grau, Adaptação às transformações, Pensamento crítico e Autogerenciamento. Para a função gerencial, é necessário desenvolver a capacidade de Negociação em maior grau do que a Sensibilidade interpessoal e, para a função técnica, o Trabalho em grupo, em grau maior, e a Motivação e iniciativa e a Adaptação às transformações, em menor grau. As atribuições maior e menor grau estão sendo consideradas a fim de comparação, mas o que se constata é que o nível do recém-formado está muito abaixo da necessidade de mercado e menor grau precisa ser considerado como alto grau de necessidade de aprimoramento.

Diante da situação apresentada, pode-se sugerir às IES que contribuam para a formação do profissional de Administração de Empresas desenvolvendo e aprimorando suas competências conceituais (C), quanto ao Pensamento crítico e à Visão sistêmica; humanas (H), quanto à Sensibilidade interpessoal, Motivação/iniciativa e Adaptação às transformações; técnicas e conceituais (T e C), no âmbito dos Conhecimentos de Administração; técnicas e humanas (T e H), na Comunicação empresarial; e englobando todas as competências (T, H e C) quanto ao Processo decisório, Negociação, Trabalho em grupo e Autogerenciamento.

Tais observações serão detalhadas em capítulos posteriores (4.16, 4.37 e 5).

4.3 Deficiências detectadas na atuação dos profissionais com relação ao exigido no mercado

Abaixo, será apresentada a análise das deficiências detectadas na atuação dos profissionais, com relação ao exigido no mercado, de acordo com os 19 atributos listados no questionário fechado. Em primeiro lugar, será apresentada uma síntese das deficiências apresentadas por recém-formados em relação às competências listadas pelas empresas no questionário aberto, de acordo com cada atributo. Em seguida, será utilizada de maneira sucinta a análise realizada ao final do capítulo anterior (seção Análise conjunta entre nível hierárquico, recém-formado e forma de treinamento). Posteriormente, haverá a análise da relação entre as competências listadas pelas empresas no questionário aberto (vide anexo 1) e os atributos do questionário fechado. Em seguida, será considerada a frequência em que o referido atributo aparece na lista de 40 (quarenta) competências e na lista final das 10 (dez) competências mais importantes (vide Tabela 12). Considera-se que, dessa forma, as deficiências detectadas possam estar embasadas de maneira que não haja dúvidas em relação à sua constatação por parte das IES. Convém notar que às empresas foi solicitado que listassem 10 competências necessárias ao recém-formado em Administração para o bom desempenho profissional. Pelo resultado apresentado pelas sete empresas, foi possível gerar uma lista de 40 competências porque, por se tratar de uma lista em aberto, as competências listadas por uma empresa não se repetiram em sua totalidade nas demais.

4.3.1 Conhecimento de Administração

Comparando as observações realizadas pelas empresas no questionário aberto e a nota atribuída ao recém-formado no questionário fechado, observa-se que são condizentes. O recém-formado, quanto ao atributo Conhecimento de Administração, apresenta nível abaixo da expectativa de mercado, é imaturo, inexperiente, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta dificuldade de argumentação, visão limitada e não consegue criar inter-relações, devido à falta de preparo por parte da IES. Essa última observação, na opinião de uma das empresas.

Conforme pode ser observado na Tabela 17, apresentada no capítulo anterior, o atributo Conhecimento de Administração apresenta um grau de exigência que varia entre 3,3 e 4,9

para o desempenho das funções técnica, gerencial e direção das empresas pesquisadas. O recém-formado, segundo as empresas, apresenta média 2,4 e a forma de treinamento pode ocorrer mediante cursos internos e externos, na maioria. Considerando a relação apresentada entre as competências listadas pelas empresas no questionário aberto e os atributos do questionário fechado, observa-se que o Conhecimento de Administração está presente em 18 (dezoito) das 40 (quarenta) competências listadas pelas empresas. Considerando a Tabela 13, onde constam as 10 (dez) competências mais importantes de acordo com os 19 (dezenove) atributos, observa-se que o conhecimento de Administração aparece em seis delas: Conhecimento técnico, Empreendedorismo, Negociação, Visão sistêmica, Focado em resultado e Capacidade de gestão.

Considerando as observações realizadas pelas empresas quanto às deficiências apresentadas pelo recém-formado em relação a cada competência listada, observa-se que: quanto ao Conhecimento técnico, o nível encontrado é mediano e o profissional aplica inadequadamente os conhecimentos; na competência Empreendedorismo, a observação é que a IES não prepara os profissionais e que lhes falta também experiência. No aspecto da Negociação, o recém-formado apresenta nível abaixo da expectativa, dificuldade de argumentação, imaturidade e falta de experiência. Quanto à Visão sistêmica, dificilmente encontrada devido à inexperiência, às vezes é percebida, no mínimo, após um ano de trabalho ou, ainda, o recém-formado realiza uma análise muitas vezes limitada ao contexto, sem criar inter-relações. Quanto ao Focado no resultado e à Capacidade de gestão, as empresas consideram que falta mais experiência e, por isso, este atributo é dificilmente encontrado no profissional em início de carreira. Uma delas considera, ainda, que falta habilidade em gerenciar conflitos quando o profissional precisa apresentar Capacidade de gestão.

4.3.2 Pensamento crítico

Mediante comparação das observações realizadas pelas empresas no questionário aberto e a nota atribuída ao recém-formado no questionário fechado, observa-se que são condizentes. O recém-formado, quanto ao atributo pensamento crítico, apresenta nível abaixo da expectativa de mercado, é inexperiente, falta-lhe habilidade para gerenciar conflitos, enfim, falta preparo por parte da IES.

Conforme pode ser observado na Tabela 17, o atributo Pensamento crítico apresenta variação de exigência entre 3,3 e 5 para os diferentes níveis hierárquicos das empresas participantes. O recém-formado obteve média 2,8, e a alternativa de treinamento adotada pela maioria das empresas para suprimir possíveis deficiências é o curso interno. Pela relação entre questionários aberto e fechado, observa-se que tal atributo aparece em 15 das 40 competências listadas pelas empresas. Considerando-se as dez competências mais importantes, o Pensamento crítico aparece em três delas: Empreendedorismo, Focado em resultado e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.3 Processo decisório

O recém-formado, no que se refere ao atributo Processo decisório, apresenta nível abaixo da expectativa de mercado, é imaturo, despreparado, inexperiente, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta falta de habilidade em gerenciar conflitos, visão limitada e não consegue criar inter-relações.

Quanto ao atributo Processo decisório, segundo as médias encontradas no questionário fechado, a exigência varia entre 2,6 e 4,9 para o desempenho das diferentes funções dentro da empresa. O nível do recém-formado atualmente encontrado é 2 e o curso interno é a alternativa de treinamento apresentada pela maioria das empresas. Assim como o Pensamento crítico, o Processo decisório aparece em 15 do total de competências listadas no questionário aberto. Tal atributo aparece em 4 das 10 mais importantes: Conhecimento técnico, Visão sistêmica, Focado em resultado e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.4 Pesquisa científica

O recém-formado, no que se refere ao atributo Pesquisa científica, em geral, apresenta nível médio, mas aplica inadequadamente os conhecimentos e é imaturo.

A Pesquisa científica apresenta um nível de exigência, por parte do profissional, que pode variar de 2,6 a 3,1 nas diferentes funções desempenhadas na empresa. O recém-formado

apresenta nível 2 e o curso externo é a forma de treinamento mais adotada pelas empresas. Tal atributo aparece em 5 do total de competências listadas pelas empresas e em 1 dentre as 10 mais importantes: Conhecimento técnico (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.5 Uso da informática

Quanto ao atributo Uso da informática, o recém-formado apresenta nível médio, mas é inexperiente e aplica inadequadamente os conhecimentos.

A exigência nas empresas, para o desempenho das funções nos diferentes níveis hierárquicos, varia entre 3,7 e 4 para o atributo Uso da informática. O recém-formado apresenta média 3,1, e o treinamento no trabalho e o curso interno são as alternativas adotadas pelas empresas para suprimir possíveis deficiências. Dentre as 40 competências, o treinamento é considerado em 8 delas e, dentre as 10, em 3: Conhecimento técnico, Visão sistêmica e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.6 Uso de modelos matemáticos

O recém-formado, quanto ao Uso de modelos matemáticos, apresenta nível médio, mas é inexperiente, imaturo e não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos.

O atributo Uso de modelos matemáticos apresenta variação de exigência entre 3 e 3,4 para os diferentes níveis hierárquicos das empresas pesquisadas. O recém-formado, para tal atributo, apresenta média 2,7 e o treinamento ocorre no trabalho e por meio de curso externo. É um atributo que aparece em 7 do total de competências e em 2 das mais importantes: Conhecimento técnico e Capacidade de gestão (ambas já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.7 Comunicação empresarial

Quanto ao atributo Comunicação empresarial, observa-se que o recém-formado apresenta nível abaixo da expectativa, visão limitada, dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe e em comandar pessoas, falta de habilidade em dar e solicitar informações, é imaturo, inexperiente e, segundo uma das empresas, tal atributo é pouco explorado na faculdade.

A Comunicação empresarial apresenta nível de exigência que varia entre 3,1 e 5 para o desempenho das funções dentro da empresa. O recém-formado apresenta média 2,3, e o curso interno e o treinamento no próprio trabalho são as alternativas para suprimir possíveis deficiências. Na relação questionário aberto e fechado, tal atributo aparece em 17 do total de competências e, na lista das 10 mais importantes, em 5: Trabalho em equipe, Visão sistêmica, Relacionamento interpessoal, Capacidade de comunicação e Liderança.

Considerando as observações realizadas pelas empresas quanto às deficiências apresentadas pelo recém-formado em relação a cada competência listada, observa-se que: quanto ao Trabalho em equipe, o nível encontrado é razoavelmente satisfatório e não são observadas deficiências significativas no profissional em início de carreira. A única dificuldade apresentada, segundo uma das empresas, está em dividir soluções/projetos em equipe. No Relacionamento interpessoal, observa-se que o recém-formado ainda apresenta imaturidade. Quanto à Comunicação empresarial, o nível é considerado médio, embora exista falta de habilidade em dar e solicitar informações por alguns. Uma das empresas considerou que a Capacidade de comunicação é comumente encontrada nos profissionais e a outra que o assunto é pouco explorado na faculdade. No aspecto da Liderança, uma das empresas considera que o recém-formado tem dificuldade em comandar pessoas. As outras citam como deficiências a imaturidade e a falta de experiência.

4.3.8 Criatividade e inovação

Ao recém-formado, quanto à Criatividade e inovação, falta-lhe experiência.

O atributo Criatividade e inovação apresenta nível de exigência que varia entre 3,3 e 4,7 nos diferentes níveis hierárquicos da organização. O recém-formado apresenta média 3 e a forma

de treinamento adotada pela maioria das empresas, para desenvolver tal atributo no profissional, é o curso interno. Da lista de 40 competências, a Criatividade e inovação aparecem em 9 delas e, da lista das 10 mais importantes, em apenas uma: Focado em resultado (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.9 Negociação

O recém-formado, quanto ao atributo Negociação, apresenta nível abaixo da expectativa de mercado, é imaturo, é inexperiente, falta-lhe viver situações adversas para dosar sua postura, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta dificuldade de argumentação e o assunto é pouco explorado na faculdade.

O atributo Negociação apresenta um nível de exigência, por parte do profissional, que pode variar de 3,4 a 5 nas diferentes funções da empresa. O recém-formado apresenta nível 2,3 e o curso interno é a forma de treinamento mais adotada pelas empresas. Aparece em 20 do total de competências listadas pelas empresas e em 4 dentre as 10 mais importantes: Conhecimento técnico, capacidade de Negociação, Relacionamento interpessoal e Focado em resultado (as observações quanto às deficiências já foram explanadas nos atributos 1. Conhecimento de Administração e 7. Comunicação empresarial).

4.3.10 Sensibilidade interpessoal

Considera-se que no recém-formado, quanto ao atributo Sensibilidade interpessoal, não são observadas deficiências significativas e tal atributo é comumente encontrado nos profissionais. Mas, segundo algumas empresas, o mesmo apresenta dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe e em comandar pessoas, é imaturo e inexperiente.

Quanto ao atributo Sensibilidade interpessoal, segundo as médias encontradas no questionário fechado, a exigência varia entre 3,6 e 4,7 para o desempenho das diferentes funções dentro da empresa. O nível do recém-formado atualmente encontrado é 2,7 e o curso interno é a alternativa de treinamento apresentada pela maioria das empresas. Aparece em 24 do total de

competências listadas no questionário aberto. Tal atributo aparece em 5 das 10 mais importantes: Trabalho em equipe, Relacionamento interpessoal, Capacidade de comunicação, Liderança e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas nos atributos 1. Conhecimento de Administração e 7. Comunicação empresarial).

4.3.11 Trabalho em grupo

Quanto ao Trabalho em grupo, observa-se que o recém-formado apresenta nível médio, dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe, aplicação inadequada dos conhecimentos, falta de habilidade em dar e solicitar informações e é imaturo.

O atributo Trabalho em grupo apresenta nível de exigência, por parte do profissional, com pouca variação: de 4,3 a 4,4 nas diferentes funções desempenhadas na empresa. O recém-formado apresenta nível 3 e o curso interno é a forma de treinamento mais adotada pelas empresas. Tal atributo aparece em 20 do total de competências listadas pelas empresas e em 5 dentre as 10 mais importantes: Conhecimento técnico, Trabalho em equipe, Visão sistêmica, Relacionamento interpessoal e Capacidade de comunicação (as observações quanto às deficiências já foram explanadas nos atributos 1. Conhecimento de Administração e 7. Comunicação empresarial).

4.3.12 Motivação e iniciativa

Quanto ao atributo Motivação e iniciativa, observa-se que o recém-formado apresenta nível médio, é imaturo, inexperiente e, segundo duas das empresas, é pouco explorado na faculdade.

A exigência nas empresas, para o desempenho das funções nos diferentes níveis hierárquicos, varia entre 3,8 e 4,7 para o atributo Motivação e iniciativa. O recém-formado apresenta média 3,1, e o curso interno é a alternativa adotada pelas empresas para suprimir possíveis deficiências. Dentre as 40 competências, motivação e iniciativa é considerado em 15 delas e, dentre as 10, em 2: Empreendedorismo e Relacionamento interpessoal (as observações quanto às deficiências já foram explanadas nos atributos 1. Conhecimento de Administração e 7. Comunicação empresarial).

4.3.13 Aprendizagem constante

Ao recém-formado, quanto à aprendizagem constante, falta experiência e, segundo uma das empresas, não há preparo por parte da IES.

O atributo Aprendizagem constante apresenta variação de exigência entre 4 e 4,6 para os diferentes níveis hierárquicos das empresas pesquisadas. O recém-formado, para tal atributo, apresenta média 3,3 e o treinamento ocorre no trabalho e por meio de curso interno. É um atributo que aparece em 11 do total de competências e em 1 das mais importantes: Empreendedorismo (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.14 Aplicação do conceito teórico à prática

O recém-formado, quanto ao atributo Aplicação do conceito teórico à prática, apresenta nível médio, é imaturo, inexperiente, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta visão limitada e não consegue criar inter-relações.

A Aplicação do conceito teórico à prática apresenta nível de exigência que varia entre 4 e 4,4 para o desempenho das funções dentro da empresa. O recém-formado apresenta média 2,7, e o treinamento no próprio trabalho é a alternativa para suprimir possíveis deficiências. Na relação questionário aberto e fechado, tal atributo aparece em 11 do total de competências e, na lista das 10 mais importantes, em 3: Conhecimento técnico, Visão sistêmica e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.15 Autogerenciamento

O recém-formado, quanto ao atributo Autogerenciamento, é inexperiente, apresenta falta de habilidade em gerenciar conflitos, visão limitada e não consegue criar inter-relações.

O Autogerenciamento apresenta nível de exigência que varia entre 3,1 e 4,9 nos diferentes níveis hierárquicos da organização. O recém-formado apresenta média 2,7, e a forma de treinamento adotada pela maioria das empresas, para desenvolver tal atributo no profissional,

é o curso interno. Da lista de 40 competências, o Autogerenciamento aparece em 9 delas e, da lista das 10 mais importantes, em 2: Visão sistêmica e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.16 Adaptação às transformações

O recém-formado, quanto ao atributo Adaptação às transformações, apresenta nível médio, é imaturo, inexperiente, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta visão limitada, não consegue criar inter-relações e, segundo uma das empresas, a IES não o prepara.

O atributo Adaptação às transformações apresenta um nível de exigência, por parte do profissional, que pode variar de 3,8 a 4,9 nas diferentes funções da empresa. O recém-formado apresenta nível 3 e o treinamento no próprio trabalho e o curso interno são as formas de treinamento mais adotadas pelas empresas. Aparece em 11 do total de competências listadas pelas empresas e em 4 dentre as 10 mais importantes: Conhecimento técnico, Empreendedorismo, Visão sistêmica e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.17 Articulação de diferentes áreas de conhecimento

O recém-formado, quanto à Articulação de diferentes áreas de conhecimento, apresenta nível médio, é imaturo, inexperiente, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta visão limitada e não consegue criar inter-relações.

Quanto ao atributo Articulação de diferentes áreas de conhecimento, segundo as médias encontradas no questionário fechado, a exigência varia entre 3 e 4,6 para o desempenho das diferentes funções dentro da empresa. O nível do recém-formado atualmente encontrado é 2,7 e o curso interno é a alternativa de treinamento apresentada pela maioria das empresas. Aparece em 12 do total de competências listadas no questionário aberto.

Tal atributo aparece em 3 das 10 mais importantes: Conhecimento técnico, Visão sistêmica e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.18 Visão sistêmica

O recém-formado, quanto ao atributo Visão sistêmica, apresenta nível médio, é imaturo, inexperiente, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos, apresenta visão limitada e não consegue criar inter-relações.

A exigência nas empresas, para o desempenho das funções nos diferentes níveis hierárquicos, varia entre 3,4 e 5 para o atributo Visão sistêmica. O recém-formado apresenta média 2,6, e o curso interno é a alternativa adotada pelas empresas para suprimir possíveis deficiências. Dentre as 40 competências, a visão do todo é considerada em 15 delas e, dentre as 10, em 4: Conhecimento técnico, Visão sistêmica, Focado em resultado e Capacidade de gestão (as observações quanto às deficiências já foram explanadas no atributo 1. Conhecimento de Administração).

4.3.19 Língua estrangeira

O recém-formado, quanto à Língua estrangeira, apresenta nível médio, é imaturo, não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos e apresenta falta de habilidade em dar e solicitar informações.

O atributo Língua estrangeira apresenta variação de exigência entre 2,3 e 4,4 para os diferentes níveis hierárquicos das empresas pesquisadas. O recém-formado, para tal atributo, apresenta média 2,4 e o treinamento ocorre mediante curso externo. É um atributo que aparece em 5 do total de competências e em 3 das mais importantes: Conhecimento técnico, capacidades de Negociação e de Comunicação (as observações quanto às deficiências já foram explanadas nos atributos 1. Conhecimento de Administração e 7. Comunicação empresarial).

Como pode ser observado, de forma geral, as principais deficiências apresentadas pelo profissional em início de carreira são: imaturidade e inexperiência; dificuldade em aplicar adequadamente os conhecimentos; dificuldade de argumentação nos processos de negociação; visão limitada, não conseguindo criar inter-relações; dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe e em comandar pessoas; inabilidade para gerenciar conflitos, em dar e solicitar informações e em viver situações adversas para dosar sua postura.

4.4 Interpretação das deficiências detectadas na pesquisa

A partir desse ponto será realizada a interpretação das deficiências detectadas no capítulo anterior, citando as 9 (nove) que apareceram em maior frequência: imaturidade e inexperiência; dificuldade em aplicar adequadamente os conhecimentos; dificuldade de argumentação nos processos de negociação; visão limitada, não conseguindo criar inter-relações; dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe e em comandar pessoas; inabilidade para gerenciar conflitos, em dar e solicitar informações e em viver situações adversas para dosar sua postura.

As deficiências serão identificadas por letras entre parênteses para facilitar no relacionamento ao próximo capítulo, no qual serão feitas as respectivas sugestões de reformulação.

4.4.1 Imaturidade e inexperiência

As deficiências imaturidade e inexperiência foram citadas em 9 (nove) das 10 (dez) competências mais importantes, por três empresas diferentes dentre as 7 pesquisadas. Quanto à importância da experiência e maturidade considerada pelas empresas, Drucker (1998) considera que o trabalho específico do administrador só faz sentido para os indivíduos que já estabeleceram objetivos, organizaram, comunicaram e motivaram, avaliaram desempenho e desenvolveram pessoas.

Para o mesmo autor, o desempenho das tarefas administrativas de amanhã exigirá educação às pessoas que já são administradores e o enfoque da educação se deslocará, cada vez mais, para o trabalho avançado dirigido ao administrador maduro e experiente. Pode-se considerar que se adquire maturidade após um período de vivência de situações diferentes por parte das pessoas,

modificando-as internamente. Já a experiência, adquire-se por meio, tão somente, da vivência de diferentes situações profissionais.

4.4.2 Aplicação inadequada de conhecimentos técnicos

Tal deficiência foi apresentada por uma das empresas, considerando a competência conhecimento técnico. Os conhecimentos técnicos são aqueles especializados nas atividades específicas profissionais; são necessários para realizar as tarefas inerentes à função. Relacionam-se “com a atividade específica do gerente” (Maximiano, 2000, p. 77). São as chamadas competências profissionais de Meyer e Semark (1996), ligadas a uma ocupação ou profissão que é geralmente delineada por uma densidade de conhecimentos, habilidades e valores. Diante disso, a constatação de que o profissional em início de carreira está aplicando inadequadamente os conhecimentos, comprova que o mesmo não está sabendo utilizar os métodos, os processos, os procedimentos, as ferramentas e as técnicas das disciplinas específicas que estão sendo transmitidas na faculdade.

4.4.3 Dificuldade de argumentação nos processos de negociação

Cinco empresas consideraram abaixo da expectativa a atuação do recém-formado quanto ao aspecto de negociação. Quanto à dificuldade de argumentação nos processos de negociação por parte do recém-formado, pode estar faltando, talvez, a prática da técnica de negociação, ou seja, discussão de proposições, objetividade no equacionamento dos problemas, apresentação de propostas concretas, saber falar e ouvir, saber interpretar o comportamento humano e as reações das pessoas (ALMEIDA E MARTINELLI, 1997). Cameron (2002) afirma que a habilidade de comunicação também é importante para negociar com todos os níveis de gerenciamento.

4.4.4 Visão limitada

A visão limitada detectada por três empresas no profissional em início de carreira e sua dificuldade em criar inter-relações entre os elementos do sistema da organização pode estar na abrangência das tendências de mercado e do setor, sobre clientes atuais e potenciais, pontos fortes e pontos fracos em comparação à concorrência; de quais mudanças terão influência

sobre o negócio, qual o impacto provocado e que estratégias deverão ser implementadas; da análise de resolução de problemas de desempenho das pessoas e da organização; de enxergar a empresa como um todo, coordenando internamente todas as partes da organização de forma que as metas possam ser alcançadas (KAPLAN & NORTON, 2000; CRIPE & MANSFIELD, 2003; JUNQUEIRA & VIANNA, 1996; SAHLMAN, 1997; ROBBINS, 2000; DRUCKER, 1998; MACEDO, 1998).

4.4.5 Dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe

O trabalho em equipe consiste em competência humana indispensável aos Administradores. Apareceu em terceiro lugar dentre as dez mais importantes na pesquisa realizada. Considerando-se o grau de importância, observa-se o quanto é necessário o trabalho em equipe no desenvolvimento das atividades dentro da empresa. A gestão de equipes trabalha com múltiplas habilidades funcionais, níveis diferenciados de experiências e múltiplas origens culturais. Como um membro do grupo, o administrador deve trabalhar eficazmente e, como um líder, construir o esforço cooperativo na equipe que conduz. Cripe e Mansfield (2003, p. 5) afirmam que o executivo deve incentivar o trabalho em equipe, isto é, “fazer os grupos aprenderem a trabalhar juntos, em colaboração”. Na pesquisa, a deficiência apresentada pelo recém-formado se encontra em dividir soluções/projetos em equipe e foi considerada por duas empresas. Outras duas empresas dizem que o profissional apresenta nível médio. Coordenar e sincronizar atividades e informações consiste no trabalho em equipe e é importante que o profissional esteja apto e preparado a trabalhar com outras pessoas e a dividir informações, soluções e projetos com as mesmas. Katzenback e Smith (1993) afirmam que o propósito do grupo é o mesmo como, por exemplo, a missão organizacional geral, além de fazer com que todos trabalhem juntos realmente. Robbins (2000) diz que o grupo interage basicamente para compartilhar informações e tomar decisões a fim de que os membros se ajudem mutuamente no desempenho em suas distintas áreas de atuação.

4.4.6 Dificuldade em comandar pessoas

A dificuldade em comandar pessoas foi apresentada por três das sete empresas pesquisadas. O aspecto da liderança é essencial para o administrador de empresas; ela permeia todas as atividades do gerente (MAXIMIANO, 2000). Por meio dela, influenciam-se as atividades de

um indivíduo ou de um grupo para a realização de objetivos (HERSEY & BLANCHARD, 1986). Uno (2004) considera esta uma das deficiências apresentadas pelo profissional atualmente e as empresas, segundo ele, estão à caça de recursos humanos com tal característica. Tal habilidade é exigida pelo mercado de trabalho, mas muitos dos profissionais não sabem como funciona o mecanismo de liderança, conforme Kim e Mauborgne (2003). Hill (1997) faz uma interessante observação a respeito do desenvolvimento da capacidade de liderança. Segundo ele, não se ensina como liderar; pode-se ajudar as pessoas a aprenderem como ensinar a si mesmas a liderar. Para que possa ser um líder eficaz, é necessário que o profissional saiba motivar sua equipe, seja comunicativo, tenha credibilidade (CRIPE & MANSFIELD, 2003), seja um energizador de pessoas, entusiasmado, possua capacidade de persuasão (JUNQUEIRA & VIANNA, 1996); tenha disponibilidade para o aprendizado por toda a vida (VAILL, 1999); tenha habilidades humanas (MINTZBERG, 2004); seja comprometido com a empresa, tenha iniciativa e sinergia (VERGARA, 2000). A dificuldade apresentada pelo profissional em início de carreira talvez esteja na falta de experiência em situações de liderança.

4.4.7 Dificuldade em gerenciar conflitos

A dificuldade em gerenciar conflitos foi apresentada por duas das sete empresas pesquisadas. O gerenciamento de conflitos consiste em habilidades interpessoais que são importantes para o alto desempenho do grupo. Robbins (2000, p. 430) afirma que “o gerente de nível médio gasta aproximadamente 20% de seu tempo lidando com conflitos”. Diante de tal constatação, observa-se a importância de o profissional estar preparado para administrar conflitos dentro da empresa. Por envolver pessoas, é necessário que o administrador tenha sensibilidade interpessoal suficiente para agir adequadamente nas situações que exigirem sua intervenção.

4.4.8 Dificuldade em dar e solicitar informações

A dificuldade de comunicação foi apontada por quatro empresas. A comunicação consiste em um processo de transferência de mensagem entre, no mínimo, duas pessoas. Ela é eficaz quando o indivíduo consegue expressar-se claramente. A habilidade de se comunicar com eficiência/eficácia é importante para o bom desempenho em qualquer aspecto da vida. Tal habilidade apareceu em primeiro lugar como um dos fatores responsáveis pelo sucesso dos

executivos (MACEDO, 1998). A Comunicação empresarial compreende competências técnicas (T) no que se refere às técnicas de comunicação (pessoal, verbal e escrita) que podem ser aprendidas e praticadas, e humanas (H), por envolver o fator humano no processo de comunicação, conforme Katz (1974) e Silva (1998). A dificuldade em dar e solicitar informações prejudica o profissional já que ele deve utilizar a comunicação para se relacionar com as demais pessoas, obter conhecimentos, realizar troca de experiências, fazer-se entendido por subordinados e superiores etc.

4.4.9 Problemas no aspecto comportamental

Problemas no aspecto comportamental foram considerados por duas empresas. As diversas e adversas situações pelas quais passam as pessoas modificam a forma destas se relacionarem com as demais. O aspecto comportamental é muito considerado quando o profissional precisa desempenhar sua função. Ele é continuamente observado por colegas de trabalho, superiores, subordinados, clientes e fornecedores e suas atitudes definem sua contratação e/ou permanência/adequação no/ao cargo. Rezende (1998a) considera que para uma boa atuação profissional, é necessário ter postura pessoal. A instituição educacional, em geral, é o local onde os indivíduos extraem os valores que já existem em forma de potencial (MARIOTTI, 1996).

De acordo com as constatações apresentadas acima, quanto às deficiências observadas no recém-formado, pretende-se expor às IES a situação atual para que possa tomar providências e tentar suprimir ou, até mesmo, reduzir as deficiências no profissional que ingressa no mercado de trabalho. No próximo capítulo, serão feitas algumas sugestões para as IES.

5 REFORMULAÇÃO OU ADAPTAÇÃO NECESSÁRIAS AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Neste capítulo, com base nas deficiências encontradas na realidade do desempenho dos recém-formados, serão apresentadas sugestões de reformulação ou adaptação necessárias ao curso de Administração de Empresas. A IES poderá utilizar tais informações como subsídios que auxiliem possíveis alterações curriculares e metodológicas a fim de que o Administrador possa desempenhar mais eficazmente suas funções no mercado de trabalho. Quando não houver proposta por parte desse trabalho, a sugestão é para que a IES estude formas/alternativas de suprimir ou reduzir tais deficiências.

Na primeira parte do presente capítulo, serão apresentadas as deficiências extraídas dos questionários abertos das empresas participantes da pesquisa, de acordo com as 10 competências mais importantes (Tabela 12 que consta no capítulo 4, Resultados da Pesquisa). Os questionários abertos completos com competências e deficiências constam no Anexo 1 do presente trabalho.

Na segunda parte, serão consideradas as deficiências quanto aos atributos do questionário fechado. Alguns dos atributos foram excluídos por já terem sido mencionados na primeira parte.

Em ambas as partes, de acordo com cada deficiência, serão feitas sugestões de reformulação/adaptação e/ou de estudo para que a IES possibilite ao profissional a formação mais adequada e que atenda as exigências do mercado.

5.1 - Sugestões de reformulação ou adaptação a partir da interpretação dos resultados da pesquisa realizada com os Questionários Abertos.

Quanto às deficiências observadas no capítulo anterior, de forma geral, constata-se que o recém-formado (a) necessita de maior experiência e é imaturo; (b) não consegue aplicar adequadamente os conhecimentos; (c) apresenta dificuldade de argumentação nos processos de negociação; (d) apresenta visão limitada, não conseguindo criar inter-relações; (e) apresenta dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe e (f) em comandar pessoas; (g)

falta-lhe habilidade para gerenciar conflitos, (h) habilidade para dar e solicitar informações e (i) viver situações adversas para dosar sua postura.

5.1.1 Inexperiência e imaturidade

Como vivenciar diferentes situações profissionais para que haja maior experiência? Rezende (1998a), Courá (2000) e Carvalho (2000) defendem a empresa de consultoria Junior, o estágio curricular e todas as demais formas de desenvolvimento do profissional enquanto o mesmo ainda se encontra na faculdade. Tais alternativas têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de experiência por parte do estudante, complementando e aproximando o profissional da realidade organizacional.

A empresa Junior tem como objetivo a complementação acadêmica. Conforme Courá (2000), proporciona aos estudantes a aproximação com a realidade organizacional além dos mesmos adquirirem experiência como: administração de uma empresa; organização do trabalho de equipe; delegação de responsabilidades; participação efetiva em reuniões de trabalho; negociação com clientes, patrocinadores, fornecedores, parceiros; exercício de atividades financeiras e contábeis de uma empresa; decisão sobre políticas de imagem e prospecção de negócios; contatos diretos com problemas e situações da realidade empresarial.

Carvalho (2000) afirma que o estágio curricular do curso de Administração deve proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver suas habilidades, analisar situações e propor mudanças no ambiente organizacional e societário; complementar o processo ensino-aprendizagem mediante a conscientização das deficiências individuais e incentivar a busca do aprimoramento pessoal e profissional; atenuar o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional; incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais, propiciando o surgimento de novas gerações de profissionais empreendedores internos e externos, capazes de adotar modelos de gestão, métodos e processos inovadores, novas tecnologias e metodologias alternativas; atuar como instrumento de iniciação científica à pesquisa e ao ensino.

Conforme se pode observar, a empresa Junior e o estágio curricular proporcionam ao estudante a aproximação com a realidade empresarial já que ele participa de reuniões, de

negociações, trabalha com a parte financeira da empresa, tem oportunidade de desenvolver habilidades e potencialidades individuais, oportunidade de análise de situações e proposta de mudanças, enfim, aprende a administrar uma empresa, fatores que auxiliam na aquisição de experiência e maturidade.

Atualmente, os estudantes do curso de Administração já desenvolvem trabalho junto a empresas Junior e realizam estágios supervisionados, mas talvez seja interessante intensificar ou mesmo estudar uma forma para que o contato seja cada vez maior com o dia-a-dia do mercado de trabalho. Uma segunda alternativa é um estudo, por parte da IES, quanto a intercalar estudo (faculdade) e trabalho (empresa) na vida acadêmica do estudante. No 3º ano de faculdade, por exemplo, quando o mesmo já possui maiores conhecimentos, ele poderia, temporariamente, cessar a faculdade e adquirir experiência trabalhando numa empresa. Após um ano de trabalho, ele retornaria à faculdade para concluir o curso. Essa é apenas uma opção; os prazos podem ser diferenciados quanto a revezar estudo e trabalho para o estudante.

5.1.2 Aplicação inadequada de conhecimentos técnicos

Hersey e Blanchard (1986) consideram que a competência técnica pode ser adquirida por meio da educação, da experiência e do treinamento. A faculdade é o local onde os conhecimentos técnicos essenciais precisam ser transmitidos (educação); o estágio e a empresa Junior podem ajudar o profissional a adquirir experiência; e, diante da necessidade de aprimoramento, as empresas podem realizar treinamentos.

5.1.3 Dificuldade de argumentação nos processos de negociação

As habilidades de negociação podem ser adquiridas com a prática na empresa Junior, por exemplo, como afirmou Courá (2000). A proposta para a IES quanto à dificuldade de argumentação, pode ser aquisição de experiência na empresa Junior e melhorar as técnicas de comunicação nas disciplinas específicas do curso e também por meio de discussões dinâmicas e simulações em sala.

5.1.4 Visão limitada

À IES sugere-se dar atenção especial à disciplina de Administração Estratégica, na qual o aluno será orientado quanto à análise de ambiente, diretriz organizacional, formulação e implementação de estratégias, controle estratégico, aliando conhecimentos de Finanças e Marketing.

5.1.5 Dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe

Sugere-se à IES que desenvolva um trabalho de conscientização junto aos alunos, no sentido de a equipe trabalhar de forma conjunta e na compreensão de que a solução ou a idéia de um novo projeto irão beneficiar não somente o grupo, mas sim a organização como um todo. Esse trabalho poderá ser feito na disciplina Administração de Pessoal/Equipe, a qual é um estudo sistemático sobre como as pessoas agem dentro das organizações, conforme Davis e Newstrom (1985) e Robbins (2000).

5.1.6 Dificuldade em comandar pessoas

O líder deve preocupar-se com tarefas e relações humanas (HERSEY & BLANCHARD, 1986) ao desempenhar sua função; ele precisa ter os conhecimentos técnicos de sua área (disciplinas do curso), mas também sensibilidade interpessoal para se relacionar com os subordinados. Como foi dito acima, por Hill (1997), não se ensina a liderar: pode-se ajudar as pessoas a aprenderem como ensinar a si mesmas a arte da liderança. Uma alternativa para desenvolver a liderança é a empresa Junior, na qual o estudante pode colocar em prática os conhecimentos técnicos, ou seja, realizar suas tarefas e relacionar-se com os demais membros, desenvolvendo relações humanas. Dessa forma, como afirma Hill, ele aprenderá a ensinar a si mesmo a liderar.

5.1.7 Dificuldade em gerenciar conflitos

Torna-se necessário que a IES oriente os alunos como devem agir em situações de conflito. Em primeiro lugar, como afirma Robbins (2000), é importante que o aluno realize uma auto-análise e saiba como reage a certas situações conflituosas; posteriormente, analise

importância, necessidade e grau de intervenção na situação; e considere as pessoas e a causa dos conflitos, que podem estar no âmbito de diferenças pessoais, de comunicação e de estrutura hierárquica. Tais considerações podem ser desenvolvidas na disciplina de Psicologia do curso.

5.1.8 Dificuldade em dar e solicitar informações

A IES pode colaborar, nesse sentido, desenvolvendo mais as técnicas de comunicação em sala, ministrando trabalhos em grupo, apresentações e dinâmicas.

Ao considerar que à IES também compete o papel de educadora, pode-se sugerir à mesma que desenvolva um trabalho junto aos alunos, desenvolvendo sua adaptação e ensinando-os a se comportarem diante das pessoas e situações com as quais venham a se deparar no ambiente de trabalho.

5.2 Sugestões de reformulação ou adaptação a partir da interpretação dos resultados da pesquisa realizada com os Questionários Fechados.

Acima, foram consideradas as observações realizadas pelas empresas quanto às deficiências apresentadas pelo recém-formado no mercado de trabalho. Abaixo, serão sugeridas reflexões à IES, quanto às baixas médias apresentadas pelo profissional em início de carreira nos questionários fechados, considerando alguns dos 19 atributos. O critério de seleção dos mesmos foi o de exclusão dos atributos mencionados anteriormente. Os atributos Conhecimento de Administração, Uso da informática e Língua estrangeira foram considerados competências principalmente técnicas (T) no presente estudo e, por ter sido constatado que os mesmos não estão sendo muito colocados em prática na faculdade, foram enquadrados na deficiência denominada aplicação inadequada de conhecimentos técnicos. O atributo Sensibilidade interpessoal consta da dificuldade em dividir soluções/projetos em equipe. Os atributos Comunicação, Negociação, Trabalho em grupo e Visão sistêmica já foram explanados também. A Aplicação do conceito teórico à prática e o Autogerenciamento consistem em experiência, maturidade e aspecto comportamental, abordados anteriormente.

5.2.1 Pensamento crítico

Uma forma de desenvolver tal atributo no estudante talvez seja desenvolvendo trabalhos nos quais o mesmo necessite utilizar mais métodos qualitativos; identificar problemas, formular e implantar soluções; desenvolver as capacidades de síntese e análise; e realizar associações sinérgicas. A utilização do método qualitativo é importante para que o Administrador possa realizar análises, avaliações e interpretações de dados e informações que venham a surgir no ambiente gerencial. Newman (1981) fala sobre a avaliação subjetiva das probabilidades, ou seja, a utilização do método qualitativo como uma das etapas do processo de tomada de decisão. Para maior eficácia do método qualitativo é importante aliar a este as capacidades de síntese e análise. Capacidade de síntese consiste em ver o quadro empresarial como um todo (MACEDO, 1998) e, de análise, em reduzir grandes volumes de informação a esquemas para outros seguirem facilmente (FINANCIAL TIMES, 1999). A associação sinérgica corresponde a ter a capacidade de coordenar vários elementos componentes de um sistema, de maneira que o todo produza um efeito maior do que cada elemento isolado (OLIVEIRA, 2002). Conforme Certo e Peter (1993), a disciplina de Administração Estratégica contribui no desenvolvimento de alguns atributos importantes ao desempenho profissional dos Administradores: identificação e solução de problemas, antecipação às mudanças, percepção de prioridades, visão clara e objetiva de negócios e oportunidades, minimização dos efeitos indesejáveis de condições e das mudanças adversas, alocação de tempo e recursos, minimização de tempo e recursos para corrigir erros, comunicação interna, responsabilidades individuais e motivação, entusiasmo, cooperação, integração, entre outros. A IES, diante disso, pode dar maior atenção às disciplinas Administração Estratégica e Métodos Qualitativos.

5.2.2 Processo decisório

O que pode estar faltando no preparo do profissional talvez esteja no âmbito da inexperiência na condução de mudanças organizacionais, em avaliar os riscos a serem enfrentados e no processo de planejamento, organização, direção e controle, que se trata do Processo decisório em si. O profissional precisa estar apto a definir o problema, identificar os critérios para decisão, dar pesos específicos a esses critérios, desenvolver as alternativas, avaliá-las e escolher a mais adequada (ROBBINS, 1999). Na vida profissional, o processo decisório pode ser desenvolvido recorrendo-se aos mais experientes, observando como eles agem e reagem a

situações com que se defrontam (FUCS, 1998). Na IES, pode ser realizado um trabalho mais efetivo nas disciplinas Métodos Quantitativos/Qualitativos e Administração Estratégica, além da experiência que pode ser adquirida na empresa Junior (COURÁ, 2000).

5.2.3 Pesquisa científica

A dificuldade observada no recém-formado pode estar no âmbito da demonstração e da formulação de conceitos e aplicação de conhecimentos especializados. O trabalho ou pesquisa científica “objetiva a demonstração, a formulação de conceitos e a elaboração de raciocínios, processos fundamentais na construção de conhecimentos” (UTP, 2003, p. 55). A Pesquisa científica corresponde à contínua atualização e conhecimento do profissional sobre as novidades no campo científico. Artigos, dissertações e teses que apresentam modelos e estudos de casos podem ser adaptados e aplicados às organizações com o intuito de obter melhores resultados. Para a IES vem a sugestão de estudar alternativas para que o estudante possa estar mais próximo das novidades do campo científico, incentivando-o a pesquisar artigos, teses e dissertações desenvolvidas, possibilitando-lhe acrescentar novos conhecimentos.

5.2.4 Uso de modelos matemáticos

A falta observada quanto aos conhecimentos em técnicas ou métodos quantitativos pode estar no âmbito de dimensionar volumes de vendas, utilização de modelos matemáticos para estimar resultados operacionais e lucros, realização de análise econômica inter-relacionando as partes de forma sistêmica (BUFFA, 1976; NEWMAN, 1981). A disciplina Métodos Quantitativos tem como objetivo desenvolver ferramentas racionais e analíticas para que os estudantes quando se formem saibam avaliar objetivamente as alternativas de decisão na empresa (ROBBINS, 2000) e a IES pode considerar os conhecimentos da disciplina a fim de evitar as deficiências no início da carreira.

5.2.5 Criatividade e inovação

O profissional necessita da habilidade de pensar de novas maneiras, visualizar novos modelos/padrões/exemplos e aproximar-se de novas idéias; necessita originalidade, novas

maneiras de ver os processos do pensamento associados com imaginação; capacidade de articular idéias de uma maneira única ou de fazer associações incomuns entre elas. As habilidades do atributo Criatividade e inovação podem, talvez, ser adquiridas por meio de atividades em grupo. Mas tal grupo precisa ser composto por pessoas de diferentes habilidades e características. As diferenças no grupo contribuem para a criatividade (KIM & MAUBORGNE, 1999; CAMERON, 2002). Robbins (1999) afirma, ainda, que criatividade e inovação são importantes no processo decisório. Assim, a IES poderá desenvolver mais atividades em grupo, buscando formá-lo com pessoas de diferentes habilidades e características, que irão contribuir para a criatividade. A criatividade e a inovação podem ser desenvolvidas, ainda, mediante discussões dinâmicas de solução de problemas, nas quais os alunos precisem oferecer sugestões, desenvolvendo o raciocínio e fazendo associações de idéias.

5.2.6 Motivação e iniciativa

A motivação das pessoas depende da intensidade dos seus motivos, que podem ser definidos como necessidades, desejos ou impulsos oriundos do indivíduo e dirigidos para objetivos, que podem ser conscientes ou subconscientes (HERSEY & BLANCHARD, 1986). O que pode estar ocorrendo no caso do recém-formado, talvez seja um baixo grau de entusiasmo, de auto-estima, de autoconfiança e de comprometimento com a empresa. A inexperiência também pode ser levada em consideração quanto a tomar a iniciativa sobre aspectos de natureza organizacional. Handy (1995) defende a experiência de grupos pequenos para que o indivíduo adquira mais autoconfiança. A IES pode intensificar o trabalho em grupos pequenos na faculdade, conscientizando o estudante da importância da sensibilidade para criar um ambiente com incentivos compatíveis com as necessidades específicas dos funcionários, quando o mesmo estiver na posição de líder. É importante lembrar que, por se tratarem de competências exclusivamente humanas, o entusiasmo, a auto-estima, a autoconfiança e o comprometimento dependem quase que totalmente das pessoas envolvidas.

5.2.7 Aprendizagem constante

Aprendizado implica em mudança comportamental, transformação. Segundo Vaill (1999, p. 35), o aprendizado consiste em “mudanças que uma pessoa faz em si mesma, que aumentam o

know-why e/ou o *know-what* e/ou o *know-how* que ela possui com respeito a um dado assunto”. Devido às mudanças do mundo atual, constata-se a necessidade do aprendizado contínuo ao longo da vida profissional. “A importância de aprender, em particular de aprender por toda a vida, tem sido salientada repetidamente ao longo das duas ou três últimas décadas por educadores, líderes políticos e comentaristas sociais” (VAILL, 1999, p. 33). Ainda segundo Vaill (1999, p. 34), “(...) estamos todos nos esforçando para acelerar; poucas pessoas acham que estão suficientemente atualizadas nos conhecimentos e qualificações exigidos por seus cargos e mesmo aquelas que estão muito bem preparadas têm consciência de que a obsolescência não é uma idéia abstrata, mas uma realidade que se aproxima rapidamente”. Conforme pode ser observado pelas afirmações de Vaill, a aprendizagem constante é uma necessidade atual. A dificuldade do profissional recém-formado talvez esteja no desconhecimento da importância do aprendizado contínuo para um bom desempenho profissional. Sugere-se à IES que busque formas de convencer o aluno acerca da importância do aprendizado contínuo, ou seja, por toda a vida.

5.2.8 Adaptação às transformações

A falta observada pode estar no desconhecimento da importância da mudança para a organização, na falta de visão e de flexibilidade. A flexibilidade consiste em atuar de forma nova e diferente; em modificar a maneira de realizar as coisas (CRIPE & MANSFIELD, 2003). Vergara (2000, p. 38-39) a considera como “adaptabilidade necessária para lidar com as mudanças rápidas do ambiente, o que permitirá ser capaz de lidar com processos, em vez de regras e procedimentos”. De acordo com Hersey e Blanchard (1986), os gerentes interessados em implantar mudança no grupo ou na organização devem ter – ou reunir pessoas que tenham – habilidades, conhecimento e treinamento em duas áreas: diagnóstico e implantação. A IES, nesse caso, pode desenvolver, junto aos alunos, estudos de casos, de diagnóstico e implantação de mudanças, em que as disciplinas estejam integradas para que os mesmos consigam visualizar a inter-relação entre os vários setores de uma organização. Dessa forma, talvez, os alunos se tornem menos resistentes às mudanças do mercado de trabalho.

5.2.9 Articulação de diferentes áreas de conhecimento

A falha pode estar na falta de informações e na dificuldade em realizar ações simultâneas de negócios. Segundo Vergara (2000), o conhecimento precisa ser amplo e profundo, cobrindo aspectos técnicos e do negócio e contribuindo para gerir adequadamente o processo competitivo. A concepção de negócios consiste na capacidade de visualização global dos fatores que influenciam a organização. Para que um negócio seja bem sucedido, torna-se necessário antecipar corretamente quanto de capital e de tempo são necessários para executar os objetivos definidos (KIM & MAUBORGNE, 1997). Então, para a IES fica a sugestão de intensificar os conhecimentos técnicos nas disciplinas do curso.

Para o desenvolvimento do profissional, é necessário que haja preocupação por parte da IES não somente em nível curricular. Rezende (1998a) e Stédile (1996) afirmam que devem ser consideradas as disciplinas específicas do curso de Administração, mas também o corpo docente (avaliação e treinamento constantes), o acervo bibliográfico – que precisa estar atualizado –, as tecnologias disponíveis, o incentivo à pesquisa científica e participação em feiras, seminários e palestras, as parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos, a metodologia de ensino etc.

6. CONCLUSÕES

O grande mérito de Katz foi a classificação das competências em três categorias: Técnicas, Humanas e Conceituais. Segundo o gráfico apresentado na Figura 1, ele considerou três níveis de chefia: Supervisão de Primeira Linha, Gerência Intermediária e Administração Superior.

Na pesquisa realizada, com as sete empresas brasileiras, foram consideradas as três competências definidas por Katz, porém utilizados níveis diferentes dentro das organizações: Técnico, Gerencial e Direção.

Os formandos dos cursos de Administração, quase sem exceção, são contratados para o nível Técnico das organizações. A ênfase dada pelas empresas nas competências Humanas não é desenvolvida nos graduandos de Administração, para o desempenho profissional na área, pela grande maioria de IES do Brasil. Essa é uma das maiores deficiências de nossas escolas.

No nível Gerencial se repete o mesmo problema. As empresas necessitam desenvolver as competências Humanas internamente, com suas Universidades Corporativas, ou externamente, em convênio com alguma IES.

A grande maioria das IES de Administração se preocupa apenas em transmitir os conhecimentos técnicos das diversas áreas: estratégia, marketing, produção, recursos humanos, contabilidade, finanças e informática. A integração dessas áreas, geralmente, não é realizada pelas escolas. Ainda, observa-se que os conhecimentos técnicos ensinados não estão sendo devidamente desenvolvidos para sua aplicação prática. Constata-se que é pequena ou quase nula a abordagem das competências Humanas e Conceituais, estando as mesmas fora dos planos de ensino da maioria das IES.

Essa pesquisa vem indicar a necessidade de se repensar o ensino de Administração no Brasil, para que os recém-formados, no início de carreira, apresentem o desempenho esperado pelas empresas sem que haja necessidade de complementação por Universidades Corporativas, muitas consideradas de qualidade duvidosa.

As IES precisam adequar seu currículo e metodologia de ensino às necessidades de mercado atualmente exigidas. Além disso, não deverão se preocupar apenas com a formação de profissionais que preencham as necessidades das organizações atuais, mas profissionais que possam estar à frente dessas necessidades, criando um futuro melhor para as organizações e para o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRH. **Recursos Humanos: foco na modernidade**. Textos selecionados – Coletânea de artigos publicados na coluna Recursos Humanos de *O Globo* – editor ABH Rio. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992.
- AKEL SOBRINHO, Zaki; TOLEDO, Geraldo L. *Market orientation: a case study and a theoretical proposition in brazilian retailing*. Designing the 21^o Century Latin American Organization Annual Conference: **BALAS - Business Association of Latin American Studies**. April, 395-408, San Diego, California: University of San Diego, 2001.
- ALMEIDA, Ana Paula de; MARTINELLI, Dante P. **Negociação: como transformar confronto em cooperação**. São Paulo: Atlas, 1997.
- ANSOFF, H. Igor et al. **Do Planejamento Estratégico à Administração Estratégica**. São Paulo: Atlas, 1981.
- ARAÚJO, Claudia Lorena Juliato. **A Matemática no curso de Administração de Empresas da PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2002.
- BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos: planejamento, organização e logística empresarial**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- BITENCOURT, Claudia Cristina. *Managerial competence development and the contribution of organizational learning practices*. Designing the 21^o Century Latin American Organization Annual Conference: **BALAS - Business Association of Latin American Studies**. April, 47-57, San Diego, California: University of San Diego, 2001.
- BUFFA, Elwood S. **Administração da Produção**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- BUOOG, Gustavo G. **O Desafio da Competência**. São Paulo: Editora Best Seller, 1991.
- CAMERON, Sheila. **Business Student's Handbook: learning skills for study and employment**. London: Prentice Hall, 2002.
- CARVALHO, Patrícia Bellotti. **A formação do administrador: uma nova proposta pedagógica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.
- CERTO, Samuel C.; PETER, J. Paul. **Administração Estratégica: planejamento e implementação da estratégia**. São Paulo: Makron Books, 1993.

COURÁ, Deise Portugal. **Estágio no curso de Administração de Empresas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a busca de articulação entre educação e trabalho.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Abril 2000.

CRIFE, Edward J.; MANSFIELD, Richard S. **Profissionais Disputados: as 31 competências de quem agrega valor nas empresas.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Human Behavior at Work: Organizational Behavior.** United States: McGraw-Hill, 1985.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Gestão estratégica e formação de competências.* **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba: v. 3, n. 5, p. 11-28, Janeiro/Abril 2002.

DRUCKER Peter F. **Administração de Organizações Sem Fins Lucrativos.** São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Prática da Administração de Empresas.** São Paulo: Pioneira, 1998.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Um instrumento de avaliação para a melhoria da qualidade do ensino de graduação – MEC – Brasília: 1996.** Documento preliminar, versão 01/07.

FINANCIAL TIMES. **Dominando Administração.** São Paulo: Makron Books, 1999.

FLINK, Salomon J.; GRUNEWALD, Donald. **Administração Financeira.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda. e Editora da Universidade de São Paulo, 1970, vol. 1.

FUCS, José. **Revista Exame.** n. 675, p. 64, 1998.

GAMA FILHO, P. C.; CARVALHO, H. M. **Os novos compromissos da gestão universitária.** Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1998.

GARVIN, David A., ROBERTO, Michael A. “What you don’t know about making decisions”. **Harvard Business Review.** September 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GITMAN, Lawrence J. **Princípios de Administração Financeira.** São Paulo: Editora Harbra Ltda., 1987.

GOLEMAN, Daniel. “Leadership that gets results”. **Harvard Business Review.** p. 78-90, March/April 2000.

GRANDE ESTUDO DA ESCOLA PRIVADA. **Educação**: Órgão da Federação dos Estabelecimentos de Ensino, Brasília, n. 155, Março 1985.

HAMMOND, John S., KEENEY, Ralph L., RAIFFA, Howard. “The hidden traps in decision making”. **Harvard Business Review**. September/October 1998.

HANDY, Charles. **A Era do Paradoxo**. São Paulo: Makron Books, 1995.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

HILL, Linda. “What you must learn to become a manager”. **Harvard Management Update**. p. 3-5, July 1997.

JUNQUEIRA, Luiz Augusto Costacurta; VIANNA, Marco Aurélio Ferreira. **Gerente Total: como administrar com eficácia no século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

KAPLAN, Robert S., NORTON, David P. “Having trouble with your strategy? Then map it”. **Harvard Business Review**. p. 1-11, September/October 2000.

KATZ, Robert L. “Skills of an effective Administrator”. **Harvard Business Review**. p. 1-12, September/October 1974.

KATZENBACK, Jon R.; SMITH, Douglas K. “The discipline of teams”. **Harvard Business Review**. p. 111-120, March/April 1993.

KELLY, Francis J.; KELLY, Heather Mayfield. **O que realmente se ensina na Escola de Administração de Harvard**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

KIM, W. Chan, MAUBORGNE, Renée. “Value Innovation: the strategic logic of high growth”. **Harvard Business Review**. Vol. 75, p. 102-113, January/February 1997.

_____. “Strategy Value Innovation and the Knowledge Economy”. **Sloan Management Review**. Vol. 40, p. 41-47, September 1999.

_____. “Knowing a winning business idea when you see one”. **Harvard Business Review**. Vol. 78, p. 129-138, September/October 2000.

_____. “Charting your company’s future”. **Harvard Business Review**. Vol. 80, p. 76-83, June 2002.

_____. “Fair Process: Managing in the Knowledge Economy”. **Harvard Business Review**. Vol. 81, p. 127-136, January 2003a.

_____. “Strategy for the future”. **Business Leadership Series**. South Africa, April 2003.

_____. “Tipping Point Leadership”. **Harvard Business Review**. Vol. 81, p. 60-70, April 2003b.

_____. “Tipped for the top”. **People Management**. Vol. 9, p. 26-32, July 2003.

KOTLER, Philip. **Marketing para organizações que não visam o lucro**. São Paulo: Atlas, 4ª Edição, 1994.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A.. **Marketing estratégico para instituições educacionais**, São Paulo: Atlas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LEVITT, Theodore. “Marketing Myopia”. **Harvard Business Review**, vol. 38, p. 45-56, July/August 1960.

MACEDO, Roberto. **Seu diploma, sua prancha**. São Paulo: Saraiva, 1998.

MACHADO, Léo Marcelo P. “Desenvolvendo habilidades na busca de competências”. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba: v. 1, n.1, p. 49-53, Janeiro/Abril 2002.

MACMILLAN, Ian C., MCGRATH, Rita Gunther. “Discovering new points of differentiation”. **Harvard Business Review**. p. 3-11, July/August 1997.

MANÃS, Antonio Vico. “O processo de ensino em Administração: a relação qualidade, produtividade e imagem – um modelo de avaliação”. **Caderno de Administração PUC – SP**, nº 1, 1997.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de Aprendizagem: Educação continuada e a empresa do futuro**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **As atividades de marketing nas instituições de ensino superior**. São Paulo: USP, 1986.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria Geral de Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. São Paulo: Atlas, 2000.

MEYER, Terry; SEMARK, Paul. “A framework for the use of competencies for achieving competitive advantage”. **South African Journal of Business Management**. p. 96-104, December 1996.

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John W. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINTZBERG, Henry. **Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2004.

MIRANDA, Angela Maria Maffei. **Proposição de Objetivos Comportamentais de Ensino para a Disciplina Microbiologia do Currículo de Graduação em Enfermagem**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1986.

NEWMAN, William H. **Ação Administrativa: as técnicas de organização e gerência**. São Paulo: Atlas, 1981.

NOHRIA, Nitin; JOYCE, William; ROBERSON, Bruce. “What really works”. **Harvard Business Review**. p. 1-12, July 2003.

OLIVEIRA, Djalma de P. R. de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia, práticas**. São Paulo: Atlas, 2002.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Apresentação de trabalhos científicos. Monografias, TCC, Teses e Dissertações**. São Paulo: Editora Futura, 2000.

PESQUISA NACIONAL. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 1995.

_____. **Perfil do Administrador e Mercado de Trabalho**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 1998.

_____. **Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

RAMOS, A. Guerreiro. **Administração e estratégia de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

REZENDE, Denis Alcides. “Atuação do administrador como integrante dos sistemas de informações empresariais”. **Revista Técnica das Faculdades de Linhares**. Espírito Santo, ano 1, n. 3, outubro de 1998a.

_____. “Perfil Profissional de Informática”. **Mercado de Trabalho e Tendências de Atuação**. Universidade de Tuiuti do Paraná. Tuiuti, 1998b.

RIBEIRO, N. F. **O planejamento universitário e curricular: teoria, método, modelo**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1990.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 8ª Edição, 1999.

_____. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROCHA, Duílio. **Fundamentos técnicos da produção**. São Paulo: Makron Books, 1995.

SAHLMAN, William A. “How to write a great business plan”. **Harvard Business Review**. p. 98-108, July/August 1997.

SEBENIUS, James K. “Six habits of merely effective negotiators”. **Harvard Business Review**. p. 1-9, April 2001.

SEIXAS, Antonio Sérgio Spanó. **A Disciplina de Parasitologia no Currículo de Graduação em Enfermagem: um Estudo com Vistas à Proposição de Objetivos Comportamentais de Ensino**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1984.

SILVA, Anielson Barbosa da. “Globalização, tecnologia e informação: a tríade que desafia a administração”. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília: V.8, n.22, p. 10-19, 1998.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Comportamentos Matemáticos e o Ensino de Matemática para Cursos de Engenharia**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SPEAR, Steven; BOWEN, H. Kent. “Decoding the DNA of the Toyota”. **Harvard Business Review**. p. 95-106, September/October 1999.

STÉDILE, Nilva Lúcia Rech. **Prevenção em Saúde: Comportamentos Profissionais a Desenvolver na Formação do Enfermeiro**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

STEWART, T. A. “A nova vantagem competitiva das empresas”. **Capital Intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TACHIZAWA, Takeshy e ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. São Paulo: Editora Record, 1970.

UFPR: Universidade Federal do Paraná. **Normas para apresentação de documentos científicos, 2: teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

UNO, Nilcelí Sayuri Izu. “Recursos Humanos: uma abordagem qualitativa. (Human Resources: a qualitativ approach)”. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba: v. 3, n. 8, p. 11-15, Maio 2004.

URIS, Auren. **O livro de mesa do executivo**. São Paulo: Pioneira, 1987.

UTP: Universidade Tuiuti do Paraná. **Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico**. Curitiba: UTP, 2003.

VAILL, P. B. **Aprendendo sempre. Estratégias para sobreviver num mundo em permanente mutação**. São Paulo: Editora Futura, 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, Péricles Saremba. **Formação Profissional e Cidadania no Ensino de Educação Física em Nível Superior**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

WILD, Ray. “As novas escolas de Administração”. **HSM Management: informação e conhecimento para gestão empresarial**. São Paulo: v. 1, n. 2, p. 92-98, Maio/Junho 1997.

XAVIER, A. C. R. **Em busca de um novo paradigma gerencial para as instituições de ensino superior: a gestão da qualidade total**. Estudos. Brasília: Abmes, 15(18): 93-7, 1997.