



Carlos Roberto de Oliveira

# COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPORTAMENTAL DO ADMINISTRADOR: A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA — UM ESTUDO DE CASO BRASILEIRO

Tese do Programa Inter-universitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação, pelas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra e Lisboa, sob a orientação dos Professores Doutores Eduardo João Ribeiro dos Santos e Geraldo Aparecido Borin, e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Novembro de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Carlos Roberto de Oliveira

# COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPORTAMENTAL DO ADMINISTRADOR: A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA — UM ESTUDO DE CASO BRASILEIRO

Tese do Programa Inter-universitário de Doutorado em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação, pelas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra e Lisboa, sob a orientação dos Professores Doutores Eduardo João Ribeiro dos Santos e Geraldo Aparecido Borin, e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2017

Competência Técnica e Comportamental do Administrador:  
A Transversalidade da Educação Empreendedora  
Um Estudo de Caso Brasileiro

Technical and Behavioral Administrator Competence:  
The Transversality of Entrepreneurial Education  
A Brazilian Case study

Imagem de Capa: Driely Costa de Souza e Felipe Lauzen

*“Não se aprende, Senhor,  
na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando,  
senão vendo, tratando e pelejando.”*

*Luís de Camões, Os Lusíadas, canto X, estrofe 153*

*“Não se sabe senão aquilo que se pratica”  
Montesquieu*



*Dedico aos meus pais, Iracema e Ranulfo (saudades), que me deram o primeiro lápis, a primeira folha de papel, me ensinaram a magia de um livro aberto e também que aprender é fazer. Dedico a eles para honrá-los e perenizar a vossa lembrança.*

*Dedico aos meus queridos e amados filhos, Andrei e Rodrigo, sempre o objetivo maior pelo qual vale a pena viver e lutar a cada manhã, mas também pelo estímulo e entusiasmo com esta e todas as minhas conquistas, reforçando a torcida e rendendo sinceras homenagens a cada passo que avanço.*

*À minha amada e inseparável companheira Daty, por estar comigo em cada tempo e hora, compartilhando desafios e emoções, com aquele sorriso de quem sempre acredita e confia. Também aos seus filhos Driely e Oscar, que tão docemente integram hoje meu grupo familiar.*

*Dedico também aqueles amigos que sempre aplaudem cada conquista minha, ainda que singela.*

*Mas... dedico a mim mesmo, por ter vencido este, que foi um dos meus maiores desafios.*

## *A gratidão é a virtude das almas nobres*

*Esopo*

Obrigado meu Deus pela inspiração, força, disposição e sabedoria, para, nesta fase da vida, ainda poder lutar por uma meta tão nobre. Obrigado meu Deus por me dar exatamente o que preciso, no Seu tempo, que é sempre o momento certo.

Chegar até aqui talvez fosse apenas um sonho, se nos cinco anos de tese não pudesse contar com seu apoio, seu incentivo, sua compreensão, sua companhia inseparável. Não importava a dificuldade, o tempo e o lugar, você estava comigo, com seu carinho, seu amor e sua fé. Obrigado, minha amada Dady, nós conseguimos.

Um agradecimento particular aos meus orientadores, Professores Doutores Eduardo Ribeiro dos Santos, por intermédio de quem este estudo se tornou possível na Universidade de Coimbra, e Geraldo Aparecido Borin, da PUC SP, por sua boa vontade e sua ajuda espontânea tão valiosa.

Por tão grande colaboração, agradeço aos meus colegas professores, em especial a Júlio Simões, Marcelo Monteiro Perez, Fabio Mossini, Nilton Fernandes, Ambrósio Bispo, Rafael Barreto, Cristina Matos, Júlia Felgar, Hernani Arriscado, Eveline Cavalcante, Cláudio Almeida, pelas trocas constantes de informações e experiências, tão necessárias e tão bem-vindas. Um especial obrigado à Professora Doutora Sílvia Teixeira, por tantas informações disponibilizadas para este estudo.

Um agradecimento afetuoso ao filhão Rodrigo e a Driely, por dedicarem períodos de seus descansos para me apoiar e me ajudar. Agradeço ao Diego Marcondes, a Gisele Carreiro, ao Paulo Kakinoff e a todos os gestores de empresas que colaboraram com suas contribuições e percepções. Um muito obrigado também a Tânia Covas, que jogou luz ao meu trabalho, quando me apresentou o projeto de inovação da Universidade de Coimbra.

Como este título começou há muito tempo, um agradecimento carinhoso a todas as pessoas que fizeram parte da minha vida acadêmica, desde minha infância na cidadezinha de Juruiaia, onde tudo começou, até Coimbra.

## Resumo

O presente estudo teve como elemento provocador a questão relacionada à formação do administrador, para a qual é de se perguntar se a educação empreendedora poderia contribuir para os futuros profissionais. Partindo desse questionamento, o objetivo principal está centrado no ato de pesquisar a efetiva contribuição da educação empreendedora no desenvolvimento de competência do Administrador, diante de um cenário dinâmico em que inovação, tanto em produtos como na prática administrativa, se apresenta como ingrediente básico para a competitividade no mundo dos negócios e para perpetuação das empresas.

O nível de competência exigido para o profissional vem recebendo constantes críticas, já há algum tempo, sobretudo considerando sua proposta metodológica de ensino por disciplina, predominantemente teórica. Portanto, com déficit de prática, que tem levado os recém-formados a encontrarem dificuldades para acompanhar as demandas atuais da função de gestor, esperada pelas empresas.

A análise procurou evidências para essa realidade, mediante investigação parcial de caráter exploratório, direcionando-se para um estudo descritivo-explicativo com abordagem preferencialmente qualitativa, ainda que quantificando alguns dados, por meio de estudo de caso com a mediação de pesquisa de campo junto aos alunos formandos do curso de Administração de 2014, de uma Universidade da cidade de Santos, Estado de São Paulo, Brasil. Tomou-se como base a metodologia proposta pela instituição de ensino, identificada como Projeto Profissional, que é uma estrutura adaptada de um *business plan*, no conceito de educação empreendedora. O desenvolvimento desse projeto foi acompanhado durante todo o último ano do curso de administração em 2014. Foi analisado o nível de conhecimento dos alunos antes e após o desenvolvimento do Projeto Profissional e também mudanças comportamentais verificadas a partir de parâmetros estudados, no caso o perfil empreendedor.

Os resultados comprovaram a dificuldade dos alunos em praticar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, bem como a efetiva mudança que a elaboração do Projeto Profissional lhes proporcionou em termos de prática e habilidade, por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade, resultando, assim, uma melhoria em suas competências técnicas e comportamentais. A



experiência com o Plano de Negócios foi responsável pela promoção de mudanças relevantes no comportamento desses alunos, além de melhor compreensão e conhecimento dos conteúdos exigidos, segundo suas próprias percepções, levantadas por meio de questionários, por observação participante e pela avaliação de representantes da própria instituição.

O Empreendedorismo e a Administração possuem significativas relações de interdependência. A educação empreendedora se apresenta com ramificações em todas as áreas da educação e nos diversos níveis, sendo enfatizada e incentivada em todo o mundo, característica que demonstra sua transversalidade, pela influência que exerce social e economicamente. Neste estudo, tal característica foi constatada pelas mudanças que a educação empreendedora ensejou aos alunos formandos em Administração. Concluímos que o ensino da Administração precisa, de fato, focar mais as habilidades dos alunos, com vistas ao desenvolvimento da competência profissional do administrador, em coerência com o que as empresas buscam. A administração empreendedora pode, ainda, contribuir para elevação do nível de competência técnica e comportamental desses profissionais.

**Palavras-chave:** Administrador. Competência. Educação empreendedora.

## **Abstract**

The current study had its instigation element laid on the issue related to the formation of the administrator, to whom it is worth asking if the entrepreneurial education could contribute to the future professionals. Building upon that questioning, the key objective of this work is centered on researching the effective contribution of entrepreneurial education on the development of the Administrator's competence, in face of a dynamic setting in which innovation, both for products and the administrative practice, presents itself as a basic ingredient for competitiveness in the business world, as well as for the perpetuation of companies.

The level of competence required for the professional has received constant criticism for quite a while, above all if we considered its methodological proposal of teaching per subject, predominantly theoretical. Therefore, deficit in practice has been leading newly-graduate to find it hard to cope with current demands of the managerial role, as expected by the companies.

The analysis searched for evidences of such reality in the light of a partial investigation of exploratory character, going towards a descriptive-explicative study with a preferentially qualitative approach, even though some data has been quantified, by means of case studies with the mediation of a field research conducted with graduates from the Administration course from a university in the city of Santos, State of São Paulo, Brazil. The study was built upon the methodology proposed by the Higher Education institution, identified as a professional project, which is a structure adapted from a business plan, in the entrepreneurial education concept. The development of this project was monitored all along the senior year of the Administration course in 2014. It analyzed the level of student knowledge before and after the development of the professional project, as well as behavioral changes, observed based on the studied parameters, in case of the entrepreneur profile.

Results proved the difficulty students face in practicing the knowledge obtained along the course, as well as the effective change the elaboration of a professional project provided in terms of practice and ability, by means of interdisciplinarity and transversality, resulting, this way, in an improvement of their technical and behavioral competences. The experience with the business plan was responsible

for relevant changes in the behavior of those students, in addition to a better understanding and knowledge of required contents, according to their own perceptions, raised by means of questionnaires, participant observation and the assessment made by representatives of their own institution.

Entrepreneurial Education presents itself with ramifications in all areas of education and in different levels, being emphasized and encouraged all over the world, a characteristic that shows its transversality through social and economical influence. Such characteristic was evidenced in this study by the changes Entrepreneurial Education yielded on Administration graduates. We reached the conclusion that Administration teaching needs, in fact, to focus more on the abilities of students and, also, that entrepreneurial administration can really contribute with raising the technical level and behavioral competence of those professionals.

**Key-words:** Administrator. Competence. Entrepreneurial education.

## Lista de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - O Plano de Negócio na integração Empreendedor e Administrador.....  | 7   |
| Figura 2 - Estrutura da tese.....  | 10  |
| Figura 3 - O espectro de papéis de uma empresa.....  | 20  |
| Figura 4 - Processo Empreendedor (Modelo Timmons).....   | 43  |
| Figura 5 - Carreira executiva, empreendedora e intraempreendedora.....   | 56  |
| Figura 6 - Saber é um processo e não um produto.....   | 61  |
| Figura 7 - Esquema geral de uma situação de educação.....  | 63  |
| Figura 8 - Etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao se planejar e realizar o ensino em escolas.....  | 72  |
| Figura 9 - Caracterização de uma sequência (geral) de comportamentos de professores para planejar e realizar ensino..... | 73  |
| Figura 10 - Pilares da educação para o século XXI.....   | 74  |
| Figura 11 - Correntes pedagógicas liberais.....  | 76  |
| Figura 12 - Correntes pedagógicas progressistas.....   | 78  |
| Figura 13 - Níveis de aprendizagem da Gestão da qualidade.....   | 98  |
| Figura 14 - Conceito de competência proposto pelo MEC.....   | 135 |
| Figura 15 - Necessidade de treinamento.....  | 142 |
| Figura 16 - Pirâmide de aprendizagem.....  | 144 |
| Figura 17 - Programa de inovação Fiat Chrysler Latam.....  | 154 |
| Figura 18 - Interdisciplinaridade.....   | 166 |
| Figura 19 - Pesquisas de campo – Empresa e Universidade.....   | 201 |
| Figura 20 - Variação do conhecimento – Domina.....   | 213 |
| Figura 21 - Maior dificuldade – conhecimento x interdisciplinaridade.....  | 228 |
| Figura 22 - Dificuldades por áreas de conhecimento.....  | 228 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 23 - Evolução do comportamento empreendedor a partir do Projeto Profissional.....   | 231 |
| Figura 24 - O projeto me fez desenvolver habilidades (fazer), para praticar os conhecimentos adquiridos no curso .....   | 234 |
| Figura 25 - Questão - O projeto me ajudou a trabalhar em grupo.....  | 235 |
| Figura 26 - O projeto me ajudou a planejar melhor .....  | 235 |
| Figura 27 - O projeto me ajudou a ter mais controle emocional? .....   | 236 |
| Figura 28 - O Projeto Profissional despertou meu perfil empreendedor.....  | 236 |
| Figura 29 - O Projeto trouxe mais segurança como Administrador .....   | 237 |
| Figura 30 - O Projeto me ajudou a resistir melhor às frustrações .....   | 237 |
| Figura 31 - O Projeto ampliou minha visão de negócios e oportunidades .....  | 238 |
| Figura 32 - Neste Projeto, como foi minha atitude de líder? .....  | 238 |
| Figura 33 - Competindo com um colega recém-formado em Administração, mas que não tenha participado de um projeto semelhante, como você se posiciona em relação a ele?..... | 239 |
| Figura 34 - Administração é realmente o curso que eu gostaria de ter feito .....   | 240 |
| Figura 35 - Conhecimento recebido na faculdade.....  | 260 |
| Figura 36 - Metodologia de ensino .....  | 261 |
| Figura 37 - Complementação de conhecimento.....  | 261 |
| Figura 38 - Conteúdos que necessitam maior reforço.....  | 262 |
| Figura 39 - Recomendações dos gestores.....  | 263 |
| Figura 40 - Universidade corporativa nas empresas .....  | 264 |
| Figura 41 - Opinião sobre vantagem da universidade corporativa .....   | 264 |
| Figura 42 - Vantagem da universidade corporativa .....   | 265 |
| Figura 43 - Perfil mais importante para funções gerenciais .....   | 268 |

## Lista de Quadros

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Níveis de Liderança de Collins .....  | 33  |
| Quadro 2 - Diferenças entre as empresas administradas pelo modo tradicional e pelo modo empreendedor ..... | 41  |
| Quadro 3 - Aspectos do processo empreendedor propostos por Hisrich .....                                   | 44  |
| Quadro 4 - Estrutura de um Plano de Negócios: proposta de Aidar .....                                      | 47  |
| Quadro 5 - Características mais comuns atribuídas aos empreendedores pelos comportamentalistas .....       | 52  |
| Quadro 6 - Competências do intraempreendedor .....   | 54  |
| Quadro 7 - Empreendedor, intraempreendedor e gerente tradicional .....                                     | 55  |
| Quadro 8 - Correntes educacionais recentes .....   | 80  |
| Quadro 9 - Modelo de conversão de conhecimento .....   | 110 |
| Quadro 10 - Conceitos de Competência Profissional .....  | 114 |
| Quadro 11 - Perfil profissional .....  | 118 |
| Quadro 12 - Profissões com dominância de competência e talento.....  | 120 |
| Quadro 13 - Paradigma de superação x paradigma em implantação.....   | 135 |
| Quadro 14 - Percepção dos discentes sobre estágio nas empresas.....  | 139 |
| Quadro 15 - Competências organizacionais da Volkswagen .....   | 155 |
| Quadro 16 - Maiores distinções entre interdisciplinaridade científica e escolar..                          | 169 |
| Quadro 17- Contribuições Teóricas da Tese .....  | 177 |
| Quadro 18 - Calendário do Projeto Profissional .....   | 191 |
| Quadro 19 - Perfil empreendedor .....  | 196 |
| Quadro 20 - Objetivos, Teoria e Metodologia .....  | 202 |
| Quadro 21 - Grade de disciplinas x conhecimento exigido no Projeto Profissional .....                      | 258 |

## Lista de Tabelas

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Conhecimento - Estratégia.....  | 207 |
| Tabela 2 - Conhecimento - Marketing .....  | 208 |
| Tabela 3 - Conhecimento – Operações.....   | 209 |
| Tabela 4 - Conhecimento - Recursos humanos .....   | 210 |
| Tabela 5 - Conhecimento – Finanças.....  | 211 |
| Tabela 7 - Conhecimento – Jurídico.....  | 212 |
| Tabela 8 - Variação % do conhecimento – Domina .....   | 213 |
| Tabela 9 - Percepção de mudança – Estratégia .....   | 215 |
| Tabela 10 - Percepção de mudança – Marketing.....  | 216 |
| Tabela 11 - Percepção de mudança – Operações .....   | 216 |
| Tabela 12 - Percepção de mudança - Recursos humanos .....  | 217 |
| Tabela 13 - Percepção de mudança – Finanças.....   | 217 |
| Tabela 15 - Percepção de mudança – Jurídico .....  | 217 |
| Tabela 16 - Percepção de mudança – Geral.....  | 218 |
| Tabela 17 - Média dos itens no Início e no Final do Projeto Profissional .....                     | 219 |
| Tabela 18 - Teste Exato de Fisher .....  | 221 |
| Tabela 19 - Teste Qui-Quadrado.....  | 222 |
| Tabela 20 - Coeficiente de contingência – Conhecimento .....                                       | 223 |
| Tabela 21 - Teste T para amostras pareadas .....   | 224 |
| Tabela 22 - Teste T para amostras pareadas – continuação .....                                     | 225 |
| Tabela 23 - Percepção dos alunos sobre aspectos teóricos e práticos do curso de<br>graduação ..... | 227 |
| Tabela 24 - O projeto trouxe conhecimento (saber) não vistos durante o curso?<br>.....             | 229 |
| Tabela 25 - Comportamento empreendedor dos alunos .....  | 230 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 26 - Estatística descritiva comportamento empreendedor..... | 232 |
| Tabela 27 - Teste T de amostras pareadas.....                      | 233 |



## Lista de Siglas e Abreviaturas

|            |  |
|------------|--|
| CEO        | <i>Chief Executive Officer – Diretor Executivo</i>                                 |
| CES        | Câmara de Educação Superior  |
| CHA        | Conhecimento, habilidade e atitude   |
| CHAE       | Conhecimento, habilidade, atitude e entrega  |
| CHAVE      | Conhecimento, habilidade, atitude, vontade e expressão                             |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação  |
| EUA        | Estados Unidos da América  |
| ExO        | Organizações Exponenciais  |
| FETRANSPOR | Federação das Empresas de Transporte de Passageiros do<br>Estado do Rio de Janeiro |
| FIESP      | Federação da Indústria do Estado de São Paulo                                      |
| GDL        | Gerenciamento de Desempenho do Líder   |
| IES        | Instituições de Ensino Superior  |
| MEC        | Ministério da Educação e Cultura   |
| MPES       | Micro e pequenas empresas  |
| ONU        | Organização das Nações Unidas  |
| PCNs       | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PODC       | Planejamento, Organização, Direção e Controle                                      |
| PUC        | Pontifícia Universidade Católica   |
| SEBRAE     | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas                           |
| UCT        | Universidade do Transporte   |
| UE         | União Europeia   |

## Índice

|  |            |
|--|------------|
| <b>Introdução .....</b>  | <b>1</b>   |
| <br>   |            |
| <b>PARTE I - ESTADO DA ARTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS..</b>    | <b>11</b>  |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 1 - Administração .....</b>                                | <b>12</b>  |
| 1.1 Abordagens na Perspectiva do Empreendedorismo .....                | 12         |
| 1.2 Psicologia e Comportamento Organizacional na Administração.....    | 22         |
| 1.3 Administrador e Gestor .....                                       | 28         |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 2 - Empreendedorismo .....</b>                             | <b>36</b>  |
| 2.1 Abordagens na Perspectiva da Administração.....                    | 36         |
| 2.2 Plano de Negócios .....  | 45         |
| 2.3 Características Empreendedoras e Comportamento .....               | 48         |
| 2.4 Intraempreendedor.....   | 53         |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 3 - Educação Empreendedora e Administração .....</b>       | <b>59</b>  |
| 3.1 Psicologia e Educação .....  | 59         |
| 3.2 Educação Empreendedora.....  | 85         |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 4 - A Competência Profissional e o Administrador .....</b> | <b>104</b> |
| 4.1 Conhecimento e Competência em Administração .....                  | 104        |
| 4.2 Competência e Graduação em Administração.....                      | 129        |
| 4.2.1 Projeto Pedagógico.....  | 130        |
| 4.2.2 Acompanhamento e Avaliação.....                                  | 130        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2.3 Curso de Graduação em Administração .....   | 131        |
| 4.2.3.1 Perfil desejado do formando .....   | 131        |
| 4.2.3.2 Competências e habilidades .....  | 131        |
| <b>CAPÍTULO 5 - A Educação Corporativa e o Desenvolvimento de Gestores<br/>nas Empresas .....</b> | <b>137</b> |
| 5.1 Universidades corporativas.....   | 149        |
| <b>CAPÍTULO 6 - Transversalidade e Interdisciplinaridade.....</b>                                 | <b>158</b> |
| 6.1 Transversalidade .....  | 159        |
| 6.2 Interdisciplinaridade .....   | 164        |
| 6.3 Transversalidade e Interdisciplinaridade na Administração .....                               | 173        |
| <b>CAPÍTULO 7 - Contribuições Teóricas .....</b>  | <b>177</b> |
| <b>PARTE II - ESTADO DO MÉTODO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE<br/>PESQUISA.....</b>              | <b>180</b> |
| <b>CAPÍTULO 8 - Procedimentos Metodológicos .....</b>   | <b>181</b> |
| 8.1 Opções Metodológicas .....  | 181        |
| 8.1.1 Estudo de caso .....  | 184        |
| 8.2 Instrumentos, procedimentos e amostras .....  | 189        |
| 8.2.1 Modelo de Projeto Profissional .....  | 189        |
| 8.2.2 Pesquisa de campo: questionário .....   | 194        |
| 8.2.3 Observação .....  | 198        |
| 8.2.4 Coleta de evidências – ensino corporativo .....   | 199        |
| 8.3 Análise dos Dados .....   | 200        |

**PARTE III - ESTADO DA PRÁTICA: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE ..... 203**

**CAPÍTULO 9 - O Desenvolvimento de Competências do Administrador:  
Estudo de Caso Brasileiro ..... 204**

|  |     |
|--|-----|
| 9.1 Conhecimento Técnico dos Alunos de Administração .....                                       | 204 |
| 9.1.1 Conhecimento em estratégia .....   | 207 |
| 9.1.2 Conhecimento em marketing .....  | 208 |
| 9.1.3 Conhecimento em operações .....  | 209 |
| 9.1.4 Conhecimento em recursos humanos.....  | 210 |
| 9.1.5 Conhecimento em finanças.....  | 210 |
| 9.1.6 Conhecimento em sustentabilidade e riscos.....   | 211 |
| 9.1.7 Conhecimento jurídico .....  | 212 |
| 9.2 Análise Descritiva – Conhecimento.....   | 213 |
| 9.3 Análise Inferencial – Conhecimento.....  | 220 |
| 9.4 Comportamento empreendedor dos alunos de Administração .....                                 | 229 |
| 9.4.1 Análise descritiva – comportamento empreendedor.....                                       | 230 |
| 9.4.2 Análise inferencial – comportamento empreendedor.....                                      | 233 |
| 9.5 Observação participante e avaliação da IES – Projeto Profissional<br>2014.....               | 240 |
| 9.6 Avaliação e satisfação dos gestores da IES .....   | 250 |
| 9.7 Grade de disciplinas versus conhecimento exigido no Projeto<br>Profissional .....            | 257 |
| 9.8 Educação corporativa e o desenvolvimento de competência do<br>administrador na empresa ..... | 259 |

**PARTE IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO ..... 271**

|   |            |
|---|------------|
| <b>PARTE V - CONCLUSÃO.....</b>   | <b>301</b> |
| <b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>  | <b>325</b> |
| APÊNDICE A - PROTOCOLO ESTUDO DE CASO – PROJETO<br>PROFISSIONAL.....  | 326        |
| APÊNDICE B - PESQUISA CONHECIMENTO ALUNOS - INÍCIO DO<br>PROJETO PROFISSIONAL.....                            | 332        |
| APÊNDICE C - PESQUISA CONHECIMENTO ALUNOS - FINAL DO<br>PROJETO PROFISSIONAL.....                             | 334        |
| APÊNDICE D - COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR – ALUNOS.....   | 336        |
| APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO – PESQUISA JUNTO A GESTORES DE<br>EMPRESAS.....                                     | 337        |
| ANEXO A - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES<br>INDIVIDUAIS.....   | 340        |
| ANEXO C - TRECHOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO<br>PESQUISADA.....                                     | 342        |
| ANEXO D -TRECHO DO MANUAL DO PROJETO PROFISSIONAL.....  | 344        |
| APÊNDICE F - TABELA CRUZADA DAS RESPOSTAS NO INÍCIO E NO<br>FINAL DO PROJETO PROFISSIONAL – CONHECIMENTO..... | 363        |
| APÊNDICE G -RESPOSTAS DOS ALUNOS - PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO<br>GERAL DO PROJETO PROFISSIONAL.....                | 377        |



## Introdução

O primeiro curso de Administração no Brasil foi instituído em 1941, portanto, um curso recente na história da educação do país, mas, atualmente, é o curso com o maior número de matriculados, ultrapassando, em 2012, 800 mil alunos. O Conselho Federal de Administração relaciona aproximadamente 115 diferentes campos de atuação profissional para o Administrador, uma das fortes razões que justifica a massiva adesão de alunos. No entanto, com o acirramento da competição entre as empresas para a conquista de seus mercados, em que inovação passou a ser palavra de ordem, os programas de empreendedorismo vêm ganhando espaço e força em todos os níveis do ensino. Por outro lado, o curso de graduação em Administração, embora com profundas ligações com o empreendedorismo, vem sendo questionado na metodologia e nas respostas que deve dar às necessidades das organizações.

O modelo de produção de conhecimento em administração vem, tradicionalmente, seguindo o modelo da ciência pura, conforme Rodrigues (2001). A autora reforça que a deficiência do conhecimento administrativo em termos de valor para a prática vem aumentando e faz uma alusão a autores americanos que se preocupam demais com publicações em *journals* com prestígio internacional, sem introduzir inovações em seus cursos, além de não estarem em dia com as mudanças no ambiente de negócios, com as demandas de inovação.

Já em meados da década passada, Cruz Junior, Araújo, Wolf e Ribeiro (2006) no artigo “Empreendedorismo e educação empreendedora: Confrontação entre a teoria e prática”, citam o resultado de uma pesquisa do Conselho Federal de Administração, realizada de 1995 a 1999, que constata que:

- a) os graduados de Administração carecem de formação prática;
- b) os conhecimentos dos graduados em Administração são genéricos e superficiais;
- c) os cursos de Administração estão dissociados das necessidades do mercado;
- d) os cursos de Administração proporcionam ensino desatualizado e não criativo;

- e) os cursos de Administração não integram os conhecimentos das várias atividades de uma organização empresarial.

Mais recentemente, a Revista Administrador Profissional (2014), com o artigo “O desafio da qualificação profissional”, aponta a dificuldade de empresas brasileiras para encontrar mão de obra especializada, evidenciando que profissionais de Administração estão entre os mais difíceis de recrutar. O artigo apresenta dados de uma pesquisa da Fundação Dom Cabral, mostrando que 91% das empresas entrevistadas enfrentam problemas com falta de mão de obra especializada; particularizando as áreas de administração, a pesquisa mostrou algumas funções como, compradores (citados por 72,2% das empresas, como de difícil contratação). Administração geral (63,4%), Recursos Humanos (54,9%) e Finanças (48,1%). Os principais obstáculos apontados na pesquisa foram: escassez de profissionais capacitados (83,2%), deficiência na formação básica (58%) e falta de experiência na função (47,9%).

A mesma revista, em sua edição de comemoração de 50 anos da regulamentação da profissão de administrador, convidou alguns executivos a falar sobre a profissão, entre eles o presidente da FIAT *Chrysler Automobiles* para a América Latina, o administrador Cledorvino Beline. Ao ser perguntado sobre que conselho daria ao jovem administrador interessado em ter sucesso na carreira, ele respondeu: “Além de buscar uma formação consistente e de qualidade, baseada não só no conhecimento acadêmico, mas também em experiência prática, os jovens administradores devem olhar cada vez mais para o que está acontecendo fora do país. [...], conselho que enfatiza a necessidade de prática no exercício da profissão.”

Os estudantes estão prontos para o trabalho? Em uma pesquisa publicada pelo jornal USA Today, 66% dos estudantes disseram que estavam bem preparados para trabalhar em equipes variadas. Apenas 13% dos empregadores concordaram, conforme Schermerhorn (2014).

Diante desta falta de pessoal capaz para suprir as demandas das empresas brasileiras, o artigo aborda outra pesquisa feita pela consultoria Deloitte, realizada com 509 organizações líderes nos setores de veículos, autopeças, comércio, tecnologia de informação, têxtil e calçados, alimentos e bebidas e



telecomunicações. Segundo 67% dessas empresas, a capacitação é a área que terá maior concentração de investimentos em 2014, seguida de lançamentos de produtos, marketing e comunicação e novas tecnologias, cujo foco será dado ao reforço das estratégias de competitividade, alinhadas com demandas de profissionais. Algumas empresas estão até contratando estudantes no início da graduação e proporcionando treinamentos que complementem a formação acadêmica, ou seja, a empresa complementando a qualificação que está faltando.

Plens e Brighenti (2002) realizaram estudo comparativo entre as escolas de administração nacionais e as melhores do mundo. A conclusão foi que falta às escolas nacionais uma aproximação mais estreita com a realidade empresarial. A defasagem verificada na comparação reside na falta de pragmatismo na formação dos egressos das escolas nacionais. Na formação acadêmica ainda falta a experiência prática, o que prejudica a entrada dos egressos no mercado de trabalho, porque saem do curso extremamente teóricos e pouco práticos.

Ainda consolidando tais evidências, uma nova pesquisa é divulgada pela Revista Brasileira de Administração, edição 111, de março/abril (2016, p. 25), que traça o panorama do Administrador. Dentre as conclusões mostradas, uma chama a atenção pela recorrência: “Necessidade de maior aproximação entre teoria e prática, quanto à grade curricular das IES, reclamada pelos empregadores e reconhecida pelos demais públicos.”

Carrão e Montebelo (2009) citam Pereira (1992, p. 70), ao afirmar que a ação do homem sobre o mundo é a prática e que por isso não é possível falar em teoria isoladamente. Esta depende da prática, que é o seu fundamento e o de seus pressupostos. Enfatiza também o aspecto cultural do agir, que culmina em ação transformadora do mundo e de si mesmo e nesse sentido, afirma que “o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo como, conseqüentemente, de si mesmo”.

Claxton (2005, p. 211), ao discorrer sobre a faculdade além do conhecimento no ensino superior, resgata tópicos históricos importantes, como o estatuto do século XII de Oxford, que define a universidade como “um local de religião e aprendizagem”. Na Idade Média as universidades tornaram-se academias para o desenvolvimento concentrado do intelecto e da erudição. Desde o século XVII, a

separação das disciplinas uma da outra e da academia das coisas práticas da vida, ocorreu a passo acelerado. Desta forma, os alunos passaram a saber cada vez mais sobre cada vez menos e a hegemonia do intelecto analítico e crítico tornou-se cada vez mais absoluta. As universidades rapidamente se concentraram no “conhecimento” e a imaginação, a intuição e o conhecimento prático derivado da experiência eram julgados de segunda classe e menos recompensados. Uma educação universitária, independentemente do seu valor prático, abria portas para rendas maiores e escolhas mais amplas de estilo de vida e carreira.

No entanto, o autor ressalta que apesar de ainda hoje as principais posições na administração do governo dos Estados Unidos e no Reino Unido, estarem dominados pela *Ivy League*<sup>1</sup> e por graduados em Oxford e Cambridge, uma pesquisa realizada pela *Association of Graduate Recruiters* revela que os empregadores britânicos estão insatisfeitos com as competências dos candidatos para falar e escrever com clareza, para se envolver de modo inteligente com os problemas da vida real e para trabalhar em equipe.

Como se percebe, as lacunas entre o que as empresas demandam e o que o mercado de mão de obra oferece, já vem de algum tempo.

Ao ser indagado sobre o que o profissional de administração deve fazer para construir carreira bem sucedida nas organizações públicas e privadas, Chiavenato (2009) apontou a necessidade de flexibilidade exigida para a carreira, diante das profundas e rápidas mudanças no cenário, dado que hoje as organizações estão conduzindo uma espécie de *just in time* na alocação de talentos, para aproveitar as novas oportunidades imprevistas ou para mudar de acordo com exigências do mercado. “Ou, ainda, para construir rapidamente novas competências que tragam vantagens competitivas para a organização”, complementa Chiavenato (2009, p. 13).

No âmbito acadêmico, Cibele Roberta Sugahara, diretora da Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Campinas, diz que o curso de Administração tem atendido as demandas do mercado – principalmente após a reformulação das diretrizes curriculares de 2005. Segundo Sugahara (2013, p. 7): “Agora, estamos empenhados em dar um passo adiante e investir naquilo que

---

<sup>1</sup> *Ivy League* refere-se ao grupo das oito universidades mais prestigiadas dos Estados Unidos: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Princeton, Universidade da Pensilvânia e Yale.

vai além do conhecimento, entender o cotidiano das empresas, sair da tradição e mudar a forma de educar nossos futuros administradores, pensar no aluno para além do ensino teórico”, ressalta. “O que as empresas ainda sentem falta é de um administrador com habilidade e atitude”, conclui.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Teczek e Gawlik (2004) alertam para uma universidade moderna com estímulo ao empreendedorismo. Em tempos de aumento da concorrência em mercados globais, as universidades modernas devem proporcionar conhecimento prático de empreendedorismo aos alunos, além do conhecimento teórico, desenvolvendo suas habilidades para que os alunos se tornem empresários independentes. Para isto é preciso um programa institucional que dê ao aluno as informações necessárias sobre como iniciar o seu próprio negócio, com forte ênfase no lado psicológico. Quando se consideram as mudanças constantes e dinâmicas em curso no mercado de trabalho, conclui-se que é necessário ampliar o conhecimento prático. Para os autores, tal conhecimento poderia ser mais desenvolvido numa base individual durante a sua carreira profissional de acordo com necessidades profissionais específicas.

Esta abordagem requer traços individuais especiais, incluindo a autodisciplina e a compreensão da necessidade de constantemente aprofundar habilidades profissionais e o conhecimento. Ao mesmo tempo, a prática revela que as habilidades interpessoais são mais desenvolvidas quando há um processo organizado de forma eficiente, o *learning-by-doing* – aprender fazendo, do que simplesmente por meio de estudo isolado.

Reforçando esta crença, o professor Doutor Eduardo Santos (2013), da Universidade de Coimbra, em entrevista ao jornal O Estadão, sobre carreira, defende que a carreira tem de ser preparada desde a entrada na universidade, para quem é necessário estimular atitudes profissionais nos jovens logo no primeiro ano da faculdade, não importando qual seja o curso. Segundo Santos (2013), preparar e desenvolver os alunos para um mundo competitivo e exigente garantirá maior probabilidade de sucesso, e conclui afirmando que acredita no *learning by doing* (aprender fazendo).

Embora se tenha clareza sobre a necessidade da universidade incentivar a aprendizagem do empreendedorismo e adotar a prática de uma atitude direcionada

a tal prática no mercado, esta abordagem vem sendo desenvolvida de forma mais acentuada nas empresas do que universidades, como foco em ensino corporativo. França(2009), em artigo na revista Veja.com, de 06/05/2009, mostra o acentuado crescimento das universidades corporativas no mundo, 2400% em 10 anos. A justificativa para este crescimento é dada por Marisa Eboli (2009), professora da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA – USP), que afirma que “a velocidade da informação e das descobertas em todas as áreas do conhecimento é tão acelerada que o sistema de ensino formal não dá conta das novidades”. “No cenário de economia global, em que sustentabilidade e competitividade precisam andar juntas, as empresas tomam para si as rédeas do ensino”, explica a professora.

Ao estudar o comportamento de ação do empreendedor, o que já oferece mais uma relação ou parâmetro para este estudo, Frese (2010) afirma que ações empreendedoras precisam ser o ponto de partida para a teorização no âmbito do empreendedorismo, e que empreendedores são, na maioria das vezes, os realizadores mais ativos. Salaria que os empresários têm de ser mais ativos do que os empregados comuns, até mesmo do que os gerentes.

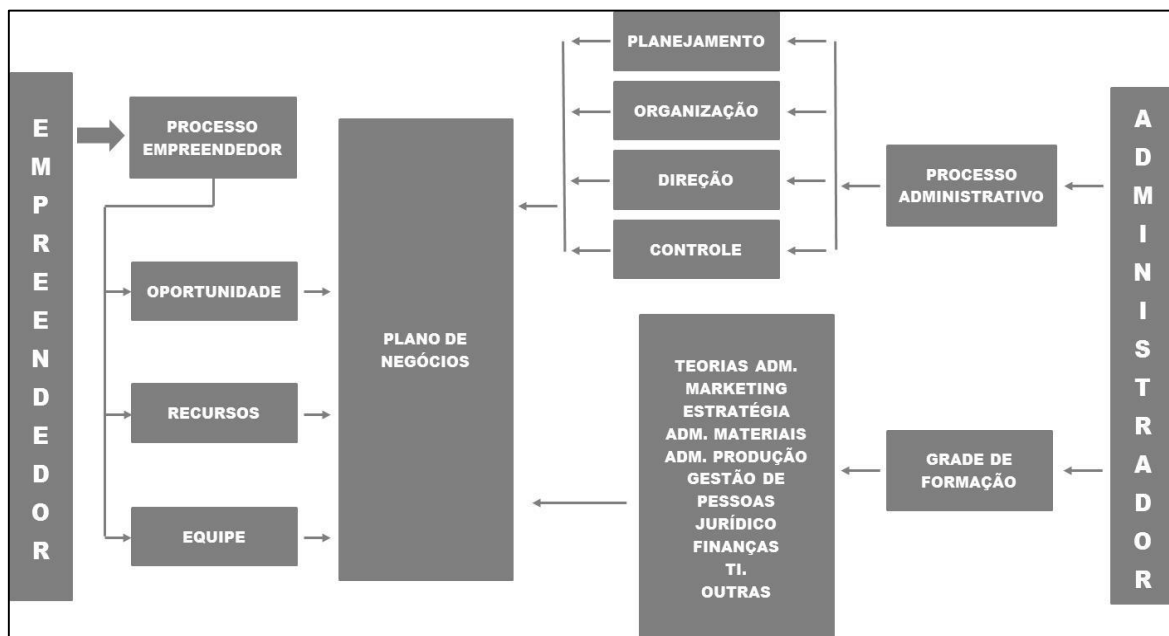
Considerado o mago da Administração contemporânea, Drucker(1993, p. 194), ressalta a importância da Administração e estabelece conexões fundamentais entre a Administração e Empreendedorismo. Em sua visão, a Administração e a empresa modernas não poderiam existir sem a base de conhecimento que as sociedades desenvolvidas criaram. Por outro lado, é a administração, e apenas a administração, que efetiva todo esse conhecimento e que o torna eficaz a todas as pessoas instruídas. O surgimento da administração fez com que o conhecimento deixasse de ser um ornamento e um luxo social para tornar-se o verdadeiro capital da economia. “Em todo o mundo, a administração tornou-se a nova função social”, afirma.

Ao divulgar a biografia de Jeff Bezos, da Amazon, Rigby (2012) lembra de uma comparação que ele fez acerca de empreendedores e gestores, quando disse que uma das diferenças entre fundadores/empreendedores e gerentes financeiros é que os fundadores/empreendedores são teimosos sobre a visão do negócio e trabalham nos detalhes; mas ressalta: “O segredo de ser um empreendedor é saber

quando ser teimoso e quando ser flexível. Para mim, o segredo é ser teimoso sobre grandes coisas.”

Esta conexão pode ser evidenciada na figura 01, que procura mostrar conhecimentos comuns necessários ao processo empreendedor e também ao processo administrativo. O Plano de Negócios que integra o processo empreendedor busca estudar conteúdos que são apresentados pela administração, conforme grade de formação do administrador, e se alinha ao processo administrativo.

**Figura 1 - O Plano de Negócio na integração Empreendedor e Administrador**



Fonte: O autor da tese

A figura 1 apresenta o constructo sugerido a partir de teorias que permitem fundamentá-lo e mostra uma integração de conteúdos e atividades entre o administrador e o empreendedor. Para Sampieri, Colado e Batista (2013, pp. 221-22), o processo de validação de um constructo está vinculado à teoria, não sendo conveniente realizar esta validação sem um marco teórico que apoie a variável em relação a outras variáveis e dizem também: “Claro que não é necessária uma teoria muito desenvolvida, mas sim pesquisadores que tenham demonstrado que os conceitos se relacionam”.

A aproximação do empreendedorismo com a administração também é enfatizada por Filion (1991), quando trata do desenvolvimento e aprendizagem

empresarial e recomenda leituras de administração para o desenvolvimento da visão e das relações. O pensamento de Filion está presente em Bastos (2013, p. 54), que ressalta: “Por muito tempo, a educação e/ou formação de empreendedora era apenas para os que desejavam entrar no mundo dos negócios próprios, mas, agora, vem se tornando uma demanda de outras áreas das ciências humanas e administrativas”.

São abundantes as evidências que dão conta de que o ensino formal, e neste caso a Administração, carece de adequação que a faça se aproximar mais das demandas que se verificam na área de negócios, razão do presente estudo, para o qual é definido o objetivo e formalizada a proposta da questão de investigação.

A seguir, destacam-se itens importantes do presente estudo, o objetivo geral, objetivos específicos e o problema, que identifica a questão de investigação.

### **Objetivo geral**

Analisar a eficácia da educação empreendedora, para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais no curso de graduação em Administração.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar pontos de convergências e distinções entre o Administrador e o Empreendedor, em perfil e comportamento, que indiquem tendência à transversalidade na formação dos mesmos.
2. Levantar defasagens entre ensino formal de graduação em administração, ensino corporativo e necessidades reais das empresas.
3. Identificar resultados na adoção da transversalidade e transdisciplinaridade entre educação empreendedora e a formação do Administrador.

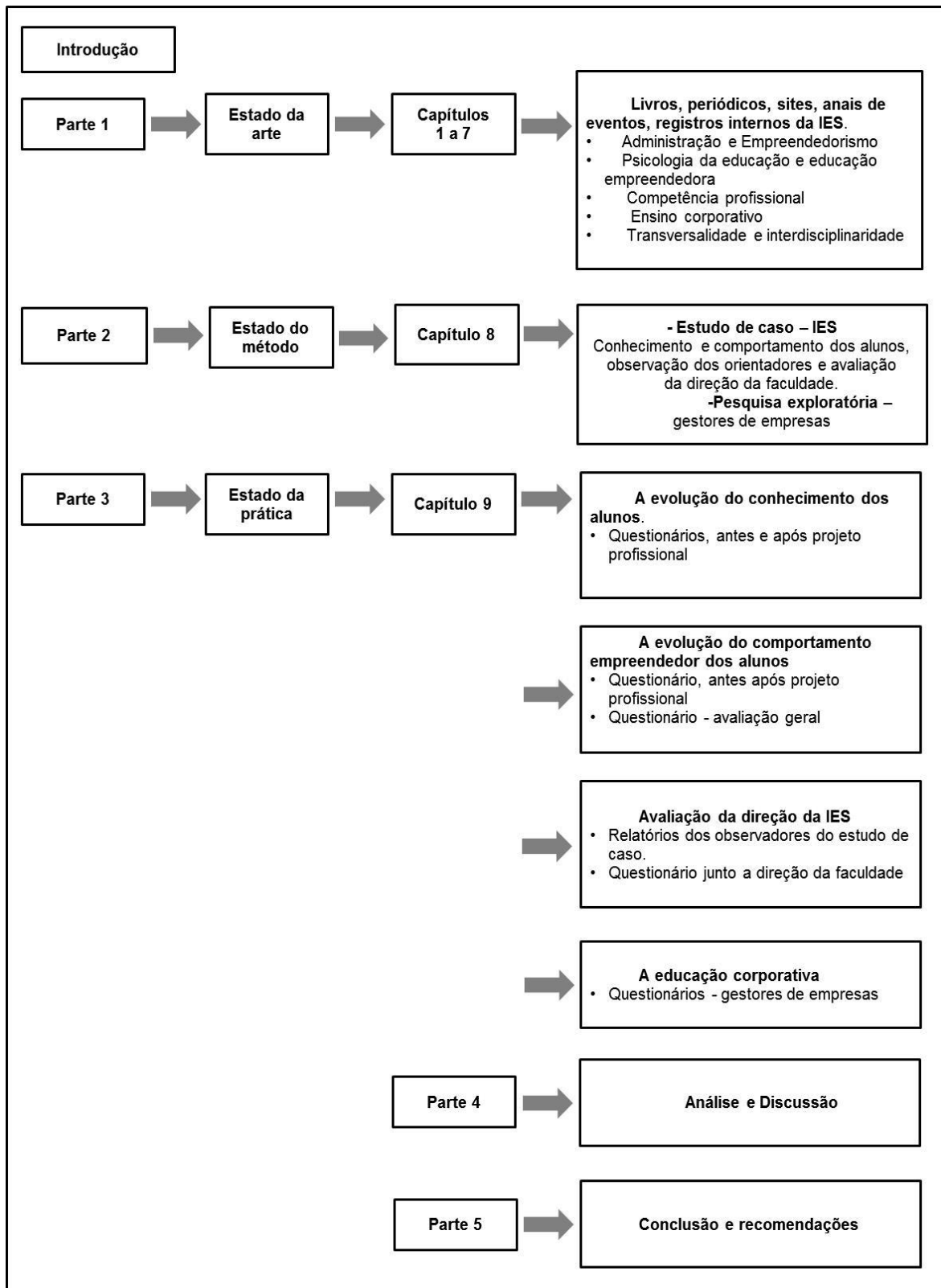
### **O problema**

Como a educação empreendedora pode ajudar o aluno de administração a integrar e sedimentar conhecimentos adquiridos na graduação e desenvolver sua competência profissional, técnica e comportamental?

Estabelecer as relações ou distinções entre Administração e Empreendedorismo tem ocupado espaços em muitas discussões e o presente estudo procurou trazer algumas destas percepções, sobretudo as que evidenciem o pragmatismo e a habilidade nos processos empreendedor e de gestão.

O desenvolvimento da tese prevê a seguinte organização, conforme figura 2:

Figura 2 - Estrutura da tese



Fonte: Autor da tese



**PARTE I**

**ESTADO DA ARTE:**

**PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS**

## **CAPÍTULO 1**

### **Administração**

Este capítulo, para orientação do eixo de pesquisa bibliográfica, apresenta a evolução da Administração, com destaque aos aspectos mais contemporâneos e aos papéis dos administradores. A partir destes fundamentos teóricos, podem-se estabelecer as conexões existentes que justificam a proposta do presente estudo, sobretudo nos processos administrativo e empreendedor.

#### **1.1 Abordagens na Perspectiva do Empreendedorismo**

A Administração é tão antiga quanto a civilização, lembra Newman (1977, p. 12). Segundo o autor, há na Bíblia breves referências aos problemas administrativos de Moisés, como chefe do povo de Israel, mas também é lembrada na construção das pirâmides, que mostra habilidade administrativa e técnica dos antigos egípcios. “A Administração desempenha papel preponderante quer na igreja, no governo, no exército ou nas empresas de negócio”, e “consiste em orientar, dirigir, e controlar os esforços de um grupo de indivíduos para um objetivo comum”, frisa o autor.

Newman (1977, p. 12) ainda ressalta que o trabalho dos administradores é um elemento ativo e decisivo na construção de uma nação forte, salientando as habilidades que devem ter seus dirigentes; reforça, ainda, que: “A iniciativa, a direção, a tradução das metas idealistas em resultados tangíveis, a preocupação constante com a eficiência, o reajustamento a novas demandas e novas técnicas são qualidades típicas que os líderes de negócio devem possuir”.

Já para Sobral (2007, p. 5), com o aparecimento das organizações, surgiu a necessidade de administrá-las e a Administração, segundo o autor, foi definida por Mary Parket Follet como a arte de produzir bens ou serviços por intermédio das pessoas. Atualmente num contexto mais contemporâneo, uma definição mais complexa de Administração é dada como: “Administração é um processo que consiste na coordenação do trabalho dos membros da organização e na alocação dos recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos de uma

forma eficaz e eficiente”; os Administradores ou gestores são os membros que têm como função guiar as organizações de forma a alcançar seu propósito.

Os Administradores, segundo Sobral, são classificados pelo nível que ocupam na organização e pelo âmbito das atividades pelas quais são responsáveis. São eles: *nível estratégico*, mais elevado na hierarquia e abrange a organização como um todo, sendo responsável pela interação entre a organização e o ambiente externo; *nível tático* representa um intermédio da estrutura organizacional, responsável pela articulação entre o estratégico e o operacional; e o *nível operacional*, constituído pelos administradores de primeira linha, coordena o trabalho dos membros responsáveis pela execução das atividades e tarefas cotidianas.

Para Lacombe (2009), o Administrador, trabalhe ou não em empresa, deve agir como empresário, transformando recursos em produtos desejados pelas pessoas, sendo que uma das suas qualidades principais é a tomada de decisões, tendo que pesar sempre as vantagens e desvantagens de cada alternativa para escolher a melhor. O autor frisa ainda que o Administrador só pode justificar sua existência e sua autoridade pelos resultados econômicos obtidos.

O estudo da Administração profissional começou no início do século XX e até hoje permanece a discussão se estamos falando de uma ciência, de uma arte, de uma profissão ou de uma técnica. Silva (2008, p. 25) apresenta a justificativa das limitações da ‘ciência administrativa’ para declará-la como arte e não como uma ciência. Por outro lado, fortes argumentos defendem a Administração como ciência, baseada em seus princípios.

Já num outro enfoque é vista também como profissão, em razão das habilidades desenvolvidas por estudiosos, consultores e inovadores, que coordenam atividades de corporações diversas.

Silva (2008, p. 25) cita o conceito de ciência, “é um corpo sistematizado de conhecimento, baseado em certos princípios capazes de aplicação generalizada. Esse conhecimento é obtido por meio do processo de observação e especulação inteligente”. Como ciência, o autor relaciona diversas considerações sobre a Administração:

- a) os seres humanos não são padronizados e os experimentos não podem ser repetidos sob condições padronizadas (Frederick Taylor).
- b) a administração preenche os requisitos para um campo de conhecimento, porque ela pode ser estudada (pode ser aprendida, ensinada e pesquisada) por algum tempo e tem sido organizada em uma série de teorias (Luther Gullick).
- c) o caráter científico da administração é bem suportado por modelos matemáticos e os administradores também podem tomar decisões apropriadas colocando essas técnicas em uso.
- d) a administração, entretanto, não pode ser apontada como ciência exata, como as ciências naturais; nunca poderá ser uma ciência exata porque trata com seres humanos. Sendo assim, é uma ciência social que lida com fenômenos complexos, sobre os quais pouco se sabe. Para alguns estudiosos ou escritores a denominação da administração é tida como uma “ciência leve”, na qual não existem regras pesadas e rápidas, mas, sim, limitações (Peter Drucker)
- e) é verdade que a administração não pode ser uma ciência social exata, mas é científica porque um administrador se comporta do mesmo modo que um cientista. Os princípios que governam a formulação de metas, hipóteses, coleta de dados, análise e interpretação dos fatos, teste de conclusões e alcance das soluções são os mesmos. A grande diferença é que o administrador tem de operar sob certas limitações impostas pelas mutantes condições dos negócios.

Como arte, a Administração pode ser analisada a partir do conceito de G. Terry (1953)<sup>2</sup>, citado por Silva (2008, p. 27), quando afirma que arte é “conseguir um resultado desejado por meio da aplicação de habilidade”. Silva complementa afirmando que a arte é apoiada no conhecimento de princípios desenvolvidos pela ciência. Arte e ciência são complementares e se apoiam mutuamente. A arte precisa da existência da ciência e a ciência demanda hábil aplicação de

---

<sup>2</sup> Silva refere-se à reflexão de Terry, G. (1953). *Principles of management*. Homewood: Richard Irwin.

conhecimento”. Assim, pode-se dizer que a administração é uma arte, uma imposição de ordem no caos, no sentido de que os princípios da administração não são desenvolvidos por causa do conhecimento em si, mas por sua aplicação a situações específicas. O autor conclui dizendo: “Do mesmo modo que as habilidades artísticas podem ser desenvolvidas por treinamento, assim também podem ser desenvolvidas as habilidades administrativas”.

Chiavenato (1987) analisa a Administração como técnica, aquela que transforma e opera uma realidade, aplica normas e procedimentos com rigor e sobre a base de um programa objetivamente definido.

A Administração como profissão tem como responsável o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil, que estabelece diretrizes para o projeto pedagógico do curso de graduação em Administração, visando alinhar o conteúdo do curso às habilidades do Administrador definidas como profissão.

Para entender a administração independente de sua perspectiva - como ciência, técnica ou arte -, é importante resgatar sua evolução histórica, uma vez que sua trajetória está alinhada à evolução das organizações de onde, em decorrência, ocorreu o surgimento das teorias administrativas. Por este histórico, diz-se que o laboratório da Administração são as empresas.

Ao explorar os caminhos da Administração, Chiavenato (2014, p. 9) ressalta que:

É a administração a ciência que permitiu o enorme desenvolvimento da humanidade no decorrer do século passado e provocou o espetacular aumento da qualidade de vida das pessoas. Foi ela que permitiu transformar as invenções científicas em produtos e serviços disponíveis para a maioria da população. A Administração transforma a contribuição das várias ciências em parte de nossa vida cotidiana. Uma plêiade de cientistas dos mais variados ramos – físicos, astrofísicos engenheiros de todo tipo, matemáticos, astrônomos, biólogos, químicos, médicos, geômetros, estatísticos, etc. – somente pela NASA conseguiu enviar o homem à lua.

E continuando com essa mesma linha de raciocínio, o autor prossegue:

Da mesma forma, artistas, coadjuvantes, cenaristas, roteiristas, músicos, diretores, produtores, cenógrafos, engenheiros de áudio e de vídeo, sonoplastas, decoradores, modelistas, técnicos dos mais variados ramos de atividade somente conseguem inventar e produzir um filme pelas companhias cinematográficas. Repare no final de um filme o enorme elenco de pessoas e equipes de diferentes profissões e especialidades envolvidas em sua construção. É pela Administração que tudo isso é integrado e convergido em uma atividade complexa que produz algo realmente inovador. No fundo, a Administração é a provocadora das maiores criações e invenções da atualidade.

Como definição, Chiavenato (2012, p. 8) apresenta a Administração a partir do conceito de organizações, vista como a maneira pela qual a sociedade consegue que as coisas sejam feitas. A Administração, então, é definida como “a ferramenta, a função ou instrumento que torna as organizações capazes de gerar resultados e produzir o desenvolvimento”.

Por meio da história, a Administração se tornou necessária com o gradativo desenvolvimento e a complexidade das organizações, apresentando em sua evolução diversas ênfases, como proposto por Schermerhorn (2014), Maximiano (2010), Lacombe (2009), Jones e Jones (2008), Silva (2008), Nogueira (2007), Sobral (2007), Bernardes e Marcondes (2006), Newman (1977), sintetizado por Chiavenato (2014), por intermédio de ênfases que foram evoluindo desde o início da escola científica. São elas:

- a) **Ênfase nas tarefas**, sendo esta, tipicamente, abordada na Escola da Administração científica de Frederick W. Taylor, considerado o fundador da teoria geral da Administração. Recebeu o nome de científica por tentar usar métodos da ciência, como observação e mensuração, aos problemas da Administração, a fim de alcançar elevada eficiência industrial;
- b) **Ênfase nas estruturas** que significa planejar e organizar a estrutura de órgãos e cargos, além de dirigir e controlar suas atividades. Verificar, também, que a eficiência da empresa é muito mais do que a soma da eficiência dos trabalhadores, e que precisaser alcançada também pela racionalidade e adequação dos meios, que são os órgãos e cargos, aos fins que se almeja alcançar. Representa, assim, o desafio em alocar os recursos

necessários para a tarefa organizacional e estabelecer como serão utilizados e também conjugados. Relacionadas com a estrutura organizacional surgiram as teorias clássica de Fayol, da burocracia de Max Weber e a estruturalista de Amitai Etzioni;

- c) **Ênfase nas pessoas**, a partir do pressuposto que administrar é, sobretudo, lidar com pessoas. Essa abordagem representou uma reação à abordagem mecanicista e rígida da Teoria clássica e da teoria da Burocracia, tidos como modelos fechados e mecanicistas. Ela procura enfatizar as pessoas dentro das empresas, deixando em segundo plano a estrutura e as tarefas. É a chamada abordagem humanística, desdobrada em duas escolas, a Escola das Relações Humanas, de Elton Mayo e a Teoria Comportamental, de Herbert Simon;
- d) **Ênfase na tecnologia** que representa a fase em que administrar significa lidar com a tecnologia, a fim de extrair dela a máxima eficiência possível;
- e) **Ênfase no Ambiente**, fase em que administrar significa lidar com as demandas do ambiente e obter o máximo de eficiência da empresa. Nesta fase percebeu-se a necessidade de se estudar as variáveis exógenas, situadas fora dos limites da empresa, e que influenciam profundamente seus aspectos estruturais e comportamentais;
- f) **Ênfase nas competências** e na competitividade que mostra que as organizações deixaram de ser vistas como conjuntos integrados de recursos, para serem consideradas possuidoras de competências sempre atualizadas, articuladas e prontas para serem aplicadas em qualquer oportunidade, no momento em que ela surja e antes que os concorrentes o façam.

Percebe-se num período relativamente curto de história da Administração, a mudança do período mecanicista com foco voltado essencialmente à eficiência para um período que privilegia as pessoas, mostrado pela Escola das Relações Humanas, ressaltado com a evolução da engenharia para a psicologia e da técnica para o humanismo, conforme Chiavenato (2014, p. 23):

O administrador típico, na concepção clássica – eminentemente técnico e voltado para os aspectos lógicos da organização -, cede agora lugar ao administrador típico dessa nova abordagem – eminentemente humanista

e voltada para os aspectos psicológicos e sociológicos da organização. Os planos de incentivos salariais fundamentados na concepção do *homo economicus*, passam a ser substituídos pelo incentivo social e simbólico fundamentado na concepção do *homo social*. Segundo essa concepção, o homem é motivado basicamente por recompensas sociais e simbólicas, pois as necessidades psicológicas do ser humano são mais importantes do que a necessidade de ganhar mais dinheiro.

Morgan (1996) também realça essa visão de mudanças, quando apresenta as organizações vistas como organismos, concebidas como sistemas vivos, que existem em um ambiente com maior amplitude, do qual depende a satisfação de suas necessidades. É como que se olhando para o mundo organizacional, fosse possível identificar diferentes tipos de organizações em diferentes tipos de ambientes.

Entender a abrangência da Administração pressupõe conhecer também o Papel da Empresa que, na verdade, são vários papéis, desempenhados simultaneamente, de acordo com Chiavenato(2014):

- a) **Satisfazer uma necessidade da sociedade, do mercado ou do cliente:** toda empresa tem uma finalidade bem definida que é servir à sociedade, à comunidade, ao mercado ou ao cliente/consumidor. Os produtos produzidos ou os serviços prestados se alinham a essa finalidade. Nenhuma empresa serve a si mesma;
- b) **Gerar riqueza e agregar valor:** graças ao fenômeno da sinergia, a empresa capta insumos, processa-os e fornece saídas – na forma de produtos ou serviços – em direção ao seu ambiente. O resultado das saídas deve ser maior do que o custo das entradas. Isso significa gerar riqueza, agregar valor. A empresa representa o maior agregador de valor na sociedade moderna;
- c) **Distribuir a riqueza gerada:** a riqueza gerada pela empresa não é totalmente apropriada por ela ou por seus proprietários. Como a riqueza é gerada graças à contribuição e à colaboração de vários grupos de interesses ou parceiros envolvidos, ela precisa ser distribuída proporcionalmente entre eles. Grande parte é revertida na forma de lucros ou dividendos para os

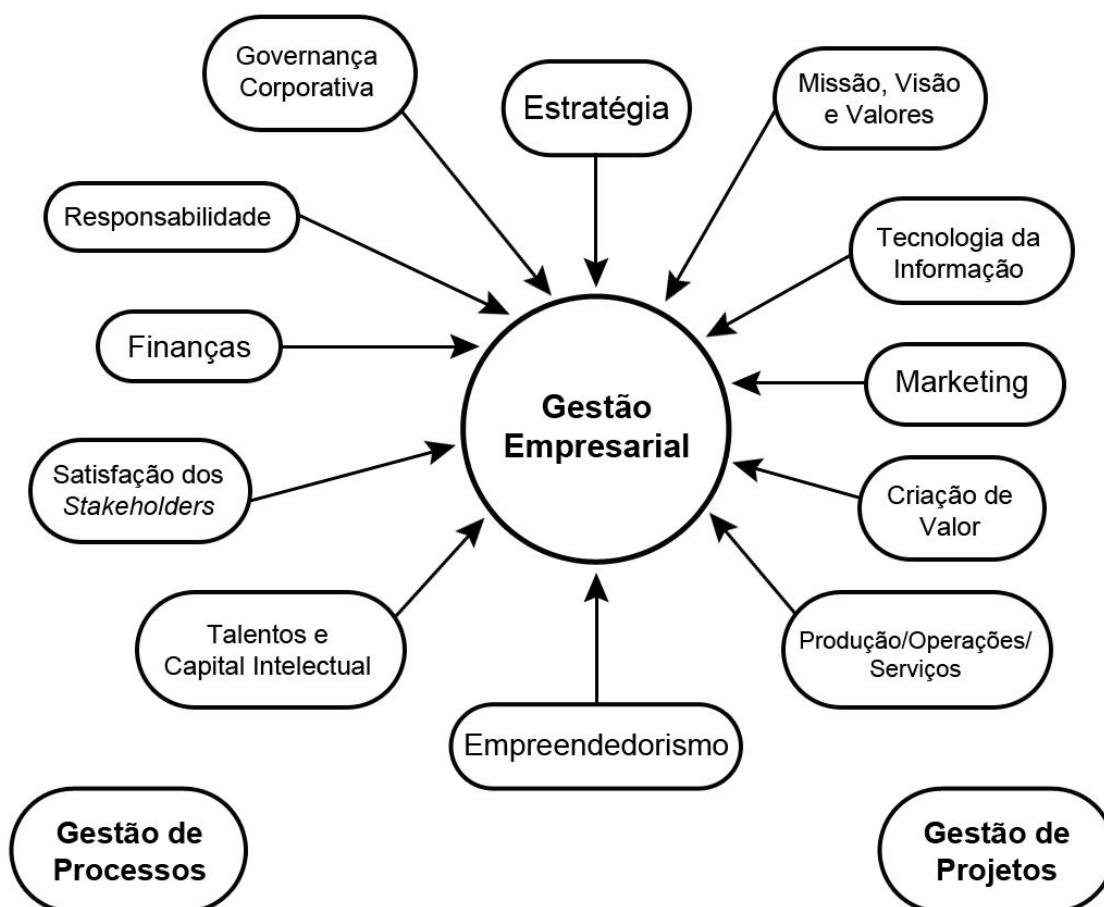


proprietários ou acionistas, outra na forma de bônus ou recompensas para seus executivos e funcionários, outra por intermédio de preços mais baixos ou qualidade mais elevada para seus clientes, além dos impostos ao governo e benfeitorias para a comunidade. A distribuição da riqueza gerada funciona como reforço para a obtenção da colaboração e contribuição de todos os *stakeholders* envolvidos;

- d) **Respeitar a natureza e colaborar com a comunidade:** toda empresa provoca um impacto maior ou menor na natureza. Em termos ecológicos, a empresa precisa assumir uma responsabilidade corporativa no sentido de repor o que extraiu da natureza ou, pelo menos, preservar a natureza. A empresa deve promover a sustentabilidade mediante a preservação da natureza e dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que deve atuar de maneira socialmente responsável frente à comunidade onde opera. Essa é a responsabilidade corporativa que o administrador deve apoiar.

Cabe, portanto, ao administrador fazer com que todos esses papéis sejam devidamente desempenhados pela empresa. Ela precisa dar atenção a todo esse espectro de papéis. E o administrador é quem deve cuidar disso tudo, por meio da gestão empresarial, como mostra a figura 3.

Figura 3 - O espectro de papéis de uma empresa



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2014, p. 74)

Uma gestão empresarial deve ser eficiente e eficaz, de forma a possibilitar que as organizações transformem recursos para fornecer produtos e serviços e, assim, atender ao objetivo de resolver problemas de seus usuários e das pessoas que as criaram. Quando as organizações resolvem problemas e são eficientes no uso de recursos, todos ficam satisfeitos: clientes, usuários, funcionários, acionistas, a sociedade de forma geral. Assim sendo, para Maximiano (2012), o desempenho de uma organização é aceitável ou satisfatório, quando os problemas dos usuários são resolvidos por meio de utilização correta dos recursos.

A partir de teorias precursoras de Drucker, sobre eficácia e eficiência, diversos outros autores abordam tais conceitos, como Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014), Maximiano (2012, 2010), o qual sugere os seguintes conceitos:

- a) **Eficácia** é o termo usado para indicar que a organização realiza seus objetivos, e quanto mais alto o grau de realização dos objetivos, mais eficaz

é a organização. Citando como exemplo o que acontece no box de parada da corrida de Fórmula 1, o objetivo é trocar os pneus e abastecer o carro no menor tempo possível, apenas alguns segundos. A equipe é eficaz se cumpre com esse objetivo.

- b) **Eficiência** é a palavra usada para indicar que a organização, utiliza produtivamente, ou de maneira econômica, seus recursos. Quanto mais alto o grau de produtividade ou economia na utilização dos recursos, mais eficiente a organização é. Em muitos casos, isso significa usar menor quantidade de recursos para produzir mais. No box de parada da Fórmula 1, os pneus são trocados com eficiência máxima no uso do tempo. No entanto, a equipe tem uma ineficiência intrínseca – é a quantidade de pessoas na equipe. Assim, a equipe é eficiente na dimensão do uso do tempo; mas ineficiente no uso de recursos humanos.

As organizações podem ser eficientes e eficazes, mas também podem ser ineficientes e ineficazes, dependendo da forma como as organizações são administradas. Portanto, o papel da administração é assegurar a eficiência e a eficácia das organizações.

O conceito e a importância da Administração, apresentados por Maximiano (2012, pp. 4-5), que contemplam a eficiência e eficácia são: “Administração é o processo de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos. O processo administrativo abrange cinco tipos principais de decisões, também chamadas processos ou funções: planejamento, organização, liderança, execução e controle.”

A utilização de recursos requer atuação da administração, em âmbito individual, familiar, grupal, organizacional ou social, para o alcance dos objetivos, sendo que de acordo com cada nível trata de uma quantidade de recursos, quando aumenta a quantidade, muda de nível e de complexidade no processo de tomar decisões.

Diante de tal complexidade que envolve a atividade da Administração, torna-se oportuno trazer a reflexão proposta por Aguiar (2010), quando afirma que a Administração está fundamentada na ideologia capitalista, com predominância do capital sobre o trabalho e suas relações capital x trabalho se fundamentam na exploração do trabalho. Portanto, a Administração não é neutra em ideologia,

percebida na hierarquia, na divisão de tarefas, nos objetivos da empresa, na divisão de poder, na adoção de tecnologia, nas políticas e sistemas gerenciais de recursos humanos, nas relações de trabalho, sindicais, nos sistemas de incentivos, assim como nas políticas referentes ao mercado, à sociedade e também aos concorrentes.

Aguiar (2010) conclui lembrando que a Administração é uma integração de conhecimentos científicos, originários de diferentes áreas do conhecimento humano, mas há divergências quanto ao conceito de Administração e quanto aos objetivos, também quanto à forma pela qual deve ser exercida e ensinada.

## **1.2 Psicologia e Comportamento Organizacional na Administração**

A administração pressupõe a transformação de recursos para atender mercados, e para isso, necessita da construção de uma equipe competente para atender aos objetivos das organizações. Percebe-se então que o desenvolvimento da Psicologia Industrial, para melhor entendimento do comportamento de pessoas no trabalho, na passagem para o século XX, se ocupou com os problemas de seleção e treinamento de pessoal.

Maximiano (2012) lembra que a figura mais importante desse movimento foi o alemão Munsterberg, que, no começo do século XX, emigrou para os Estados Unidos, onde estabeleceu e desenvolveu o campo da psicologia industrial. Seu livro *Psychology of Industrial Efficiency* é considerado o primeiro trabalho importante sobre o assunto. Nos anos 30, esse campo começou a expandir-se, passando a tratar de assuntos como relações humanas, processos de supervisão e liderança, comunicação e satisfação no trabalho. A expressão “comportamento organizacional” é usada hoje em dia para indicar o assunto do qual a psicologia organizacional (e outras ciências do comportamento) se ocupa.

Maximiano (2012, pp. 159-161) mostra o desenvolvimento das ciências do Comportamento no contexto organizacional e explica que o comportamento organizacional é o assunto do qual se ocupam diferentes ciências do

comportamento, citando Robbins (1998)<sup>3</sup>, de acordo com quem as seguintes proposições devem ser levadas em conta no estudo do comportamento organizacional:

- a) Cada ciência, disciplina ou campo do conhecimento oferece uma contribuição especializada para cada um dos temas que interessam ao enfoque comportamental. Por exemplo: quando se estuda a liderança, pode-se usar a perspectiva da psicologia ou da sociologia. A psicologia estuda a liderança do ponto de vista das motivações e habilidades do líder. A sociologia estuda a liderança do ponto de vista do processo social, em que a missão ou tarefa, as motivações dos liderados e o contexto social mais amplo desempenham papéis importantes;
- b) nenhuma ciência tem a propriedade exclusiva de aspectos específicos do comportamento organizacional, porque as fronteiras entre todas elas não são muito claras. Liderança e poder, por exemplo, são objetos de estudo da psicologia, sociologia e ciência política. O mesmo ocorre com muitos outros assuntos. Por todas essas razões, sempre é importante usar o pensamento sistêmico;
- c) muitos aspectos do comportamento humano não são observáveis diretamente nem passíveis de definição inquestionável. Personalidade, inteligência, atitudes e sentimentos, bem como inúmeros outros aspectos, não são tangíveis, nem mensuráveis objetivamente, podendo apenas ser inferidos. Além disso, o peso de cada um desses aspectos sobre o comportamento das pessoas e dos grupos é de difícil, se não impossível, mensuração;
- d) não há verdades absolutas e muito menos conhecimentos definitivos sobre o comportamento humano de forma geral. Como diz um provérbio popular dos estudiosos do comportamento humano, “Deus deixou os problemas mais fáceis para os estudiosos das ciências exatas”. De fato, é possível prever o

---

<sup>3</sup> Maximiano refere-se à reflexão de Robbins, S.P. (1998). *Organizational behavior*. New York: Prentice Hall.

comportamento do Universo dentro de um bilhão de anos, mas é impossível prever o comportamento de uma pessoa no próximo momento.

Ainda com relação ao comportamento organizacional, Maximiano (2012) ressalta as características individuais e o comportamento coletivo. O estudo sistemático das características individuais e de seu impacto sobre os grupos e as organizações é um dos dois eixos da perspectiva comportamental na administração, que nasceu no final do século XIX, na Alemanha, quando foram feitos os primeiros estudos de psicologia experimental, com a participação de Hugo Munsterberg. Foi nos grupos que fizeram esses estudos que nasceu a psicologia industrial nos Estados Unidos. Mais tarde, os estudos de Jung e de outros cientistas sobre a personalidade deram um grande impulso a esse campo.

Estudos comportamentais aplicados à administração são explorados por diversos autores da Administração, como Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014), e também Maximiano (2010), que apresenta as seguintes características individuais:

- a) Traços de comportamento ou traços de personalidade, que definem as preferências ou temperamentos, que interferem no desempenho no trabalho, além de influenciar no estilo de trabalhar em grupo, na percepção da realidade e no estilo de resolver problemas e tomar decisões;
- b) atitudes que determinam reações favoráveis ou desfavoráveis em relação ao próprio indivíduo e à realidade, que podem influenciar os interesses e também as motivações, ajudando a definir o nível de esforço e desempenho dos indivíduos e dos grupos;
- c) competências, ou aptidões e habilidades que compõem o sistema de forças que definem as escolhas profissionais e o nível de desempenho dos indivíduos e dos grupos. Liderança, inteligência, mecanismos de aprendizagem e resolução de problemas são exemplos de aptidões que interessam aos estudos comportamentais aplicados à administração;
- d) sentimentos e emoções. Esta área do comportamento organizacional ganhou grande impulso no final do século XX, quando se popularizou a ideia de inteligência emocional.

Quanto ao comportamento coletivo, é importante frisar que o estudo do comportamento das pessoas como integrantes de grupos é o outro eixo importante do enfoque comportamental. Maximiano (2012) lembra que esse eixo abrange todas as formas de comportamento coletivo, desde a dinâmica dos pequenos grupos até os grandes aglomerados humanos, as massas e as multidões, e para a prática da Administração, aponta alguns aspectos importantes a observar como:

- a) **dinâmica dos grupos.** Os grupos são conjuntos de pessoas, que se formam de maneira espontânea, que são os grupos informais, ou se formam por decisão da organização, que são os grupos formais. Os grupos informais não são distintos dos grupos formais. Importante ressaltar que os grupos informais nascem dentro dos grupos formais, em função da proximidade física, da semelhança social, da identidade de interesses e até dos problemas similares que todos enfrentam. Quando se foca o indivíduo, a liderança é estudada como habilidade pessoal e aptidão. Quando se foca o grupo, a liderança passa a ser estudada como processo interpessoal. Alguns dos processos interpessoais presentes na dinâmica dos grupos são, a liderança, o processo decisório, a comunicação, o poder e o conflito.
- b) **cultura organizacional.** Cultura pode ser entendida com a experiência adquirida por um grupo na medida que resolve seus problemas de adaptação, tanto externa como de integração interna, mas que funciona suficientemente bem para poder ser considerada válida. Essa experiência pode ser ensinada aos novos integrantes, como uma forma correta de perceber, pensar e sentir-se em relação a esses problemas. A cultura organizacional é abrangente quanto às normas informais de conduta, hábitos, crenças, valores e preconceitos, cerimônias e rituais, símbolos e também outros comportamentos que afetam o desempenho tanto das pessoas como da organização;
- c) **sentimentos e clima organizacional.** As percepções e os sentimentos em relação à realidade objetiva da organização podem ser classificados em três grandes categorias, a satisfação, a insatisfação e a indiferença. Todos estes componentes da organização afetam as percepções e os sentimentos. Da localização física até os objetivos, salários, refeitórios, passando ainda pelas condições de trabalho, limpeza, programas de incentivos e benefícios e até

a integração com os colegas, tudo isto afeta a forma como as pessoas se sentem em relação à organização. O clima organizacional é portanto, produto dos sentimentos. O clima organizacional é uma medida de como as pessoas se sentem em relação à organização e a seus administradores. O conceito de clima organizacional evoluiu para o conceito de qualidade de vida no trabalho;

- d) **a empresa como sistema social.** Num enfoque comportamental, a empresa deve ser vista como sistema social, formado por pessoas, sentimentos, interesses e motivações. Compreender o sistema social da empresa, ou sua organização informal, é um objetivo relevante do enfoque comportamental na administração moderna. Partindo da análise do sistema social, percebe-se que as pessoas nas organizações comportam-se como pessoas e não como peças de máquinas ou seres estritamente profissionais, conforme era a visão de Taylor ou Weber. Pode-se questionar em que lugar e momento essas pessoas apresentam sentimentos de amizade e de hostilidade, de cooperação e de competição, formam grupos com seus colegas de trabalho e criam regras para a convivência. Além disso, as pessoas levam para dentro da empresa praticamente todos os seus interesses como pessoas e membros de famílias ou grupos externos. Seu comportamento como indivíduos e integrantes de grupos pode ajudar ou atrapalhar os objetivos da empresa, de tal forma que os administradores não devem ficar indiferentes a esse lado das organizações.

Em uma abordagem comportamental da Administração, em âmbito individual ou coletivo, são aplicadas teorias de Psicologia que abordam a forma de tomada de decisões. É utilizado o método estímulo-resposta como forma de moldar comportamentos e Morgan (2005) lembra que estados de equilíbrio podem ser fundamentados por processos de aprendizagem com *feedback* negativo que, por sua vez, podem ser utilizados como função controle no campo da Administração.

Bernardes e Marcondes (2006, pp. 46-47)) também buscam explicar o processo que determina comportamentos individuais, mediante o modelo de estímulo-resposta, e lembram que os indivíduos têm impulsos internos, os quais desencadeiam ações com o objetivo de satisfazer necessidades e que grande parte



delas são satisfeitas pelas organizações. Explica que “Estímulo é qualquer modificação interna ou externa ao indivíduo capaz de nele despertar uma necessidade susceptível de provocar um comportamento.” Por intermédio desse comportamento, entendido como todas as ações observáveis, os indivíduos buscam alcançar objetivos e metas.

Com relação aos conflitos, presentes na dinâmica das empresas, vale trazer a reflexão de Aguiar (2010), que oferece elucidação para o entendimento do conflito psíquico. Segundo a autora, em psicanálise, fala-se em conflito quando se opõem exigências internas contrárias no indivíduo. Este conflito pode ser manifesto ou latente. O manifesto entre um desejo e uma exigência moral ou entre dois sentimentos contraditórios. O latente pode exprimir-se de forma deformada no conflito manifesto e traduzir-se na formação de sintomas, desordens do comportamento, perturbações do caráter etc.

Aguiar considera a complexidade na formação do comportamento humano, sendo impossível explicá-lo por meio de uma causa única, pois é resultante de fatores psicológicos e não psicológicos, tais como fatores biológicos, antropológicos, sociológicos, econômicos, políticos, os quais interagem e são responsáveis pela formação e mudança do comportamento.

Tais considerações fazem sentido no entendimento da Psicologia aplicada à Administração e Aguiar (2010) ressalta certa inconsistência a esse respeito. Lembra que a partir da ética discursiva “o indivíduo é um ser racional, com uma identidade única, capaz de se autodeterminar e de fazer julgamentos morais independentes de sanções externas, porque estão calcados na dignidade humana e na solidariedade como valores universais.” A maturidade plena da consciência moral se atinge pela aprendizagem, o que requer vivência e experiência no meio social. Tal condição se vê comprometida nas organizações, onde os processos são a indução e a manipulação e, nessas condições, o indivíduo não se apercebe das consequências para ele da aceitação daquelas normas e padrões que lhe são impostos. (Aguiar, 2010, pp. 90-91).

### 1.3 Administrador e Gestor

No cotidiano das atividades administrativas convive-se com os termos Administração e Gestão, Administrador e gestor ou gerente. Portanto, torna-se oportuno apresentar referências para esta questão, mais que semântica.

Nogueira (2007) procura esclarecer estes conceitos partindo de referenciais históricos com base na economia. Segundo o autor, o conceito de administração e gestão provem diretamente da noção de economia, palavra que vem do grego *oikonomia* e significa “administração, direção de uma casa: organização, distribuição”. A economia, por sua vez, originou-se das atividades que eram realizadas na vida doméstica. Com o passar do tempo, a lógica da produção do excedente converteu toda a economia em algo muito mais complexo – a economia capitalista -, cujo entendimento passou a depender da teoria econômica.

A gestão e a administração representam o modo de pensar e gerir as organizações em escala microeconômica e relacionam-se diretamente com a dinâmica da economia. À medida que a economia foi se expandindo além da subsistência, passou a requisitar cada vez mais as tarefas de gestão e da administração.

Gestão, segundo Schermerhorn (2014) e Nogueira (2007), vem do latim *gestio*, é o ato de conduzir, dirigir ou governar. Administração, do latim *administratio*, em aplicação específica: administrar um bem, um negócio ou uma área. Logo, administração seria, a rigor, uma aplicação de gestão. O termo inglês *management* aproxima-se mais da ideia de gestão empresarial, ao passo que *administration* (administração) refere-se principalmente à administração pública. Em francês, há também essa diferença: *gestion* está mais associada à gestão de empresas e *administration* diz mais respeito à administração pública.

Procurando entender o sentido de Gestão e Administração, no caso brasileiro, o autor afirma que a gestão pressupõe algo mais abrangente, ou Gestão empresarial, que compreende pensar no conjunto da gestão da empresa. Já “Administração” tem um sentido mais específico, de atenção a determinado aspecto da produção e do trabalho.

A palavra gestor, então, relaciona-se com o cargo máximo de uma organização ou, até para identificar o proprietário, enquanto que o administrador é o profissional, técnico, analista ou gerente assalariado da empresa.

A partir do XVIII, com a paulatina superação dos trabalhos agrícolas, artesanais e baseados em ferramentas manuais, a gestão e a administração instalaram-se como força de controle nas organizações que produziam mercadorias e serviços. Daí se desenvolveu mais o papel de suporte ou meio técnico e organizado, para o desenvolvimento de empresas e organizações, percebendo, então, que o processo administrativo, como planejar, organizar, dirigir e controlar os meios ou recursos materiais e humanos para atingir resultados, foi e continua sendo a principal tarefa da gestão e da administração. E isso aconteceu de modo mais efetivo na empresa, cuja finalidade é produzir bens e serviços para o mercado, tendo em vista o retorno sobre o investimento realizado ou a obtenção do lucro.

De maneira simplificada, gestão ou administração é um modo racional e calculado de ordenar os meios para atingir resultados.

Nogueira lembra também que a divisão do trabalho nas organizações criou muitas categorias como técnico, analista, supervisor, chefe, gerente, diretor, as quais podem exigir uma classificação mais rigorosa, por causa da complexidade e das características de cada função. O papel do gerente seria a ideia mais próxima da noção de administrador. O relevante, para definir melhor a atividade administrativa e gerencial, é o aspecto do poder de decisão, coordenação, responsabilidade e autoridade sobre um grupo de pessoas.

No entanto, hoje em dia essa conceituação pode ser insuficiente para dar conta dos casos em que a gestão, a administração e o próprio trabalho são exercidos. Um profissional autônomo, por exemplo, é ao mesmo tempo gestor, administrador e trabalhador. Pode ser prestador de serviços, técnico, operador e dono de sua empresa. Há muitos chefes e gerentes sem subordinados diretos. E vários autônomos acumulam funções gerenciais no desenvolvimento de suas atividades. Há de se considerar que, atualmente, as habilidades do gestor e do administrador exprimem capacidades mais abrangentes, relacionadas com as

funções de direção, condução e governabilidade, ou seja, aquilo que hoje em dia se chama governança.

Vale ressaltar que não há gestão sem administração e vice-versa. Analisando por outro lado, a gestão depende da execução do produto e do serviço. Isso é muito importante hoje, diante da noção de trabalho em grupo, no qual as funções de gerência são compartilhadas.

Outro modo de identificar as tarefas de gestão e administração é recorrer à divisão entre atividades-meio e atividades-fim, segundo Nogueira (2007). Em um hospital, por exemplo, o médico e a enfermeira atuam nas atividades-fim, interagindo diretamente com o paciente; enquanto os administradores e gestores atuam nas atividades-meio, ou seja, no planejamento, na manutenção e no controle das condições gerais para o funcionamento do hospital.

Nogueira (2007) reforça que a gestão e a administração representam o modo de pensar e gerir as organizações em escala microeconômicas. Relacionam-se diretamente com a dinâmica da economia. À medida que a economia foi se expandindo além da subsistência, passou a requisitar cada vez mais as tarefas da gestão e da administração.

Em contexto mais específico, o debate entre Administração e Gestão abarca o conceito de organização, conforme Schermerhorn (2014, p. 8) define: “Uma organização é um conjunto de pessoas trabalhando juntas, visando alcançar um objetivo comum. Trata-se de um fenômeno social, singular, que permite aos seus membros executar tarefas que estão além da capacidade de realização individual”.

Essa descrição aborda as organizações de todos os segmentos e extensões, de grandes corporações aos pequenos negócios que atuam em determinada comunidade.

Sob a perspectiva de gestão, Schermerhorn (2014) defende que as organizações são sistemas formados por partes inter-relacionadas que funcionam em conjunto para o alcance de um objetivo comum, considerando-as como sistemas abertos, com interação com seus ambientes, em um permanente processo de transformação de recursos para a produção de bens e ou serviços. Em âmbito dessa perspectiva, uma organização com bom desempenho deve contar com adequada utilização dos recursos e assegurar bom atendimento aos clientes.

Para o autor, a noção de criação de valor é muito importante nesse contexto, pois, a partir de uma adição feita ao custo original dos recursos adquiridos, então é possível obter lucro, ou seja, produto com valor maior que seu custo de produção. O valor é criado quando os recursos de uma organização são utilizados de maneira correta, no tempo certo e com um custo mínimo para criar bens e serviços de alta qualidade para os clientes.

Schermerhorn (2014) reforça que as melhores organizações utilizam uma variedade de medidas de desempenho. Do lado do cliente, a satisfação e a lealdade podem ser medidas, além do *market-share* ou parcela de participação no mercado. Do lado do colaborador, também pode ser medida a satisfação no emprego, a retenção, o desenvolvimento de carreira e o desempenho para a execução de tarefas. Uma medida comum do desempenho geral é a produtividade, que mede a quantidade e a qualidade do trabalho realizado em relação aos recursos utilizados, e que pode ser medida tanto relacionada ao indivíduo quanto ao grupo.

Em Administração, dois termos, mencionados anteriormente, são relacionados à produtividade: a eficiência e a eficácia. Eficácia de desempenho é uma medida de alcance de uma meta ou de uma saída do processo produtivo. Já eficiência de desempenho é uma medida dos custos dos recursos utilizados em relação às metas alcançadas. O custo da mão de obra pode ser um exemplo de medida comum de eficiência, mas outras incluem utilização de equipamentos, manutenção das instalações e gastos com materiais e suprimentos.

Considerando o desempenho como medida de desempenho gerencial, a tomada de decisão é elemento determinante para a eficácia desse desempenho, não apenas na definição de estratégias para alcance de objetivo organizacional, mas também na fase de execução. Então, o processo decisório tem início com o processo de gestão e depende do papel do gestor.

No desempenho dessa função, gestores são denominados gerente, líder de equipe, chefe de departamento, gerente de projeto, reitor, presidente, administrador, supervisor, chefe e outros. Gerentes são pessoas que dão suporte direto e ajudam a engrenar os esforços de trabalho de outros para que atinjam suas

metas de desempenho no ambiente da organização. Schermerhorn (2014 pp. 12-13) apresenta níveis gerenciais:

- a) **Alta gerência:** responsáveis pelo desempenho da organização como um todo ou por uma de suas grandes divisões. Estes profissionais precisam estar atentos ao contexto externo, estar alertas a problemas e oportunidades potenciais no longo prazo e desenvolver maneiras adequadas para abordá-las, por terem como função principal o pensamento estratégico orientado para o futuro;
- b) **Média gerência:** responsáveis por departamento ou divisões relativamente grandes e formados por diversas unidades menores de trabalho. São orientados para trabalhar em equipe e ser capazes de trabalhar bem com pessoas de todas as áreas de uma organização;
- c) **Gerente de projeto:** alguém que coordena projetos complexos, com prazos para realização das tarefas e, ao mesmo tempo, trabalha com diferentes pessoas dentro e fora da organização;
- d) **Lider de equipe ou supervisor:** alguém responsável por um pequeno grupo de trabalho, composto de trabalhadores sem função gerencial. São gerentes de primeira linha, com designações como chefe de departamento, líder de grupo e gerente de unidade. Saliente-se, porém, que a maioria das pessoas que entram para o mercado de trabalho como especialistas técnicos, cedo ou tarde avançam para posições iniciais de responsabilidade gerencial.

Em *Empresas Feitas para Vencer*, Collins (2013), numa nova proposta de classificação de níveis gerenciais, apresenta o conceito de Liderança de competência de alta performance ou nível 5. São gestores que constroem relações de competências e encorajam o trabalho em equipe, movido pelo desempenho e pela satisfação dos que executam o trabalho. Trata-se de perfil observado em onze empresas que tiveram uma transição para a excelência, entre Abbot, Gillette, Kimberly-Clark, Philip Morris, entre outras. Em todas elas o perfil de Liderança nível 5 foi observado. Segundo Collins (2013, p. 37),

Os líderes de nível 5 canalizam as necessidades do seu ego para longe de si mesmos e na direção da meta maior, que é construir uma empresa que prima pela excelência. Não é que os líderes de nível 5 não tenham

ego ou interesses próprios; na verdade, são incrivelmente ambiciosos – mas sua ambição é voltada primeira e fundamentalmente para a instituição, não para si mesmos.

Outro traço comum entre esses líderes é que vieram das próprias empresas e, a maioria, do meio familiar, representando um tipo de dualidade: modestos e determinados, humildes e destemidos. E para melhor elucidar tal conceito, estabelecem-se cinco níveis de hierarquia, denominada Hierarquia de nível 5, sendo que o Líder de nível 5 preenche todos os cinco níveis.

**Quadro 1 - Níveis de Liderança de Collins**

|                |                                       |   |
|----------------|---------------------------------------|---|
| <b>Nível 5</b> | <b>Executivos de nível 5</b>          | Constrói excelência duradoura por meio de uma mistura paradoxal de humildade pessoal e força de vontade baseada no profissionalismo.                                  |
| <b>Nível 4</b> | <b>Líder eficaz</b>                   | Catalisa o comprometimento com uma visão clara e forte, bem como com a busca vigorosa dessa visão, estimulando padrões mais elevados de desempenho.                   |
| <b>Nível 3</b> | <b>Gerente competente</b>             | Organiza as pessoas e os recursos na direção da busca efetiva e eficiente de objetivos predeterminados.   |
| <b>Nível 2</b> | <b>Membro colaborador da equipe</b>   | Contribui, com suas capacidades individuais, para que sejam atingidos os objetivos do grupo, e trabalha de forma eficaz com outras pessoas, numa atmosfera de equipe. |
| <b>Nível 1</b> | <b>Indivíduo altamente capacitado</b> | Faz contribuições produtivas por meio do talento, do conhecimento, das técnicas e dos bons hábitos de trabalho.   |

Fonte: Adaptado de Collins (2013, p. 36)

O autor estabelece uma analogia entre líderes nível 5 e o ex presidente norte americano Abraham Lincoln, que jamais permitiu que seu ego se interpusesse no caminho de sua ambição fundamental, uma causa maior de uma grande nação duradoura.

Independentemente do nível de liderança ou gerência, os profissionais de Administração precisam desempenhar a função gerencial, que é permeada por processos administrativos e de gestão, que inclui a tomada de decisões.

Maximiano (2010) define as funções do administrador conforme foi definido o processo administrativo criado por Henry Fayol:

- a) prever: ato de visualizar o futuro e traçar programas de ação;
- b) organizar: ato de compor a estrutura funcional da empresa;
- c) comandar: ato de orientar e dirigir o pessoal, atualmente é considerado como direção;
- d) coordenar: ato de ligar, unir, harmonizar todos os esforços da empresa em torno de seu objetivo;
- e) controlar: ato de verificar se as ações estão ocorrendo dentro das normas estabelecidas.

Chiavenato (2014), acompanhando as funções do administrador, explana sobre o processo de Administração, ou suas funções principais após sua evolução para a sigla PODC (Planejamento, Organização, Direção e Controle), ainda feita por Fayol quando percebeu que as abordagens de comando e coordenação seguiam a mesma ênfase de gerar harmonia.

Já Schermerhorn (2014) também explora o processo administrativo e seus conceitos para a gestão:

- a) **Planejamento** – Em gestão, planejamento é o processo de se estabelecer objetivos de desempenho e determinar quais medidas devem ser tomadas para alcançá-los. Através do planejamento o gerente identifica os resultados desejados e as formas de obtê-los;
- b) **Organização** – Organização é o processo de designar tarefas, alocar recursos e coordenar as atividades individuais e de grupos para implementar o que foi planejado. Por meio da organização, os gerentes transformam planos em ações ao definirem trabalhos, designarem pessoal e dar a ele suporte com tecnologia e outros recursos;
- c) **Liderança** – Em gestão, liderança é o processo de elevar o entusiasmo das pessoas para o trabalho e inspirá-las a cumprir os planos e atingir os objetivos. Por meio da liderança os gerentes criam comprometimento com uma mesma visão, encorajam atividades que dão suporte às metas e influenciam outros a executar o melhor trabalho para o bem da organização;
- d) **Controle** - Corroborando com o entendimento do processo administrativo, é oportuno trazer o pensamento de Drucker (2003) que, ao focar a prática da Administração de empresas, afirmava que o trabalho do administrador é



constituído de cinco operações básicas: estabelecer objetivos, organizar, motivar e comunicar, avaliar, e por último desenvolver pessoas.

Estas tarefas juntas resultam na integração dos recursos em um organismo dinâmico e em crescimento, conclui.

Dentro de qualquer organização, o administrador tem como atividade a definição de objetivos para o futuro, saber “como fazer” e “o que fazer” para que os objetivos sejam alcançados e todos os esforços sejam feitos nesta direção, gerando destino aos recursos e criando valor a produtos e serviços. Portanto, percebe-se que há traços de empreendedorismo em suas funções.

## **CAPÍTULO 2**

### **Empreendedorismo**

Neste capítulo será explanada a aproximação entre empreendedorismo e administração, a partir da perspectiva de conceitos e características do comportamento empreendedor.

#### **2.1 Abordagens na Perspectiva da Administração**

Para qualquer estudo ou discussão que envolva o empreendedorismo, torna-se imperativo trazer a visão de Schumpeter, pois, a partir do texto biográfico de Mccraw (2012), é possível conhecer alguns pontos de seu pensamento sobre este assunto e as correlações que estabelece entre o capitalismo e o empreendedorismo:

O empreendedor é o pivô em torno do qual tudo gira. Os empreendedores – atuem eles em grandes empresas ou nas pequenas, em velhas companhias ou nas recém-lançadas – são os agentes da inovação e da destruição criativa. Seus projetos são mananciais de empregos, da elevação das rendas e do progresso econômico geral. Ao liberar suas energias criativas, todavia, os empreendedores em ascensão passam por cima dos antigos, destruindo seus sonhos e não raro também sua fortuna. Nem mesmo nos países ricos, a maioria das pessoas nunca será de empreendedores. Mais cedo ou mais tarde, a maioria dos negócios fracassará.

E num trecho mais elucidativo sobre o capitalismo, Mccraw (2012) afirma que uma sociedade pode ser considerada capitalista quando confia seu processo econômico à orientação dos homens de negócio, o que leva, em primeiro lugar, a prosperidade privada dos meios de produção e em segundo, a produção para o lucro privado, ou seja, a produção pela iniciativa privada em proveito privado.

Já numa abordagem mais sociológica, o autor traz a preocupação com os valores humanos, quando diz: “[...] a destruição criativa fomenta o crescimento econômico, mas também solapa preciosos valores humanos. Entendia que a pobreza causa sofrimento, mas também que a prosperidade não garante a paz de

espírito”. Para o capitalismo, segundo ele, nada podia ser considerado estável. O alvoroço era a única música. Ou, em outro trecho, quando afirma que: “O fato é que o capitalismo tem sido capaz de fomentar as inovações científicas, técnicas e medicinais necessárias para elevar a humanidade acima de um estado natural hobbesiano, no qual a vida é solitária, pobre, sórdida, animalesca e curta”.

Em Teoria do desenvolvimento econômico, Schumpeter (1934)<sup>4</sup> detalha o papel crucial dos empreendedores no mundo real do capitalismo. Em sua definição, o empreendedor não é um executivo empresarial comum, nem sequer o proprietário ou principal executivo de uma empresa bem sucedida. O empreendedor é o “tipo moderno do “barão da indústria”, obsessivamente empenhado na busca da inovação”.

Para McCraw (2012), o empreendedor de Schumpeter não é movido apenas pelo desejo de enriquecer ou qualquer outra “motivação de caráter hedonista”. Há a vontade de conquista, o impulso de lutar, de se mostrar superior aos outros, de ser bem-sucedido, não pelos frutos do sucesso, mas pelo sucesso em si mesmo. Há a alegria de criar, de realizar ou simplesmente exercitar o próprio talento e energia. Vai atrás das dificuldades, muda só para mudar, rejubila-se com o empreendimento arriscado. O autor conclui que o empreendedor schumpeteriano tem certas características em comum com o líder carismático de Max Weber, mas fica aquém do “super-homem” retratado por Friedrich Nietzsche.

Dornelas (2008, p. 22) também cita Schumpeter, “O empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais”. E embora mais conhecido como aquele que cria novos negócios, pode também inovar dentro de empresas já constituídas, neste caso o empreendedorismo corporativo, complementa o autor.

O autor traz também a abordagem diferente de Kirzner (1973)<sup>5</sup>, que apresenta o seguinte conceito, “empreendedor é aquele que cria um equilíbrio, encontrando

---

<sup>4</sup> McCraw refere-se à reflexão de Schumpeter, J. (1934). apresentado na fonte *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*, prefácio. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

<sup>5</sup> Dornelas refere-se à reflexão de Kirzner, I.M. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: Chicago University Press.

uma posição clara e positiva em um ambiente de caos e turbulência, ou seja, identifica oportunidades na ordem presente”.

Numa visão mais contemporânea, outros autores enriquecem e ampliam o estudo do empreendedorismo e suas relações com a Administração.

Chiavenato (2013,p. 28) lembra os pioneiros e empreendedores americanos do século XIX, em especial as estradas de ferro que, em 1820, representaram o maior negócio empresarial dos Estados Unidos, juntamente com as empresas de seguros, tornando populares as ações de investimento.

Numa referência ao empreendedorismo, Drucker (1993) ressalta que um avanço na disciplina e na prática da administração é o fato de ambas conterem em si o *entrepreneurship* (espírito empreendedor) e a inovação. O autor levanta uma questão que envolve a disputa que tenta colocar a “administração” contra o “*entrepreneurship*”, como se fossem antagônicas ou mutuamente exclusivas; pelo contrário, devem trabalhar juntas, pois qualquer organização existente naufraga se não inovar, assim como inversamente qualquer organização nova, desmorona se não administrar. Não inovar é o principal motivo do colapso de organizações em funcionamento; não saber administrar é o principal motivo do fracasso de novos empreendimentos.

Ainda à luz da inovação, Tolda (2014) também ressalta a análise de Schumpeter e seu impacto na evolução do sistema capitalista, quando considera que o principal fator do desenvolvimento econômico é a inovação, entendida como combinação de meios produtivos traduzidos em novo produto, novo processo, novo mercado, nova matéria prima ou até nova forma de organização industrial. Tolda reforça que a introdução de uma inovação se realiza de forma imprevisível e provoca a substituição de velhas combinações produtivas pelas novas combinações a que correspondem as inovações e, por consequência, a introdução de uma inovação gera descontinuidades no desenvolvimento econômico e só se concretiza depois de vencidas resistências colocadas pelas rotinas existentes.

Neste contexto, o empresário e a empresa constituem os dois principais vetores do processo de inovação e do desenvolvimento econômico. O empresário com características pessoais de imaginação, de criatividade e liderança e a

empresa com a estrutura organizacional, com novas combinações de meios produtivos e condições para vencer as resistências das rotinas existentes.

Poucos livros de administração deram atenção à inovação e ao empreendedorismo e Drucker (1993) diz que um dos motivos é que durante o período pós-Segunda Guerra, quando a maioria desses livros foi escrito, a tarefa primordial foi administrar o já existente e não inovar.

Drucker (*op cit.*), em um dos princípios essenciais da administração, afirma que a administração também deve permitir que o empreendimento e cada um de seus participantes cresçam e se aperfeiçoem à medida que ou na medida em que as necessidades e as oportunidades vão mudando. Cada empreendimento é uma instituição de “ensino e aprendizado”. Treinamento e desenvolvimento devem ser incorporados a ela em todos os níveis – o treinamento e o desenvolvimento nunca cessam, conclui.

Numa visão de alinhamento com Drucker, os autores Baron e Shane (2011, p. 10) apresentam o Empreendedorismo como uma subdivisão da área de Negócios, mas possui também raízes importantes em áreas mais antigas como economia, psicologia, ciência cognitiva e sociologia, o que mostra uma definição abrangente:

Empreendedorismo é um campo de estudos que busca entender como surgem as oportunidades para criar novos produtos ou serviços, novos mercados, processos de produção, formas de organizar as tecnologias existentes ou matérias-primas e como são descobertas por pessoas específicas que então usam vários meios para explorá-las ou desenvolvê-las.

Os autores ressaltam, ainda, que, para entender o empreendedorismo como um processo, é fundamental considerar as condições econômicas, tecnológicas e sociais das quais as oportunidades surgem, considerar as pessoas que reconhecem essas oportunidades, que são os empreendedores, assim como as técnicas de negócios e estruturas jurídicas que elas usam para desenvolvê-las e por último, os efeitos sociais e econômicos produzidos por tal desenvolvimento.

Já em oposição, Jones e Jones(2008, p. 687) afirmam que

[...] empreendedorismo não é o mesmo que administração. A administração abrange todas as decisões envolvidas no planejamento, organização, liderança e controle de recursos. O Empreendedorismo é notar uma oportunidade para satisfazer a necessidade de um cliente e, então, mobilizar recursos para fazer um produto que satisfaça essa necessidade. Quando um empreendedor produz algo que os clientes querem, o empreendedorismo cede à administração, à medida que a necessidade premente se torne fornecer o produto de maneira eficiente e efetiva.

Ramsey (2014, p. 20) defende a combinação de perfis do líder com o empreendedor, na construção de uma equipe, quando diz: “[...] assim cultivar líderes era um processo demasiadamente refinado e calmo para mim, mas cultivar empreendedores era algo demasiadamente selvagem e caótico. Portanto, decidi que precisávamos cultivar uma combinação de ambos”. E definiu um perfil de Líderes/Empreendedores que representasse o poder pessoal do empreendedor, lapidado e cultivado pelo desejo de ser um líder exemplar, ou seja:

- a) servidores apaixonados pelo que fazem;
- b) pessoas com ideias próprias, mas que tenham integridade;
- c) profissionais que assumem riscos de maneira disciplinada;
- d) corajosos, mas humildes;
- e) visionários motivados;
- f) ambiciosos, embora leais;
- g) pessoas que gostem de aprender e que sejam influentes.

Dornelas (2008) lembra que as evidências sugerem que uma equipe de gestão pode fazer toda a diferença no sucesso de um empreendimento, existindo uma forte ligação entre o potencial de crescimento de um novo empreendimento e a qualidade de sua equipe administrativa, sugerindo um grau de interdependência entre as figuras do Administrador e do Empreendedor, para o sucesso dos negócios. Partindo de algumas dimensões conceituais Hisrich, Peters e Shepherd (2009, p. 63) estabelecem comparações entre administração de empresas, modo tradicional e empreendedor, como mostra o quadro 2.

**Quadro 2 - Diferenças entre as empresas administradas pelo modo tradicional e pelo modo empreendedor**

| <b>Dimensão conceitual</b>         | <b>Foco empreendedor</b>  | <b>Foco administrativo</b>  |
|------------------------------------|---|---|
| Orientação estratégica             | Orientado pela percepção de oportunidade  | Orientado por recursos controlados  |
| Comprometimento com a oportunidade | Revolucionário, de curta duração  | Evolucionários, de longa duração  |
| Comprometimento de recursos        | Vários estágios com mínima exposição  | Um único estágio com comprometimento total fora de decisão                      |
| Controle de recursos               | Uso episódico ou aluguel dos recursos necessários                                 | Posse ou emprego de recursos necessários  |
| Estrutura administrativa           | Simple, com várias redes informais  | Hierarquia  |
| Filosofia de recompensas           | Baseado na criação de valor   | Baseado na responsabilidade e no tempo na empresa                               |
| Orientação para o crescimento      | Crescimento rápido é a prioridade máxima; risco aceito para atingir o crescimento | Seguro, lento e firme   |
| Cultura empreendedora              | Promoção de ampla pesquisa de oportunidades                                       | Pesquisa de oportunidades restrita pelos recursos controláveis, fracasso punido |

Fonte: Adaptado de Hisrich, Peters e Shepherd (2009, p. 63)

Dolabela (2009, p. 61) afirma:

A inovação é feita exclusivamente na empresa, pelo empreendedor, e não em qualquer outro local, seja universidade ou centro de pesquisa. Inovação exige cliente na ponta e lucro no bolso. A boa receita de inovação recomenda o casamento entre empresa, centro de conhecimento e capital de risco. É lógico, se houver cultura empreendedora. A primeira entra com o sonho a capacidade empreendedora, cliente, gestão. A segunda com o conhecimento.

Trazendo a reflexão para o processo decisório, muito discutido no currículo de Administração, Fillion (1991) recomenda que as estratégias do projeto pedagógico na instituição de ensino superior, no seu compromisso social de formar alunos cidadãos, devem estar voltadas para formar empreendedores que aprendam a definir contextos e tomar decisões, de forma que sua personalidade empreendedora transforme condições insignificantes em oportunidades.

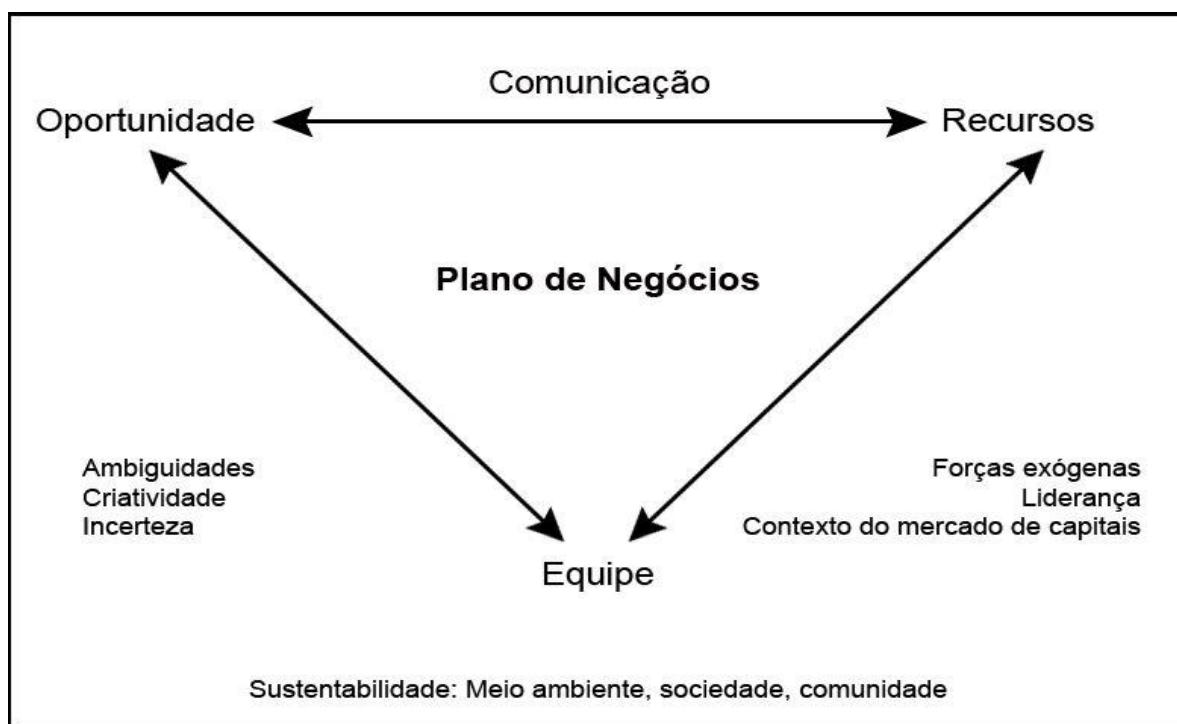
Yunus (2008), num contexto sociológico, também apresenta sua visão sobre o tema e considera diferenças entre empresa social e empreendedorismo social. Segundo ele, qualquer iniciativa inovadora de ajudar as pessoas pode ser considerada empreendedorismo social, podendo ser econômica ou não, lucrativa ou não. Já a empresa social seria um subconjunto do empreendedorismo social. Todos aqueles que criam e dirigem empresas sociais são empreendedores sociais, mas nem todos empreendedores sociais são comprometidos com as empresas sociais.

Ainda ampliando o campo do empreendedorismo, Borges (2014) apresenta o ecoempreendedorismo, com foco social e ambiental, que procura oportunidades voltadas aos negócios ou empreendedorismo sustentável, como produtos ecoeficientes, o turismo e lazer na natureza, a agricultura orgânica e extrativismo, e também a reciclagem e reutilização. Borges argumenta que tanto pessoas como empresas, até governos e outras organizações em geral, estão buscando cada vez mais apresentar políticas, comportamentos e também um padrão de produção e consumo com vistas a harmonizar rentabilidade financeira e o crescimento econômico com bem-estar social e equilíbrio ambiental.

O modelo Timmons de processo empreendedor é identificado como o lugar onde a teoria e a prática entram em conflito no mundo real. Para os autores Dornelas, Timmons, e Spinelli (2010, pp. 88-96) em toda a busca por um conhecimento maior do processo empreendedor e um aprendizado mais eficaz, deve haver colisões intelectuais e práticas entre a teoria acadêmica e o mundo real da prática, quando ressaltam: “A ideia acadêmica padrão de algo estar certo na prática, mas não na teoria é inaceitável. Esse equilíbrio integrado e holístico encontra-se na essência do que sabemos sobre o processo empreendedor e sobre como colocar as chances a seu favor.”



**Figura 4 - Processo Empreendedor (Modelo Timmons)**



Fonte: Adaptado de Dornelas, Timmons e Spinelli (2010 p. 88)

A Figura 4 apresenta três forças propulsoras à criação de novas empresas bem sucedidas, que são a oportunidade, os recursos e a equipe. Dornelas, Timmons, e Spinelli (2010, p. 89) afirmam que o processo começa com a oportunidade, não com dinheiro ou Plano de Negócio. As oportunidades são mais genuínas e muito maiores que talento ou capacidade da equipe ou os recursos iniciais disponíveis.

A função do empreendedor líder e da equipe é jogar com todos esses elementos-chave em um ambiente mutável. Neste contexto, o Plano de Negócio oferece a linguagem e o código para transmitir a qualidade das três forças propulsoras do modelo Timmons e de sua adequação e seu equilíbrio. Para os autores o Plano de Negócio representa um projeto e um plano de voo, para uma jornada que transforma ideias em oportunidades, ele articula e administra riscos e recompensas, o provável voo e o sincronismo para uma empresa.

Para Hisrich, Peters e Shepherd (2009, p. 31) “o processo de empreender é o processo de buscar um novo empreendimento, seja introduzir novos produtos em mercados existentes, de produtos existentes em novos mercados, e/ou a criação de uma nova organização”. Segundo os autores, o Plano de Negócio, que é a

descrição da futura direção da empresa, é a fase mais demorada do processo empreendedor, mas importante para explorar a oportunidade definida.

Seu conceito é dado pelos autores como:

Documento preparado pelo empreendedor em que são descritos todos os elementos externos e internos relevantes para o início de um novo empreendimento. É com frequência uma integração de planos funcionais, como os de marketing, de finanças, de produção e de recursos humanos. (Hisrich, Peters & Shepherd, 2009, p. 31).

O quadro 3 mostra o modelo proposto por Hisrich, para o processo empreendedor.

**Quadro 3 - Aspectos do processo empreendedor propostos por Hisrich**

| Identificação e avaliação da oportunidade   | Desenvolvimento de um Plano de Negócios  | Recursos necessários   | Administração da empresa   |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação da oportunidade</li><li>• Criação e dimensão da oportunidade</li><li>• Valor real e valor percebido da oportunidade</li><li>• Risco e retornos da oportunidade</li><li>• Oportunidade versus aptidões e metas pessoais</li><li>• Ambiente competitivo</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Página de título</li><li>• Sumário</li><li>• Resumo executivo</li><li>• Principal seção<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Descrição do negócio</li><li>▪ Descrição do setor</li><li>▪ Plano tecnológico</li><li>▪ Plano de marketing</li><li>▪ Plano financeiro</li><li>▪ Plano de produção</li><li>▪ Plano organizacional</li><li>▪ Plano operacional</li><li>▪ Resumo</li></ul></li><li>• Apêndices</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Determinar os recursos necessários</li><li>• Determinar os recursos existentes</li><li>• Identificar a falta de recursos e os fornecedores disponíveis</li><li>• Desenvolver acesso aos recursos necessários</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver o estilo administrativo</li><li>• Conhecer as principais variáveis para o sucesso</li><li>• Identificar problemas e possíveis problemas</li><li>• Implementar sistemas de controle</li><li>• Desenvolver a estratégia de crescimento</li></ul> |

Fonte: Adaptado de Hisrich, Peters e Shepherd/. (2009, p. 32)

A partir dos recursos necessários para viabilizar a oportunidade, há a necessidade de administrar a empresa, que consiste no emprego dos recursos para implementação do negócio e também exame dos problemas operacionais, que implica em implementar um estilo e uma estrutura administrativa, determinando as

principais variáveis para o sucesso, criando ainda uma área de controle para que áreas problemáticas sejam identificadas e resolvidas. Segundo os autores, alguns empreendedores têm dificuldade para administrar e desenvolver o empreendimento que criaram.

Percebe-se a oportunidade, o Plano de Negócios e os recursos, como estratégias comuns aos modelos sugeridos por Timmons e Hisrich.

## 2.2 Plano de Negócios

Na visão de Aidar (2007, p. 73),

O plano de negócios é um documento que explica a oportunidade de negócios, identifica o mercado a ser atendido e fornece detalhes de como os planos serão perseguidos. Idealmente, o plano de negócios descreve como a qualificação da equipe gestora poderá apoiar o sucesso do negócio, explica os recursos necessários e mostra a previsão dos resultados durante razoável período de tempo.

E atende as seguintes finalidades:

- a) entender e estabelecer diretrizes para o negócio;
- b) gerenciar a empresa com eficácia e melhorar a tomada de decisões;
- c) buscar financiamento e recursos junto a bancos, governo, investidores e entidades de fomento a mpes;
- d) identificar oportunidades e transformá-las em diferencial competitivo para a empresa;
- e) estabelecer comunicação sobre as diretrizes do negócio com os públicos internos e externos.

Dornelas, Timmons e Spinelli (2010) consideram que o Plano de Negócios é necessário porque inclui tipos de empreendedores, nascentes e novos, sendo significativo o percentual de pessoas que participam do processo de criar e administrar um negócio novo. Os autores acreditam que há pouca educação formal para empreendedores e, no Brasil, acaba se empreendendo pela necessidade, não pela oportunidade. Sendo assim, há necessidade de planejar esse processo como

forma de entender a oportunidade potencial, riscos e retornos de uma alternativa de negócios, o que se faz a partir do Plano de Negócios.

Biagio (2013) considera as perspectivas do Plano de Negócio:

- a) demonstra a viabilidade da empresa;
- b) é uma ferramenta de avaliação de desempenho de uma empresa/ negócio;
- c) é um guia para a tomada de decisão;
- d) é uma ferramenta de apresentação da empresa/ negócio.

Para Hashimoto e Borges (2014), o Plano de Negócios é o documento de delineamento do modelo de negócio, que auxilia no mapeamento do curso de uma empresa ao longo de um período específico de tempo, além de ajudar o empreendedor a desenhar o cenário e analisar perspectivas de mercado, obstáculos, oportunidades, influências econômicas dentre outros aspectos.

As partes interessadas no Plano de Negócios, segundo Aidar (2007), são: clientes, funcionários, empreendedor acionista, fornecedores, financiadores, investidores, parceiros e incubadoras.

A estrutura do Plano de Negócios pode ser apresentada com vários formatos, considerando as visões de seus autores. É a seguinte a proposta de Aidar (2007 pp. 75-82): a) resumo executivo; b) descrição geral do negócio; c) o plano de produtos e serviços; d) o plano de marketing; e) o plano gerencial; f) o plano operacional; g) o plano financeiro; h) o plano jurídico.

O detalhamento de cada item, a ser observado na elaboração do Plano de Negócios, na proposta de Aidar (2007) pode ser observado no Quadro 4.

**Quadro 4 - Estrutura de um Plano de Negócios: proposta de Aidar**

| <b>Itens do Plano de negócio</b>      | <b>Conteúdo</b>   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Resumo executivo</b>               | Recomenda-se que o sumário executivo, embora apareça no início do plano, seja a última parte a ser escrita, visto que ele deve ser um resumo dos aspectos mais importantes do Plano de Negócios. Ele deve conter de uma a três páginas e mostrar uma visão geral do Plano de Negócios, sendo fundamental para que se possa conseguir cinco minutos de atenção do leitor, pois permite que rapidamente se possa entender, avaliar e acompanhar os planos da empresa, os produtos e/ou serviços, o mercado e o planejamento financeiro.   |
| <b>Descrição geral do negócio</b>     | Este tópico contém as informações básicas do negócio e enfatiza a visão, a missão, os valores, a estrutura organizacional e outros dados do perfil da empresa e seu ramo de atuação.  |
| <b>O plano de produtos e serviços</b> | É interessante mostrar nesta seção um protótipo ou fotografia do produto a ser vendido ou produzido, no caso do comércio ou indústria. Também devem ser apresentados resultados de testes que tenham sido realizados para demonstrar a funcionalidade do produto ou serviço.  |
| <b>O plano de marketing</b>           | Apresenta os principais enfoques relacionados ao mercado pretendido pela empresa e às estratégias de marketing que devem ser adotadas a fim de otimizar o desempenho organizacional.  |
| <b>O plano gerencial</b>              | Deve refletir a estrutura organizacional que aponte os principais membros da equipe gerencial e suas inter-relações. As principais atividades também devem estar descritas neste plano.   |
| <b>O plano operacional</b>            | Mostra como serão produzidos os produtos e/ou prestados os serviços, bem como as principais matérias-primas necessárias à produção. Ele deve explicar ainda a abordagem adotada para assegurar a qualidade da produção, o controle do estoque e o uso de terceirização.   |
| <b>O plano financeiro</b>             | Representa a principal fonte de referência e controle da saúde financeira do negócio, sendo utilizado pelo empreendedor para projetar e conduzir suas atividades segundo os parâmetros planejados, corrigir distorções, adaptar-se a novas variáveis decorrentes de mudanças na conjuntura. Assim, ele contempla os tópicos referentes às necessidades de capital para os investimentos iniciais, projeta os resultados, considerando as receitas e os custos previstos. Apresenta ainda análises financeiras, com base no fluxo de caixa, balanço patrimonial e análise de investimentos projetados. |
| <b>O plano jurídico</b>               | Apresenta a descrição da forma jurídica de constituição da empresa e das questões legais relacionadas.  |

Fonte: Autor da tese, adaptado de Aidar (2007, pp. 77-82)

Como forma de trabalhar o empreendedorismo, em face da construção do Plano de Negócios, foi criado o Projeto denominado EMPRETEC (nomenclatura para empresários e tecnologia), concebido pela Organização das Nações Unidas (ONU), e desenvolvido pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), cujo objetivo é fomentar a criação e o desenvolvimento de empresas inovadoras a partir de aperfeiçoamento de empresários e futuros empreendedores.

### 2.3 Características Empreendedoras e Comportamento

Ao estudar as características comuns aos empreendedores, Ferreira, Santos e Serra (2010 pp. 34-35) lembram que não existe um perfil empreendedor único, que inclua todas as características do empreendedor de sucesso, pois existem diversidade em experiências profissionais, níveis de escolaridade, idades, características psicológicas e emocionais. Um potencial empreendedor pode ser hoje um desempregado, um professor, um pedreiro, um vendedor, um estudante, um carpinteiro ou uma dona de casa; pode ser homem ou mulher, morar em lugares diferentes, enfim, não há um perfil único, mas algumas características mais marcadas nos empreendedores, que são as seguintes:

- a) necessidade de ser independente e realizar (atingir resultados);
- b) assunção de riscos moderados;
- c) autoconfiança;
- d) assunção de responsabilidade;
- e) capacidade de trabalho e energia;
- f) competência em relações humanas;
- g) criatividade e inovação;
- h) dedicação à empresa;
- i) persistência apesar do fracasso;
- j) inteligência na execução.

Ferreira, Santos e Serra(2010), concluem afirmando que o sucesso é uma combinação de fatores, tais como: personalidade orientada para a ação e a realização pessoal até a atitudes empreendedoras; o acreditar em si mesmo e em suas capacidades; também o contexto social e até o acaso ou a sorte; o reconhecimento de uma oportunidade, como também a disponibilidade de recursos.

Direcionando a visão para uma figura de liderança empreendedora, Stefano e Bernardim (2010 p. 299) trazem um modelo de ação para que os líderes empreendedores atinjam seus objetivos, apresentado em quatro passos descritos a seguir.

**Primeiro passo:** o empreendedor líder age com base em seu entusiasmo e sua autoestima, não na autoridade que sua posição hierárquica lhe confere. Dar exemplo é a melhor forma de conseguir a adesão das pessoas.

**Segundo passo:** o empreendedor líder age por sua capacidade de perceber o ambiente e a equipe. Toda ação deve estar baseada em fatos cuja percepção deve ser manifestada à equipe de trabalho.

**Terceiro passo:** o empreendedor líder age em função dos resultados que pretende atingir. Os resultados esperados precisam ser mensurados e factíveis de forma a convencer a equipe de que é possível atingi-los.

**Quarto passo:** o empreendedor líder reconhece o trabalho da equipe e partilha os frutos da vitória coletiva. Dar feedback compartilhando erros e acertos é a melhor maneira de manter elevado o moral da equipe.

Dornelas (2008 p. 33) apresenta o perfil empreendedor, em forma de teste de autoavaliação, com as seguintes características:

- a) comportamento e determinação;
- b) obsessão pelas oportunidades;
- c) tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas;
- d) criatividade, autoconfiança e habilidade de adaptação;
- e) motivação e superação;
- f) liderança.

Já Lopes (2010 pp. 181-185), ao propor uma metodologia para auto avaliação das características do comportamento empreendedor, de alunos envolvidos no desenvolvimento de um Plano de Negócios, considerou o seguinte perfil: a) risco calculado; b) iniciativa; c) metas; d) persuasão; e) informações; f) planejamento/monitoramento; g) persistência; h) dedicação; i) autoconfiança; j) qualidade/eficiência.

Ao estudar as características empreendedoras, Nanni (2006) faz referência ao programa EMPRETEC, que foi desenvolvido no Brasil com formato de curso desde os anos 80, baseado em métodos que tiveram suas origens na década de

60, quando o psicólogo David McClelland<sup>6</sup> (1961), da Universidade de Harvard (EUA), identificou nos empresários de sucesso um elemento psicológico marcante, denominado por ele motivação da realização ou impulso para melhorar. Este programa, apresentado atualmente no Brasil pelo Sebrae<sup>7</sup>, trabalha dez características apresentadas a seguir.

**a) Busca de oportunidades e iniciativa**

- Age com proatividade, antecipando-se as situações
- Busca a possibilidade de expandir seus negócios
- Aproveita oportunidades incomuns para progredir

**b) Persistência**

- Não desiste diante dos obstáculos
- Reavalia e insiste ou muda seus planos para superar objetivos
- Esforça-se além da média para atingir seus objetivos

**c) Correr riscos calculados**

- Procura e avalia alternativas para tomar decisões
- Busca reduzir as chances de erro
- Aceita desafios moderados, com boas chances de sucesso

**d) Exigência de Qualidade e eficiência**

- Melhora continuamente seu negócio ou seus produtos
- Satisfaz e excede as expectativas dos clientes
- Cria procedimentos para cumprir prazos e padrões de qualidade

**e) Comprometimento**

- Traz para si mesmo as responsabilidades sobre sucesso e fracasso

---

<sup>6</sup> Nanni refere-se à reflexão de McClelland, D.(1961), apresentado na fonte *The Achieving society*. New York: D:VanNostrand.

<sup>7</sup> Conteúdo apresentado no Portal do Sebrae sobre o seminário Empretec. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Programas/conheca-as-caracteristicas-empREENDEDORAS-desenvolvidas-no-mpretec,d071a5d3902e2410VgnVCM100000b272010aRCRD>>.



- Atua em conjunto com a sua equipe para atingir os resultados
- Coloca o relacionamento com os clientes acima das necessidades de curto prazo.

**f) Busca de informações**

- Envolve-se pessoalmente na avaliação do seu mercado
- Investiga sempre como oferecer novos produtos e serviços
- Busca a orientação de especialistas para decidir

**g) Estabelecimento de metas**

- Persegue objetivos desafiantes e importantes para si mesmo
- Tem clara visão de longo prazo
- Cria objetivos mensuráveis, com indicadores de resultado

**h) Planejamento e monitoramento sistemático**

- Enfrenta grandes desafios, agindo por etapas
- Adequa rapidamente seus planos às mudanças e variáveis de mercado
- Acompanha os indicadores financeiros e os leva em consideração momento de tomada de decisão.

**i) Persuasão e rede de contatos**

- Cria estratégias para conseguir apoio para seus projetos
- Obtém apoio de pessoas chave para seus objetivos
- Desenvolve redes de contatos e constrói bons relacionamentos comerciais.

**j) Independência e autoconfiança**

- Confia em suas próprias opiniões mais do que nas dos outros
- É otimista e determinado, mesmo diante da oposição
- Transmite confiança na sua própria capacidade.

Filion (1999), embora reconheça os ensinamentos de McClelland, no entendimento de ser o homem um produto social e que o mesmo tende a reproduzir

seu próprio modelo, questiona-o por defender apenas dois fatores ao explicar o desenvolvimento social e a prosperidade, que são a necessidade de realização e a necessidade de poder, atribuídas ao empreendedor. Segundo o autor, após McClelland (1961), os comportamentalistas dominaram o campo do empreendedorismo por 20 anos, até a década de 80, procurando explicar as características empreendedoras, sendo as mais aceitas, as representadas no quadro 5.

**Quadro 5 - Características mais comuns atribuídas aos empreendedores pelos comportamentalistas**

|                   |                                    |  |
|-------------------|------------------------------------|--|
| Inovação          | Otimismo                           | Tolerância à ambiguidade e a incerteza |
| Liderança         | Orientação para resultados         | Iniciativa                             |
| Riscos calculados | Flexibilidade                      | Capacidade de aprendizagem             |
| Independência     | Habilidade para conduzir situações | Habilidade na utilização de recursos   |
| Criatividade      | Necessidade de realização          | Sensibilidade a outros                 |
| Energia           | Autoconsciência                    | Agressividade                          |
| Tenacidade        | Autoconfiança                      | Tendência a confiar nas pessoas        |
| Originalidade     | Envolvimento e longo prazo         | Dinheiro como medida de desempenho     |

Fonte: Adaptado de Fillion (1999, pp. 9)

Além das características e comportamentos empreendedores, o entendimento mais abrangente do empreendedor requer estudar também a figura do intraempreendedor, por considerar que o espírito e o perfil empreendedor não se alinham tão somente na abertura de novos negócios, mas também na capacidade de provocar mudanças, mesmo ocupando cargos executivos.

As características empreendedoras podem ser associadas também ao pensamento de Drucker (1998), quando defende a inovação sistemática e a busca deliberada por oportunidades e mudanças. Para ele a inovação é o instrumento específico do espírito empreendedor, que contempla os recursos e a capacidade de criar recursos, e afirma que a inovação sistemática significa o monitoramento das sete fontes para uma oportunidade inovadora, que são: o inesperado; a incongruência entre realidade como é e como presume-se que deveria ser; a inovação baseada na necessidade do processo; a mudança na estrutura do setor

industrial ou do mercado, que apanham a todos desprevenidos; as mudanças demográficas; as mudanças em percepção, disposição e significado; o conhecimento novo, tanto científico como não científico.

## 2.4 Intraempreendedor

O entendimento mais abrangente do empreendedor requer estudar também o papel do intraempreendedor, pois a presença do espírito e perfil empreendedor não se verifica apenas em situações em que há abertura de novos negócios, mas também em situações em que se vê presente a capacidade de provocar mudanças, mesmo ocupando cargos executivos.

Hashimoto e Borges (2014, p. 19) apresentam o conceito de intraempreendedorismo:

O termo intraempreendedor, é uma livre tradução do termo original em inglês, *intrapreneur*, cunhado por Gifford Pinchot III, em 1978, e representa aquele que dentro da organização assume a responsabilidade de promover a inovação de qualquer tipo, a qualquer momento, em qualquer lugar da empresa. Intraempreendedorismo, nessa mesma linha, é definido por Pinchot como uso, pela empresa, do talento criativo de seus funcionários para desenvolver produtos e serviços inovadores para a empresa.

Em outras palavras, o intraempreendedor é qualquer pessoa dentro da organização que utiliza seu talento para criar e conduzir projetos de caráter empreendedor na organização; é um sonhador que realiza.

O quadro 6 sintetiza as competências do intraempreendedor, definidas pelo professor americano Lanny Herron (1993)<sup>8</sup>, citado por Hashimoto e Borges (2014, p. 20).

---

<sup>8</sup> Hashimoto refere-se à reflexão de Herron, L. (1993), divulgada no artigo *Cultivating corporate entrepreneurs*. Human Resources Planning Magazine, v.15, n.4.

**Quadro 6 - Competências do intraempreendedor**

| Área                    | Descrição   |
|-------------------------|---|
| Conhecimento do produto | Habilidades para entender o produto, o desenho, a concepção e o potencial.  |
| Negócio                 | Habilidade para realizar as atividades funcionais de uma organização e entender o seu funcionamento como um todo. |
| Setor                   | Habilidade para compreender o setor e as implicações de suas tendências e mudanças.                               |
| Liderança               | Habilidade para motivar e influenciar o comportamento dos subordinados.   |
| Rede de contatos        | Habilidade para criar uma rede de contatos com pessoas influentes e tomadores de decisão.                         |
| Administrativa          | Habilidades de planejamento e organização de atividades.  |
| Empreendedor            | Habilidades relacionadas ao reconhecimento de oportunidades.  |

Fonte: Hashimoto e Borges (2014, p. 20)

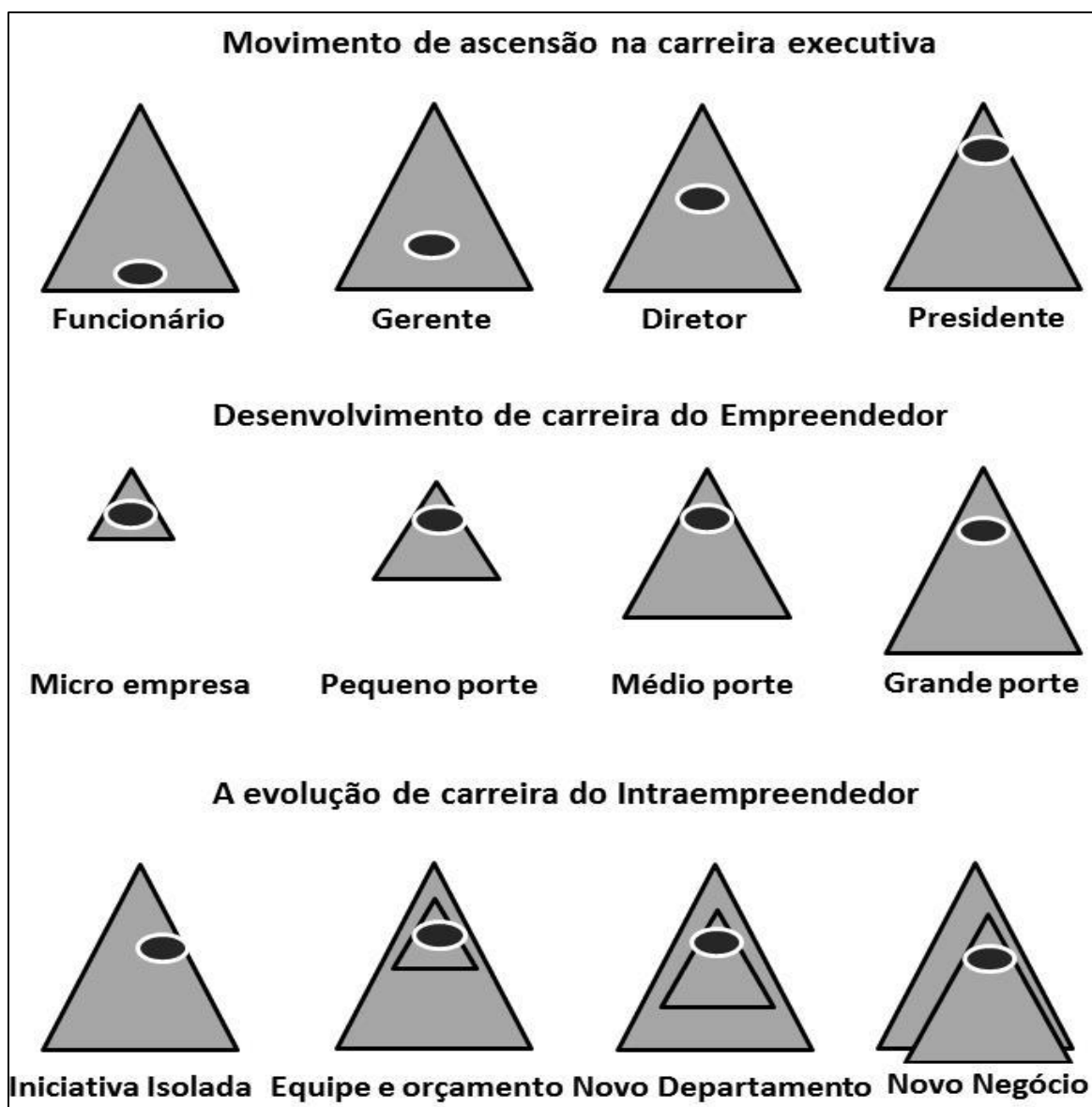
O quadro 7 apresenta as diferenças entre empreendedores, intraempreendedores e também gerentes tradicionais, considerando vários critérios de análise, como motivação, contexto, sonho, risco, inovação, atenção e ação, liderança, fracasso, relacionamentos e atrativos. São claras algumas distinções, sobretudo entre empreendedores e gerentes tradicionais, ao passo que o intraempreendedor apresenta traços tanto do empreendedor como também do gerente tradicional.

**Quadro 7 - Empreendedor, intraempreendedor e gerente tradicional**

| <b>Critério</b> | <b>Empreendedor</b>  | <b>Intraempreendedor</b>  | <b>Gerente tradicional</b>  |
|-----------------|--|---|---|
| Motivação       | Em alto grau, compensa algumas deficiências. Independência motiva. Dinheiro é consequência do trabalho. Poder não motiva muito.  | Em alto grau, compensa algumas deficiências. Sentimento de realização motiva. Dinheiro é consequência do trabalho. Poder motiva um pouco.   | É medido por suas deficiências Dinheiro e poder motivam.  |
| Contexto        | É independente de uma corporação. Desenvolve uma cultura corporativa. Maior flexibilidade para mudanças culturais. Não possui regras e procedimentos. Pode conceber seu negócio sem qualquer influência externa. Precisa montar a infraestrutura necessária. | Opera dentro de uma corporação. Já atua dentro de uma cultura corporativa. Menor flexibilidade para mudanças culturais. Opera dentro de regras e procedimentos preestabelecidos. Os negócios gerados devem estar alinhados com a missão e objetivos da organização. Já conta com a infraestrutura existente ou ao menos com parte dela. | Opera dentro de uma corporação. Já atua dentro de uma cultura corporativa. Menor flexibilidade para mudanças culturais. Age de acordo com as regras do sistema. Nem sempre conhece o negócio da empresa. Só conta com a infraestrutura existente. |
| Sonho           | Acredita que pode realizar seus sonhos. Vende seus sonhos no ambiente externo. Tem mais flexibilidade para vender suas ideias. Segue uma visão própria, particular.  | Acredita que pode realizar seus sonhos. Vende seus sonhos no ambiente interno e externo. Precisa vender sua ideia primeiro ao chefe. Alinha sonhos pessoais com a visão corporativa.  | Seus sonhos pessoais estão desconectados das atribuições corporativas.  |
| Risco           | Não é um jogador. Foca a atenção nas oportunidades. Assume o risco financeiro. Fracasso significa falência. Sabe mensurar riscos.  | Não é um jogador. Foca a atenção nas oportunidades. Corporação assume o risco financeiro. Fracasso não fatal. Extrapola funções e tarefas do cargo.   | Evita riscos. Gerencia recursos existentes. Não existe risco. Fracasso é fatal. Mantem-se dentro dos limites do cargo e da função.  |
| Inovação        | Impulsiona a inovação. Transforma ideias e protótipos em realidade lucrativa. Realoca ou maximiza a aplicação de recursos para criar valor.  | Impulsiona a inovação. Transforma ideias e protótipos em realidade lucrativa. Realoca ou tenta maximizar a aplicação de recursos para criar valor.  | Não estimula a inovação. Gerencia atividades mais focadas em planejamento do que em inovação.   |
| Atenção e Ação  | Põe a “mão na massa”. Sabe usar a intuição. Não necessariamente conhece o negócio. É orientado para o futuro.  | Põe a “mão na massa”. Sabe usar a intuição. Conhece o negócio. É orientado para o futuro.   | Não “põe a mão na massa”. É racional e metódico. Não tolera incerteza e ambiguidade. É orientado para o passado.  |
| Liderança       | É líder. Atrai fornecedores, clientes, talentos e investidores. Comunica sua visão de forma clara e realista. Exerce gerenciamento compartilhado.  | É líder. Atrai fornecedores, clientes, talentos e intracapital para seu intraempreendimento. Comunica sua visão de forma clara e realista. É autogerenciado.  | É chefe. Só se relaciona com quem precisa. Diz às pessoas o que fazer. É conduzido por seus superiores.   |
| Fracasso        | Teme, mas ele não o paralisa. Erros e fracassos fazem parte do aprendizado. Acumula conhecimento e experiências diversificadas.  | Teme, mas ele não o paralisa. Erros e fracassos fazem parte do aprendizado. Acumula conhecimento e experiências diversificadas. Oculta projetos fracassados devidos a sua exposição pública.  | Teme e fica paralisado. Erros e fracassos podem marcar seu dossiê. Só se interessa pelo que tem relevância. Receita que as falhas sejam descobertas.  |
| Relacionamentos | Faz transações e acordos com capitalistas de risco. Agradar a si mesmo, aos clientes e a possíveis investidores. Insere-se em redes empreendedoras. É um negociador.   | Faz transações dentro da organização. Agradar a si mesmo, aos clientes e patrocinadores. Insere-se em redes intraempreendedoras. É um negociador interno.   | Faz transações para cumprir metas impostas. Agradar à chefia Não amplia redes. Não é negociador.  |
| Atrativos       | É o próprio patrão. Foge das indecisões. Enfrenta menos burocracia. Maior chance de liberdade e riqueza. Não existem limites ao seu crescimento. Pode tomar decisões sozinho.  | Recebe informações exclusivas. Possui planos e previsões de mercado, poder de marketing, base tecnológica e espaço físico disponível. Lida com pessoas diferentes.  | Recebe informações exclusivas. Poder está relacionado à posição hierárquica. Possui infraestrutura financeira e tecnológica. Goza de benefícios por se adequar ao sistema.  |

Fonte: Hashimoto e Borges (2014, pp. 21-23)

Figura 5 - Carreira executiva, empreendedora e intraempreendedora



Fonte: Adaptado de Hashimoto e Borges (2014, pp. 24-25)

São os intraempreendedores que transformam boas ideias em realidade; perder um profissional com perfil intraempreendedor custa mais caro que perder um especialista em tecnologia ou marketing, não podendo ser visto como um gerente criativo. O gerente apresenta um vínculo estreito com a empresa, enquanto o empreendedor quer formar sua própria organização. O gerente busca a eficácia operacional, melhor desempenho para os índices pelos quais é avaliado, enquanto que o intraempreendedor vai além do melhor desempenho. O gerente busca ainda ascensão na carreira, pela mediação de cargos, benefícios e poder, enquanto que o intraempreendedor, mesmo apresentando alguns desses pontos em comum,

almeja, em primeiro lugar, o sentimento de realização e orgulho, a satisfação de encarar e vencer desafios.

A carreira executiva, como ilustra a figura 5, considera que a ascensão se dá pela conquista de cargos, sendo que o presidente ou *Chief Executive Officer*(CEO), ocupa o cargo mais alto na estrutura organizacional de uma empresa, vindo em seguida os cargos com subordinação direta: Diretor, Gerente, Funcionário, sendo neste nível mais baixo, o operacional, onde se inicia a carreira. A evolução na pirâmide se dá por promoção, por mérito, por desempenho, por tempo de serviço ou outro critério da organização.

Já a carreira do empreendedor, diferentemente da carreira executiva, se mostra com o estabelecimento do seu negócio, no qual já ocupa a posição mais alta na hierarquia, dono, presidente, ou qualquer outro cargo que escolha para si próprio. No início, a estrutura é enxuta e na medida em que o empreendimento vai crescendo, surge, então, a necessidade de contratar mais pessoas, delegar tarefas, atribuir funções e criar novos cargos. A Figura 5 mostra o desenvolvimento de carreira do empreendedor, considerando a evolução de porte das empresas, de microempresa até o grande porte. Uma diferença, portanto, que se percebe entre a carreira executiva e a empreendedora é que, enquanto o executivo precisa subir por uma pirâmide já existente, o empreendedor começa já no topo da pirâmide, porém a faz crescer para baixo dele, sem que perca a condição de detentor do poder.

Para a carreira do intraempreendedor, percebe-se, segundo Hashimoto e Borges (2014), distinções com a carreira executiva e também com a carreira empreendedora. Enquanto uma organização tradicional recompensa seus melhores talentos com novas posições hierárquicas, em uma organização intraempreendedora esta recompensa vem da forma de atribuição de novas responsabilidades, novos desafios, mais poder e autonomia. Isto acontece por que são os fatores que mais motivam os empreendedores.

Assim sendo, é possível encontrar, nessas organizações, funcionários em qualquer posição da pirâmide organizacional, ganhando poderes maiores do que seus pares ou do que superiores. Mesmo que sua posição na hierarquia continue inalterada, o intraempreendedor vai ganhando confiança para construir sua própria

pirâmide abaixo de sua posição, na medida em que apresenta resultados relevantes para a organização. Ele poderia criar seu próprio negócio, mas, como intraempreendedor, o caminho pode ser mais fácil; portanto, pode optar em continuar na empresa, não criando seu próprio negócio, que exige superação de barreiras externas, para as quais pode não estar totalmente preparado. A figura 5 ilustra essa condição de evolução.

O empreendedorismo está em todos os lugares e atinge todas as pessoas; por isto já é visto e estudado como uma espécie de teologia, conforme explica Karnal (2013) no programa de TV “Café Filosófico”, que deixa uma reflexão sobre o grande efeito e influência que empreendedorismo exerce hoje sobre as pessoas, catequizando e doutrinando essas pessoas para o sucesso, por meio da coragem, autoestima, ousadia, iniciativa. É o processo do empreendedorismo e a figura do empreendedor se apresentando como uma teologia da matéria, que leva as pessoas à felicidade, quando conseguem atingir pontos de referência, o que deixa nas pessoas uma sensação de que se não empreender estará fadado ao fracasso.



## CAPÍTULO 3

### Educação Empreendedora e Administração

Este item procura abordar conceitos que norteiam a educação nas suas relações com a figura do gestor e empreendedor, tanto na formação acadêmica como corporativa. Para tanto, a aprendizagem é discutida enquanto elemento educacional e psicológico na busca da construção de um perfil profissional.

A aprendizagem é um processo contínuo e importante na vida de um indivíduo, pois deriva tanto de situações informais quanto de maneira estruturada e planejada; o que distingue sua atuação é o conteúdo e a intenção do aprendiz, que sofrerá uma mudança ao longo de sua vida e especialmente quando passa pela educação formal no curso da profissão. A formação universitária o coloca diante de indagações da cultura e de valores, ao colocá-lo diante da perspectiva de homem e de realização a partir de sua construção profissional e social.

#### 3.1 Psicologia e Educação

O conceito de Psicologia da Educação pode ser sintetizado por Teixeira (2016), em sua entrevista à Frankfurter Buchmesse; segundo ela, trata-se de um campo em que duas áreas de conhecimento devem se integrar, a Psicologia e a Educação, gerando um novo olhar sobre os fenômenos educativos. Trata-se de uma área que trabalha a transformação que acontece nas pessoas, crianças, jovens e adultos, por intermédio das interações de caráter educativo, intencionais, mas também por processos autoeducativos, um olhar que permita a integração do social e do pessoal, sem dissolver um no outro. Conclui que educar é:

[...] ensinar a beleza da vida, valores, ética, princípios, dizer não quando necessário, formar adultos autônomos, exigentes, capazes de resistir às adversidades. Dar oportunidades, impulsos, estímulos, chaves, para ajudar a tornar visível e valorizar o mundo que já existia dentro de cada um.

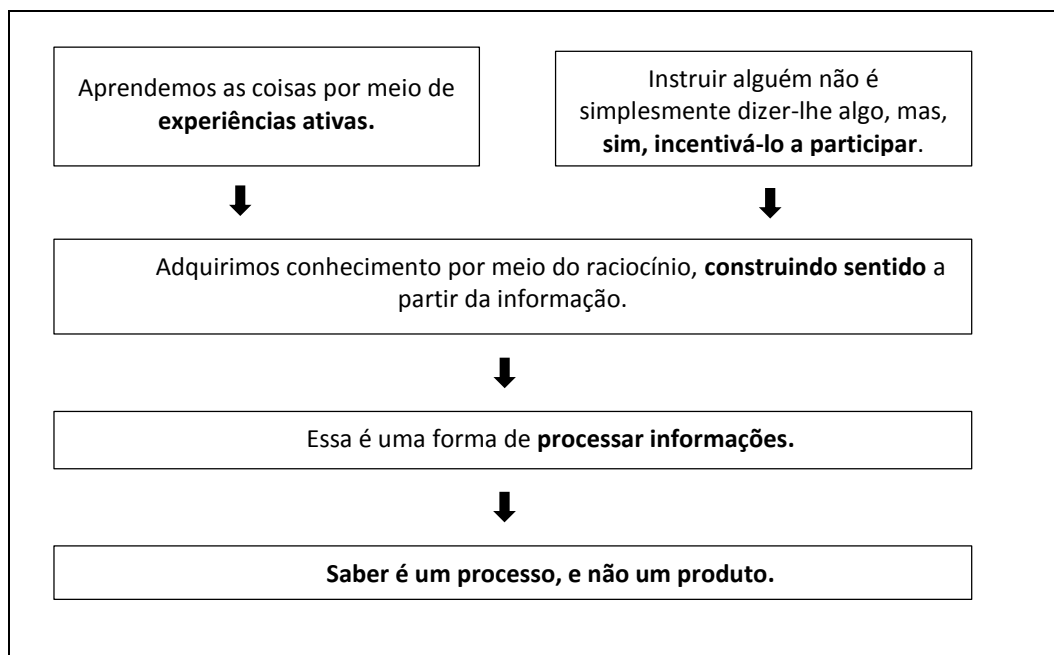
Ao focar as contribuições da psicologia da educação sob uma perspectiva multidisciplinar, Salvador(1999) ressalta a complexidade dos fenômenos

educativos; estes são tais que seu estudo, sua compreensão e sua interpretação exigem a apreciação, simultaneamente e de maneira integrada, das contribuições de diversas disciplinas, sendo cada uma centrada no seu ponto de vista peculiar e dotada com os instrumentos teóricos e metodológicos que lhe são específicos, contribuindo de maneira decisiva, porém às vezes necessariamente restrita, na tarefa comum de elaborar uma teoria educativa das práticas de ensino.

Salvador (1999) afirma ainda que uma das principais funções da educação de adultos é colocar em dia ou alcançar uma competência profissional essencial. Segundo ele a formação ocupacional profissional, ou formação para o trabalho, busca a capacitação profissional. A variabilidade, neste âmbito, é muito grande, tanto para os diversos tipos de educação que existem, como pelo fato que se pode tratar tanto da formação inicial como permanente, bem como pelas diversas áreas administrativas que tradicionalmente tiveram ao seu encargo.

Importante também trazer para este conteúdo teórico o pensamento de Jerome Bruner (2012), a partir da revolução cognitiva da década de 1960, em que os processos mentais eram mais explicados pela analogia do cérebro como um “processador de informações”, cujas conclusões podem ser representadas pela figura 6. Vale lembrar que até então o campo da psicologia do desenvolvimento era dominado, durante a maior parte do século XX por Jean Piaget, por meio do processo de desenvolvimento e amadurecimento da criança em estágios, resultante da curiosidade natural para explorar o ambiente, e recorda ainda Lev Vygotsky, que depois de Piaget também afirmava que as crianças descobrem o sentido por meio da experiência.

**Figura 6 - Saber é um processo e não um produto**



Fonte: Adaptado de Bruner (2012, p. 164)

Na abordagem do construtivismo social, Serge Moscovici (2014, pp. 238-239) diz que o objetivo não é desenvolver o conhecimento, mas estar a par das novidades. O autor investigou a crença de que todo pensamento e compreensão têm como base o funcionamento das “representações sociais”, que são conceitos, declarações e justificativas criadas durante as interações e comunicações do dia a dia das pessoas, ou seja, “o senso comum” coletivo, construído pela mídia de massa, pela ciência, pela religião e pela interação entre grupos sociais. Este estudo foi uma resposta ao que se sucedia no final da década de 1960, quando alguns psicólogos sociais, conhecidos como construtivistas sociais, sustentavam que a voz do povo não era mais ouvida pela pesquisa psicológica e que os indivíduos estariam sendo erroneamente retratados como meros observadores se seus mundos sociais e não como construtores desse mundo. O estudo de Moscovici (2012) pode ser sintetizado nos passos:

- a) escutamos algo que **desperta a nossa curiosidade**;
- b) isso **se funde** com outras coisas que sabemos ou experimentamos;
- c) conversamos sobre isso com outros e **compartilhamos nossos pensamentos**;

- d) todo mundo anseia transmitir conhecimento e **conquistar um espaço no círculo de conversas;**
- e) os **diálogos coletivos** continuam, permitindo que todos aprendam mais;
- f) organizam-se comportamentos e **estabelecem-se valores;**
- g) a sociedade começa a utilizar novas expressões e imagens que descrevem um **senso comum coletivo;**
- h) **o objetivo não é desenvolver o conhecimento, mas estar a par das novidades.**

Considerando as informações para a construção do conhecimento, deve-se resgatar a reflexão de Aguiar (2010), para a qual a democratização do conhecimento sofre falsificações em seu processo de universalização, pois a proliferação das pseudociências e teorias consideradas revolucionárias e capazes de conduzir ao êxito, ao sucesso e à felicidade intensificaram-se nas últimas décadas, especialmente nas ciências humanas e na Administração. Fundamentações teóricas e pesquisas que baseiam tais conhecimentos nem são apresentados, porque nem existem, ou seja, tomam *status* de conhecimento científico, quando na verdade não o são, reforça a autora.

Mialaret (1999) considera que a existência, o funcionamento, o desenrolar e os efeitos de qualquer situação de educação sobre os diferentes atores que nela participam podem ser apreendidos sob algumas perspectivas, tais como filosófica, histórica, etnológica, fisiológica, sociológica, pedagógica e psicológica. Para tanto, devem ser considerados pontos relevantes de sua proposta:

- a) o meio envolvente, o enquadramento da situação, as condições materiais, como local, espaço, iluminação, etc. e as suas consequências sobre o cansaço, a atenção, o tipo de relações entre parceiros;
- b) o nível de evolução, o conjunto de conhecimentos, a estruturação do aparelho físico (tanto de tipo cognitivo como afetivo ou social) dos sujeitos que nele participam;
- c) o funcionamento e o modo como se desenrola a situação de educação que podem ser analisados sob o ângulo psicológico, como presença dos professores, dos alunos, além de parceiros invisíveis, como pais,

administradores. também em função da ação educativa como exposições orais, testes, revisões etc., representados pelas técnicas pedagógicas; dos conteúdos, das finalidades da ação educativa pretendida, das diferentes etapas da cadeia de comunicação (emissão, transmissão, recepção, compreensão e interpretação, utilização mediante transferências e aplicações).

d) os efeitos psicológicos da ação educativa a curto, médio e longo prazo.

A figura 7 mostra um esquema geral que sintetiza uma situação de educação, segundo Mialaret (1999, p. 11), com as relações entre professor ou equipe de professores com o aluno, grupo ou turma.

**Figura 7 - Esquema geral de uma situação de educação**



**RP/AP = relações psicológicas entre o(s) professor (es) e os alunos (nos dois sentidos)**

Fonte: Adaptado de Mialaret (1999, p. 11)

O autor considera a necessidade, os aspectos não apenas individuais, mas também os efeitos do grupo-turma, ressaltando que uma psicologia da educação não pode ser unicamente uma psicologia individual e conclui:

O domínio da Psicologia da Educação é, pois constituído pelo conjunto dos dados que resultam das análises, das observações, dos estudos científicos, das experimentações tendo por objeto estudar, sob o ângulo psicológico, todos os aspectos das situações da educação assim como as relações existentes entre estas situações e os diferentes fatores que as determinam”.

Silvestre (2013, p. 47) cita o pensamento de Philip H. Coombs<sup>9</sup> acerca do papel da escola, numa integração com indústria, comunicações, administração e transporte:

Se admitirmos que a educação se tornou e se tornará cada vez mais, aos olhos da própria sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a ação da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas ainda ampliada pelo alargamento da função educativa às dimensões da sociedade inteira. A escola tem a desempenhar um papel que se conhece e que é chamado a desenvolver-se ainda com maior amplitude. Para tanto, ela cada vez menos pretenderá assumir, por si só, as funções educativas da sociedade. A indústria, a administração, as comunicações e os transportes podem e devem colaborar. As coletividades locais, bem como a comunidade nacional, são, em si mesmas, instituições eminentemente educativas.

Silvestre (2013) enfatiza que educação não é só a educação dita escolar, ou seja, a formal, mas deve-se atentar também para a educação não escolar, que, diante da evolução estonteante do mundo, deve ser considerada nas análises da educação em geral. Do ponto de vista individual, a educação começa muito antes de a criança ingressar na escola e, de forma consciente ou não, o homem sempre se instruiu, educou e formou ao longo da vida e de forma permanente, por meio de educação não formal, como complemento ou até substituição da escola, conforme opinião de Ali Hamadache<sup>10</sup> (1991), citado por Silvestre (2013 p. 76), constatando-se, então, que a escola, entre outras coisas, não é exclusiva fonte legítima de aprendizagem; isoladamente não é depósito de conhecimento nem desenvolve cidadãos e não é suficiente para responder aos anseios individuais sobre a vida.

De acordo com França (2013), neste contexto de formação não escolar vale considerar a experiência que se vive e nos forma e transforma, a partir de acontecimentos que marcam, que tiram do lugar, levam as pessoas para fora de si mesmo e trazem ressignificações. Larrosa (2002, pp. 25-26) apresenta uma visão

---

<sup>9</sup> Silvestre refere-se à reflexão de Coombs, P.H. (1968). *The World Educational Crisis*. Nova Iorque: Oxford University Press.

<sup>10</sup> Silvestre refere-se à reflexão de Hamadache, A. (1991). *L'Education Non Formelle: Concept et Illustration, in Perspectives*, vol. Xxi, 1. (77), pp.125-139.

de que: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Na ação educativa ocorrem vários fenômenos psicológicos, com grande número de interações, que acontecem entre os vários grupos, como do pessoal administrativo, dos professores e alunos, dos pais e da comunidade. Numa intenção de analisar esses fenômenos, Mialaret (1999) abrange os problemas gerais de comunicação, as relações psicológicas no seio de uma situação de educação e os processos psicológicos individuais ao longo da aprendizagem.

Quanto à comunicação, o autor ressalta que o processo educativo é, essencialmente, um processo de comunicação, sendo, portanto, necessário analisar o que se passa entre o momento em que a mensagem é emitida pelo professor, e o momento em que ela é recebida, compreendida e interpretada pelo aluno. Nesse contexto, três problemas são elencados no processo de comunicação:

- a) aceitação ou recusa das mensagens;
- b) os problemas de decodificação das mensagens;
- c) problemas de compreensão e interpretação correta das mensagens recebidas.

Para explicar as relações no seio dos processos educativos, Mialaret (1999) afirma que é impossível discutir esta questão independentemente das condições pedagógicas, que determinam as reações psicológicas dos professores e dos alunos, e cita o exemplo de uma mãe que pergunta ao filho, “o que fizeste esta manhã na escola?”, a criança responde: “Nada, foi o professor que falou o tempo todo.” Se a aula tivesse sido organizada para provocar o trabalho em grupo, a resposta seria outra.

Nas considerações gerais sobre a aprendizagem, Mialaret (1999) pondera que a análise da aprendizagem não pode ser feita sem o conhecimento das condições educativas dentro das quais ela se desenvolve, postulado fundamental da psicologia da educação. Reforça que num ensino magistral, quando se utilizam os métodos ativos, o aluno “procura” e “constrói” o seu saber.

O estudo da Psicologia da educação também enfatiza a questão da tecnologia educacional, que se refere ao uso de conhecimentos de forma sistemática para gerar soluções aos problemas relativos à educação. Citando Dib (1974), Goulart(2015) registra que os suportes científicos da tecnologia educacional são: a teoria da comunicação, a teoria de sistemas e as teorias psicológicas. A autora destaca que, dentre as teorias da aprendizagem, a comportamentalista foi a que mais ofereceu subsídios ao modelo tecnológico de educação e acredita que deve ser elucidada a influência do modelo comportamentalista de Watson sobre a educação, ao recordar suas três conclusões principais:

- a) o determinismo ambiental – o ambiente é fator primordial do desenvolvimento;
- b) o objetivo da ciência psicológica é o comportamento e é diretamente observável. A aprendizagem também é um comportamento e deve ser entendida como resposta a estímulos mediante um processo de condicionamento;
- c) o caráter mensurável dos fenômenos comportamentais – tudo o que existe pode ser medido.

Goulart (2015), a partir de sua perspectiva da tecnologia da educação, entende que a aprendizagem deve ser diretamente observável, a partir das respostas emitidas pelo aluno, ficando o papel do professor com a competência de manipular as condições do ambiente do aluno, afim de assegurar a aprendizagem. O aluno, por sua vez, tem o papel de receptor do conhecimento e dele se espera a aceitação de metas preestabelecidas, sendo que a avaliação dessas metas é feita pela medida das respostas, ou mudanças de comportamento do aluno, que são diretamente observáveis e passíveis de serem medidas. Goulart (2015) lembra ainda que o modelo tecnológico de ensino inspirado no comportamentalismo inclui:

- a) a explicação de objetivos em termos comportamentais, ou seja, em termos de respostas observáveis a estímulos que são apresentados ao aluno;
- b) a definição de estratégias de ensino a partir dos objetivos explicitados, levando-se em conta, sobretudo, os resultados objetivados (e não as variações individuais);



- c) a avaliação objetiva, isto é, a medida de resultados observáveis antes da aprendizagem (avaliação diagnóstica), durante a aprendizagem (avaliação formativa), ou após o período de ensino-aprendizagem (avaliação somativa);
- d) o ensino programado, que visa reforçar as respostas que se pretende fixar, porque são consideradas corretas, extinguindo as respostas inadequadas. Incluem-se aqui a instrução programada, constituída de simples texto com lacunas que devem ser preenchidas e cujas respostas são incluídas logo abaixo para verificação; as máquinas de ensinar de modelos diversos e também baseados no reforço através do acerto; alguns tipos de instrução por meio do computador.

Isso contrapõe a origem da função da educação, pois em consideração histórica da Psicologia da Educação, Silva (2007) apresenta os pensadores da Escola nova. Numa época em que a aprendizagem escolar era medida pela capacidade de repetir e memorizar conteúdos acadêmicos, quase sempre distantes da experiência de vida das crianças, esses pensadores procuraram renovar a educação. Vale lembrar que o bom professor era aquele que dominava os conteúdos e o bom aluno era aquele que os decorava. A proposta da Escola Nova foi de que o ensino deveria considerar o aluno como pronto de partida, ou seja, a educação deveria dar às crianças condições e oportunidades de experimentar, produzir, fazer, manipular e refletir sobre os resultados obtidos. Como grandes nomes dessa escola nova ou escolanovista da Psicologia da Educação, Silva (2007) cita John Dewey e Edouard Claparède, que, embora ambos estejam inseridos na Escola Nova, suas teorias apresentam diferenças no modo de compreender o desenvolvimento humano e também o papel da educação.

Silva (2007) lembra que John Dewey (1859-1952), filósofo, educador e participante da vertente funcionalista da Psicologia, adotou como proposta o funcionamento de uma escola que rompesse com os métodos de ensino tradicionais e educasse para a democracia. Este trabalho iniciado nos Estados Unidos teve e continua tendo repercussão em todo o mundo, provocando influências no pensamento pedagógico. Considerava que a aceitação das mudanças, da alteração das coisas, da transitoriedade, significava colocar a produção de conhecimento à disposição do bem-estar coletivo, a partir de princípios que defendia, como a iniciativa e originalidade e também a cooperação.

Dewey, segundo Silva (2007) apregoava que a potencialidade dos indivíduos deveria sofrer um processo de reconstrução da experiência da realidade, visando um processo de melhoria contínua da eficiência individual, diante de seus interesses. Silva (*op.cit.*) lembra ainda que Dewey considera que o ato de pensar ocorre sempre que estamos diante de um problema e em situações nas quais o pensamento passa por cinco estágios: o primeiro deles traduz uma necessidade sentida que coloque o sujeito numa situação de experiência real e atividade contínua que o interesse por si mesmo; o segundo representa a análise da dificuldade do problema por meio do pensamento; o terceiro representa as alternativas de solução do problema, e neste momento é necessário buscar informações para agir na situação, fazendo as observações necessárias para este fim; o quarto estágio traduz a experimentação de várias soluções, desenvolvendo-as de modo bem ordenado até que o teste mental aprove uma delas; e o quinto e último estágio representa a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica, pondo à prova as próprias ideias, aplicando-as e tornando clara sua significação, o sujeito descobre por si mesmo o valor das soluções desenvolvidas.

Rubem Alves (1981, p. 17) também se alinha a essa crença, quando diz que: “O que não é problemático não é pensado.” Segundo ele, é o defeito que nos leva a pensar e todo o pensamento começa com um problema; para fazer uma pergunta precisamos pensar, pois não sabemos alguma coisa. Isto possibilita aprender.

Silva (2007) cita um dos discípulos de Dewey, William Kilpatrick (1871-1965), que desenvolveu o “método dos projetos”, que era baseado na atividade prática dos alunos, preferencialmente de forma manual. A execução do projeto previa a determinação do objetivo, assim como a preparação do projeto, sua execução e a apreciação do resultado e considerava, ainda, que esses projetos poderiam envolver a produção de algo, a aprendizagem sobre como utilizar algo que já foi produzido, a resolução de algum problema ou o aperfeiçoamento de alguma técnica. Defendia que o projeto deveria ser realizado, de preferência, num ambiente natural, próximo da situação real em que a prática em questão ocorre na sociedade.

Já Claparède<sup>11</sup>(1873-1940), segundo Silva (2007), defendia que era preciso conhecer as características “naturais” da criança, por meio da pesquisa experimental psicológica. Ele via a Psicologia como a única ciência que poderia trazer informações úteis para o direcionamento da educação, além de defender também que a atividade educacional deveria ser individualizada, que correspondesse à função vital do homem, à expressão natural de sua atividade e seu desenvolvimento. Para Claparède, a escola deve estimular a independência intelectual da criança, motivando-a a atuar sobre aquilo que aprende, e não com postura passiva vista na educação tradicional. Valorizava os testes de inteligência e também o diagnóstico psicológico como meios para conhecer as aptidões naturais dos sujeitos e, assim, direcioná-los para uma educação mais adequada, propondo que um mesmo aluno pudesse acompanhar diferentes disciplinas em ritmos diferentes, adequando a velocidade mais acelerada ou mais lenta, de acordo com as aptidões de cada aluno. Esta perspectiva entende que há necessidade de integrar o conhecimento apreendido de diversas origens, tanto formais como informais, e direcioná-lo a fim de gerar resultados concretos.

Hameline (2010) também traz a reflexão de Claparède, ao defender que a escola constitui um meio social válido por si só e preparatório para as realidades da vida adulta. Nela, o pedagogo é, acima de tudo, um “estimulador do interesse”. E, ao professor, em sua visão, cabe o papel de estimulador de interesses ao aluno, buscando adquirir conhecimentos. Desta forma valorizava a atitude lúdica em detrimento da memorização e, defendia que no adulto, esta atividade seria substituída pelo trabalho, de forma natural. Ele almejava uma escola mais parecida com um laboratório do que com um auditório.

A Educação Nova, segundo Hameline (2010), teve em Claparède um de seus grandes defensores. Acreditava que aluno era o centro do processo educativo e via a criança como responsável por sua própria aprendizagem e compartilhava da ideia de uma escola ativa, ou seja, uma escola em que a aprendizagem ocorre pela resolução de problemas. Já nas primeiras décadas do século XX, Claparède propunha que o professor deveria ser um estimulador de interesses e defendia que

---

<sup>11</sup> Silva refere-se ao médico suíço Edouard Claparède [1873-1940], fundador do instituto Jean-Jaques Rousseau, voltado para o estudo da Psicologia infantil e sua aplicação na educação.

os métodos educativos, tais como os programas, deveriam estar a serviço e em torno do educando e não o contrário.

Inserindo e explorando o conhecimento nesse contexto, vale trazer o pensamento de Morin (2002, pp. 36-86) que diz: “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Morin (2002) faz uma citação de Claude Bastien, que corrobora com o sua linha de raciocínio: “a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas ao contrário, para sua contextualização”, e acrescenta que “a contextualização é condição essencial da eficácia (do funcionamento cognitivo)”.

Evidenciando a complexidade que envolve o conhecimento, Morin (2002) afirma que o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade do *Homo sapiens*, partindo para a técnica do *Homo faber*, para as atividades utilitárias do *Homo economicus*, e também para as necessidades obrigatórias do *Homo prosaicus*. O ser humano é complexo e traz em si caracteres antagonistas, de modo bipolarizado, ou seja, sábio e louco (*sapiens et demens*), lúdico e trabalhador (*faber et ludens*), empírico e imaginário (*empiricus et imaginarius*), econômico e consumista (*economicus et consumans*), e prosaico e poético (*prosaicus et poeticus*).

Diante de tal complexidade, Morin (2002, p. 86) ressalta a incerteza do conhecimento, quando afirma que

o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergências dos indícios[...], e reforça, o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.

Nogueira e Leal (2012) associam a geração de ideias para a construção do conhecimento e trazem a reflexão de Andery et al. (2003, p. 12)<sup>12</sup>, ao afirmarem que: “As ideias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Elas são a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver”.

Discorrendo sobre o papel do conhecimento na educação, Fonseca, Luiz e Luca (2013, pp. 109-113) apresentam a condição de que para que as pessoas sejam capazes de intervir de modo a produzir como resultado consequências significativas para a sociedade e para elas mesmas, certas características precisam existir no processo de ensinar. Os autores citam Kubo & Botomé (2001), que afirma que para que um ensino seja voltado à capacitação de aprendizes para intervir nas diferentes situações do cotidiano, três características fundamentais precisam ser consideradas:

- a. o que é necessário produzir como resultado das ações dos aprendizes quando estes estiverem “formados” (ou seja, fora do contexto de ensino);
- b. aspectos da realidade com os quais os aprendizes levarão quando estiverem “formados”;
- c. ações que precisam ser apresentadas para lidar com os aspectos da realidade com os quais os alunos precisarão lidar após “formados”, de forma a produzir resultados significativos para a sociedade e para si próprios.

O conhecimento produzido é matéria-prima para definição de comportamentos a serem desenvolvidos, não podendo, segunda as autoras, ser um fim em si mesmo em educação, e lembra a definição do dicionário de aprender como “tomar conhecimento de”, com referência ao repetir conhecimento, enquanto conhecimento é possibilitar que as pessoas venham a intervir em aspectos ou fenômenos do meio, da melhor maneira de acordo com o conhecimento produzido.

Fonseca, Luiz e Luca(2013) ainda citam a denúncia de Freire (1979) sobre a concepção “bancária” da educação, quando examina as relações entre educador e educandos, nas quais se verifica um processo em que os educadores depositam

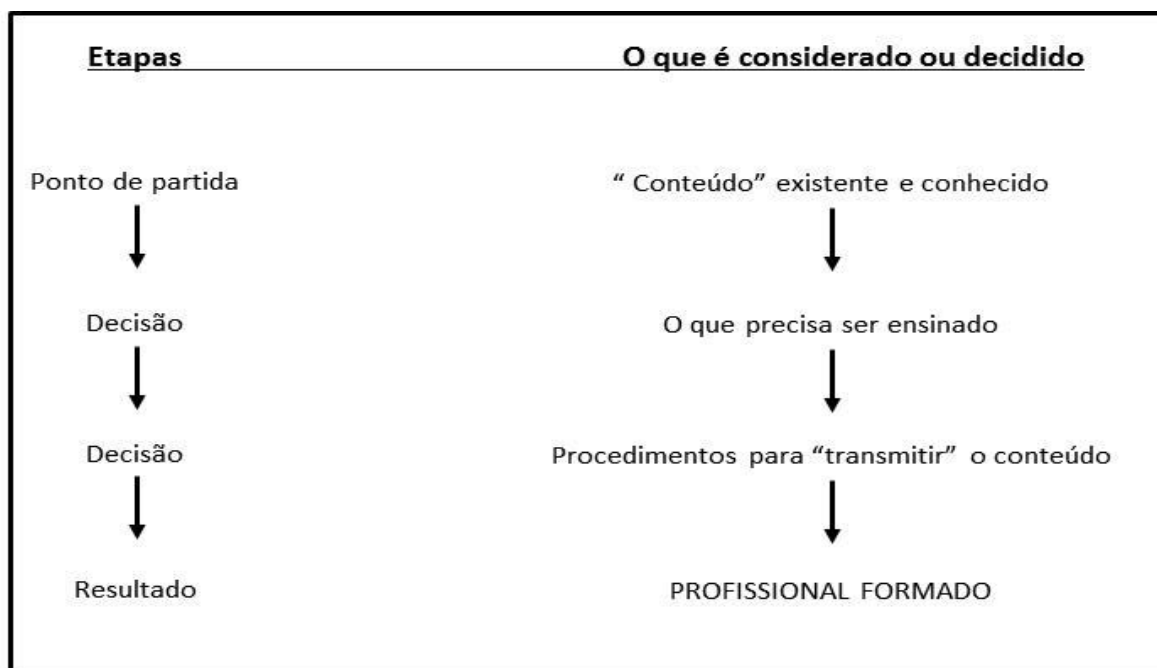
---

<sup>12</sup> Nogueira e Leal referem-se à reflexão de Andery, M. A. *et al*(2003). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 12.ed. Rio de Janeiro: Garamond.

conteúdos nos educandos, como se estes fossem “vasilhas”, sendo tarefa do educador enchê-las de tais conteúdos que, na maioria das vezes, são conteúdos desconectados do contexto do qual fazem parte.

Ilustrando os conceitos apresentados, as autoras lembram etapas propostas por Kubo e Botomé (2001), representadas pelas figuras 8 e 9, que abordam etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao se planejar e realizar o ensino em escolas e a caracterização de uma sequência de comportamentos de professores para caracterizar uma sequência (geral) ao planejar e realizar ensino.

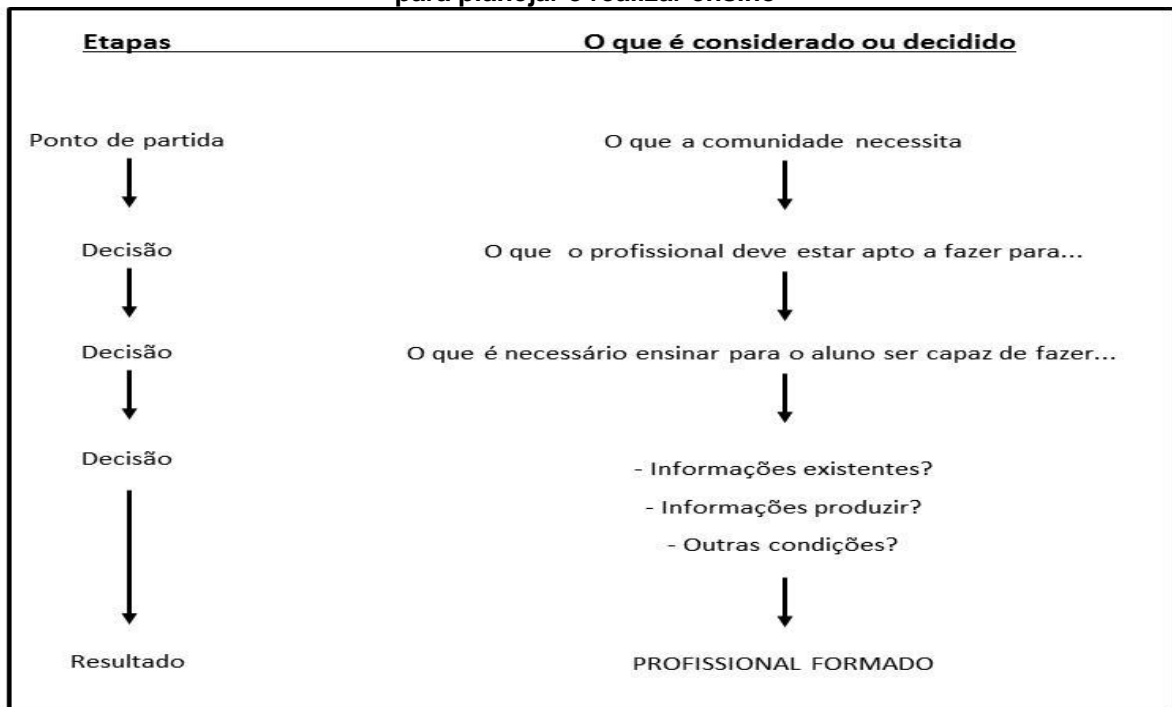
**Figura 8 - Etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao se planejar e realizar o ensino em escolas**



Fonte: Kubo e Botomé (2001, p. 111)

Comparando as duas propostas, podemos observar que diante da dinâmica que envolve as atividades da educação, é possível transpor sua realidade ao fazer uma leitura do que a comunidade empresarial necessita, assim como a percepção do que o mercado consumidor necessita, o que se torna uma premissa para a educação profissional voltada para o mercado, alinhando, assim, com as etapas propostas na figura 9.

**Figura 9 - Caracterização de uma sequência (geral) de comportamentos de professores para planejar e realizar ensino**

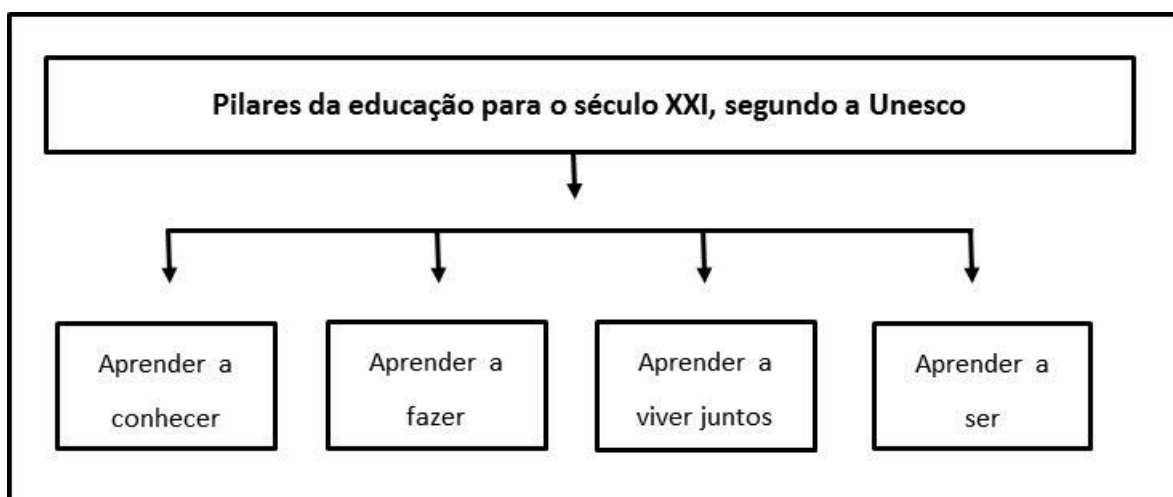


Fonte: Kubo e Botomé (2001, p. 113)

Malheiros (2012, p. 98) apresenta trecho do relatório Delors, de 1996, reportado no Brasil em 2001, com o título: “Educação – um tesouro a descobrir”, documento este de cunho pedagógico, que aborda aspectos de como a educação e os processos educacionais deveriam se estruturar. De início, defende que um modelo educacional orientado somente pelo aumento de conteúdos não atenderá às necessidades de formação do homem e cita um desses aspectos: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

Esse novo modelo, que nasce com o trabalho da Unesco, defende que todo o processo educacional deve ser constituído em torno de quatro aprendizagens fundamentais, apresentadas na figura 10.

Figura 10 - Pilares da educação para o século XXI



Fonte: Malheiros (2012, p. 98)

Na proposta “aprender a conhecer”, deve-se entender um tipo de aprendizagem que busca, para além dos conteúdos técnicos e científicos, o domínio dos processos de construção do conhecimento, não sendo somente um princípio teórico, mas uma questão prática para aqueles que trabalham com processos de educação e formação.

Em como “aprender a fazer” deve ser entendido um tipo de aprendizagem com foco prático, que leva o aluno a entender como aplicar seus conhecimentos. Malheiros, lembrando o relatório Delors, pondera que essa aprendizagem não se limita à simples repetição do que o educando observa do educador, sendo necessário aprender a fazer em um contexto no qual não há caminhos prontos. O aprender a fazer, do ponto de vista da estruturação da capacidade cognitiva, é apresentado no Relatório Delors, juntamente com alguns pontos, conforme Malheiros (2012, p. 99):

- a) **a mudança da noção de qualificação pela noção de competência** - se no passado, a ideia de qualificação se atrelava ao conjunto de conhecimentos e habilidades que uma pessoa possui, fruto de suas experiências de vida e de seu processo educacional (formal e informal), no futuro não bastará possuir um vasto cabedal de conhecimentos e habilidades a partir do momento em que se valoriza a entrega. Em outras palavras, valerá mais ser capaz de executar algo do que possuir os requisitos necessários para tal execução;



- b) **a desmaterialização do trabalho** - o setor de serviços já é o maior empregador nas economias desenvolvidas e nas economias em desenvolvimento. Nesse sentido, fazer se confunde com a capacidade de se relacionar com o outro. Portanto, aprender a fazer também é aprender a lidar com as pessoas de forma produtiva e respeitosa;
- c) **a noção de trabalho informal como legítima** - muitos países no mundo não têm condição de formalizar suas atividades produtivas. Exemplos são os países africanos mais jovens, nos quais as pessoas se organizam para trabalhar pela subsistência. No Brasil, o mercado informal, devido a questões políticas e econômicas, também é muito forte e tende a se manter dessa forma. Aprender a fazer, portanto, precisa ser orientado pela forma que as pessoas encontram para sobreviver, apoiando-se na consolidação de formas de trabalho que sejam adequadas a todos.

Por “aprender a viver juntos” deve-se entender a aprendizagem em que a educação não perca o objetivo da convivência harmoniosa entre os povos. Malheiros (2012) lembra de 68 guerras que mataram 44 milhões de pessoas no século XVIII refere que no século XX foram 237 guerras que mataram 99 milhões de pessoas. Embora ambiciosa, a meta de ensinar a paz na sala de aula deve ser trabalhada de diversas formas, como estimulando o respeito ao outro, a capacidade de se colocar em outras posições e de negociar, priorizando sempre o diálogo construtivo. Nesse foco o relatório Delors recomenda “a descoberta do outro”, trabalhando a questão das diferenças, possibilitando que se perceba como elas podem se completar; em “a busca de objetivos comuns”, o ensino é baseado em projetos que, do ponto de vista da didática, é um dos métodos mais recomendados para aprendizes de todas as idades. Da perspectiva do aprender a viver junto, o trabalho em forma de projeto estimula a assunção de diversos papéis no grupo que, necessariamente, precisará interagir para concretizar um dado objetivo.

E, finalmente, em “aprender a ser”, deve-se entender a aprendizagem que leve as pessoas a aprender a conhecer a si mesmas, em seguida conhecer e respeitar o outro, reforçando o âmbito social, holístico, não individual, ou seja:

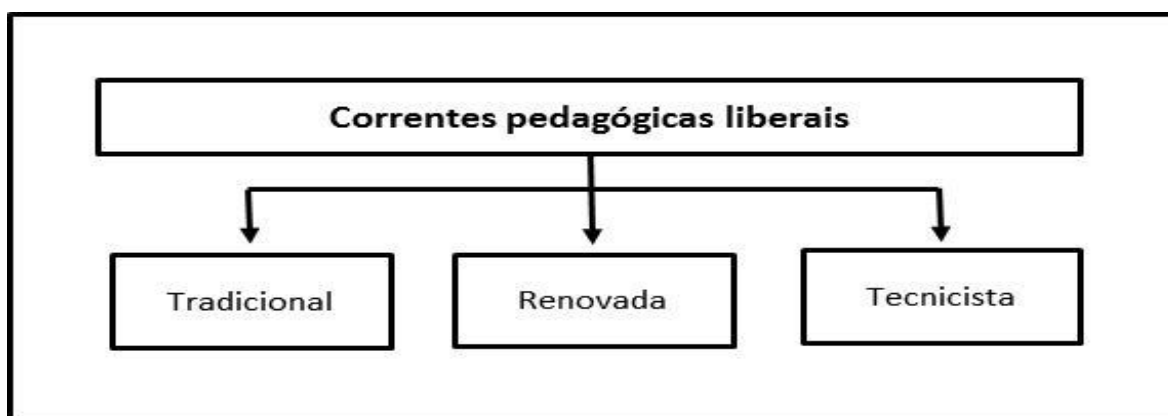
- a) ser preparado para a autonomia intelectual;
- b) construir uma visão crítica da vida;

c) aprender a agir em diferentes circunstâncias.

Malheiros (2012) apresenta ainda o pensamento de Jean Piaget, que afirma que a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e nessa perspectiva não se deve simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram, e esses homens devem ser criadores, inventores, descobridores, e a partir daí estabelece que uma meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar.

Com relação à aprendizagem, Malheiros mostra que ensinar e aprender são processos distintos, que podem ou não acontecer simultaneamente. Nem tudo que se ensina é aprendido e nem tudo que se aprende foi ensinado por alguém. Por isto as teorias de compreensão de como as pessoas aprendem são divididas em teorias de ensino e teoria da aprendizagem. Neste contexto, Malheiros (2012) resgata o pensamento de Libâneo (1994)<sup>13</sup>sobre tendências pedagógicas brasileiras, cuja organização de ideias do processo de ensinar, apresentou uma divisão das correntes educacionais em dois grupos, as tendências liberais, que são todas aquelas que se prestam a manter a estrutura social vigente, e as tendências progressistas, que são aquelas que, de alguma forma, visam desenvolver no aluno senso crítico capaz de superar a estrutura social.

**Figura 11 - Correntes pedagógicas liberais**



Fonte: Adaptado de Malheiros (2012, p. 102)

---

<sup>13</sup> Malheiros refere-se à reflexão de Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

As tendências liberais podem ser sintetizadas pela figura 11 e as características da tendência tradicional são as seguintes:

- a) foco no ensino da cultura geral;
- b) alta responsabilização das características individuais;
- c) professor como centro do processo pedagógico;
- d) exposição e repetição como principais métodos de ensino.

Já o movimento Renovado, surge no Brasil na década de 1920, como resposta aos métodos do ensino tradicional, com diversos opositores. Se na pedagogia tradicional o professor era o centro do processo pedagógico, na renovada esse centro se desloca para o aluno. O professor se torna um facilitador, criando condições e ambiente para a aprendizagem. Algumas características dessa corrente:

- a) busca de adequação do indivíduo ao meio;
- b) foco na aprendizagem ativa;
- c) conteúdos como fruto da experiência;
- d) professor como facilitador;
- e) realização de pesquisas como principal método de ensino.

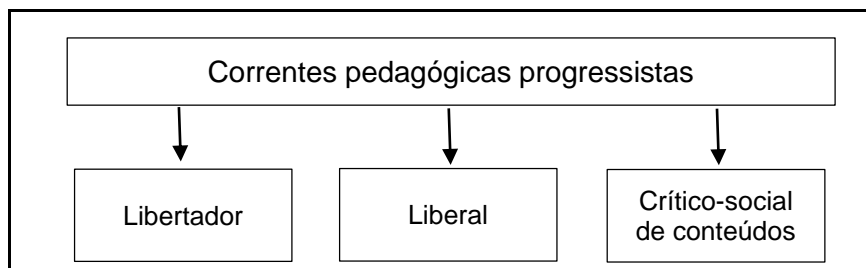
Os métodos propostos pela pedagogia tecnicista defendem o próprio método, ou seja, se na tradicional o centro do processo é o professor, na renovada é o aluno, e na tecnicista é o método. As características dessa corrente estão ligadas diretamente à formação de pessoas para estruturas produtivas e ao mercado de trabalho. Algumas características do tecnicismo:

- a) racionalidade;
- b) eficiência;
- c) produtividade;
- d) controle;
- e) objetivação.

Por outro lado, as tendências progressistas caracterizam-se pela conotação política, não bastando ensinar conteúdos estabelecidos, é preciso formar cidadãos

conscientes de sua posição, com vistas a mudanças na estrutura social. Esta corrente está representada pela figura 12.

**Figura 12 - Correntes pedagógicas progressistas**



Fonte: Adaptado de Malheiros (2012 p. 104)

A corrente libertadora tem Paulo Freire (1921-1997) como seu ícone, conforme apresenta Malheiros (2012, p. 104). Suas características são:

- a) foco em métodos de ensino que colocam o aluno em um papel ativo;
- b) a relação entre educador e educando é horizontal;
- c) a educação deve ser vista como o caminho para superar a relação opressor-oprimido;
- d) a avaliação deve considerar a percepção do aluno sobre aprendizagem.

Vale ressaltar que, segundo Malheiros (2012, p. 104), "As teorias de ensino no Brasil dividem-se em liberais e progressistas. Nas teorias liberais encontram-se o ensino tradicional, a pedagogia renovada e a tecnicista. Nas progressistas, é possível identificar as correntes libertadora, libertária e crítico-social de conteúdo."

As vertentes do entendimento sobre como as pessoas aprendem são o empirismo e o inatismo. O inatismo acredita que as pessoas já nascem com determinados potenciais, que precisam ser desenvolvidos; já o empirismo crê que todo conhecimento é fruto de um conjunto de experiências. Inatismo e empirismo são vistas mais como concepção filosófica do que teorias de aprendizagem, por não apontarem métodos para o homem aprender. As principais teorias de aprendizagem focadas no método são o comportamentalismo, o cognitivismo, a epistemologia genética e o sociointeracionismo.

O comportamentalismo acredita que é possível moldar o comportamento humano quando se é capaz de ter controle dos estímulos que são oferecidos.

Nessa teoria aparecem diversas correntes, mas a mais conhecida é a proposta por Skinner (1904-1990), comportamento radical, que trata da forma como um comportamento pode ser moldado quando se apresentam reforços, visando à repetição de um comportamento em uma situação e punições, visando à extirpação de um comportamento.

O cognitivismo, ligado à psicologia, acredita que cada pessoa é responsável única pela mediação entre o ambiente e suas estruturas mentais. Sendo assim, um processo de aprendizagem eficaz está intimamente ligado às necessidades e aos desejos daquele que aprende. O cognitivismo concorda com os estímulos externos para a aprendizagem, mas não concorda que estes estímulos controlem a aprendizagem.

A epistemologia genética traz diversas questões que demandam compreensão no processo de aprendizagem. A obra de Piaget marca alguns conceitos como aprendizagem cumulativa, relação de afeto entre o conteúdo e o sujeito e a negação da transferência de conhecimento de uma pessoa para a outra. A aprendizagem construída apresenta então dois conceitos que envolvem toda a epistemologia genética, a assimilação, na qual um conteúdo é incorporado a uma estrutura mental já existente, e a acomodação, na qual a estrutura mental existente se modifica para permitir a aprendizagem.

Por fim o sociointeracionismo vai aprofundar a questão dos processos de aprendizagem relacionados essencialmente às questões sociais. No centro dessa teoria estava o russo Vygotsky (1896-1934) que rejeitava o inatismo e acreditava que toda a aprendizagem é fruto das relações estabelecidas com o meio.

Trazendo o tema ensinar e aprender para concepções mais modernas, Malheiros (*op.cit.*) lembra a influência da globalização, das tecnologias, novas formas de transporte. O mundo mudou em praticamente todas as áreas e questiona: a educação continua a mesma? Já é possível notar algumas novas correntes educacionais, muito recentes, no entanto. Citando Libâneo (2005), Malheiros (2012, pp. 107-109), apresenta estas novas correntes, conforme quadro 8.

**Quadro 8 - Correntes educacionais recentes**

| <b>Corrente</b>      | <b>Foco</b>  |
|----------------------|--|
| Racional-tecnológico | Recurso instrucional selecionado para ensinar      |
| Neocognitivista      | Associação das teorias psicológicas às tecnologias |
| Sociocrítica         | Relação entre conteúdos e críticas às instâncias   |
| Holística            | Relação entre o homem e o seu meio                 |
| Pós-moderno          | Busca de valores globais                           |

Fonte: Malheiros (2012, pp. 107-109)

Nogueira e Leal (2012) trazem a teoria de Rogers (1961)<sup>14</sup>, como uma base filosófica e epistemológica que dá ênfase ao autoconhecimento e ao livre arbítrio, considerando que o sujeito é capaz de compreender-se a si mesmo e de abrir-se ao tratamento terapêutico, com vistas a sua autoconsciência e autoestima, para relacionar-se bem consigo mesmo, mas também com outras pessoas de sua convivência.

Trazendo esta perspectiva para a educação, pode-se considerar que o professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, tornando-se um facilitador, e o aluno passa a ter mais autonomia no processo. Os autores reforçam tal pensamento com a reflexão de Carpigiani (2000, p. 66)<sup>15</sup>: “O aluno é entendido como um ser dotado de interesses e responsabilidades, capaz de escolher e de fazer críticas, criativo”, enquanto o professor tem a capacidade de relacionar-se e ser autêntico, com capacidade de entender a si mesmo e ao outro, de forma a ser um facilitador de aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem é outra questão que deve ser considerada na educação, pois se no passado a sala de aula era o espaço único formal de aprendizagem, hoje isto mudou, uma vez que cursos de graduação, especialização e outros são feitos com poucos encontros presenciais entre professores e alunos e praticamente inteiros à distância. As pessoas aprendem sem a orientação de um

---

<sup>14</sup> Nogueira e Leal referem-se à reflexão de Rogers, C. R. (1961). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: M. Fontes.

<sup>15</sup> Nogueira e Leal referem-se à reflexão de Carpigiani, B. (2000). *Psicologia: das raízes aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Pioneira.

tutor; exemplos são os sites de discussão de conteúdo, para profissionais de tecnologia, professores, engenheiros, ou seja, grupos de interesse se juntam para construir conhecimento em um espaço aberto. Diferente do passado, o ambiente de aprendizagem de hoje é dinâmico, muitas vezes intangível e colaborativo. Nas empresas são promovidos eventos de aprendizagem como seminários, grupos de estudos etc.. Importante reforçar que a aprendizagem colaborativa é uma metodologia ativa de aprendizagem e nela não existe um sujeito que detém o conhecimento, como um professor, pois todos os sujeitos possuem conhecimento que interessam uns aos outros.

Malheiros (2012) considera ainda a aprendizagem em rede, que também é colaborativa; com o avanço das tecnologias de comunicação, este conceito de aprendizagem também avançou. Na aprendizagem colaborativa os que aprendem ensinam e ao ensinar aprendem; no entanto, é na aprendizagem em rede que isto acontece. As organizações contemporâneas buscam se estruturar para formar redes que aprendem, pois não é possível, com ações educativas tão particulares, atender a todas as necessidades de formação das pessoas.

Malheiros (2012) lembra ainda que, nas organizações, sempre que discutimos processos de ensino e aprendizagem, somos levados aos conteúdos técnicos, com disciplinas regulares nas escolas e conteúdos ligados à atividade profissional; mas outros temas devem ser considerados, como os valores; sendo assim, aponta temas transversais, numa educação para além do conteúdo. Os temas transversais, como a ética, devem permear o ensino de qualquer conteúdo e são extremamente relevantes para quem trabalha com educação em qualquer nível, razão pela qual constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), e são definidos assim:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

Outra teoria que merece ser apresentada neste estudo é a da aprendizagem transformadora, tendo Mezirow (1981) como precursor da teoria relativa à aprendizagem de adultos, que é focada na psicologia do processo interior de desenvolvimento do indivíduo. Mezirow reconheceu o papel da cultura na aprendizagem individual e sua teoria foca as experiências daqueles que são provocados por desafios da vida a questionar a si mesmos e as suposições profundas que dão sentido à experiência. Mezirow argumenta que existem estruturas que mostram a experiência como chave para a compreensão genérica da educação de adultos.

O argumento apresentado implica interpretar perspectivas de significado como representações dos entendimentos tácitos que as práticas sociais propiciam na estrutura de transformação, de perspectiva e de seu significado, como um processo em movimento de uma prática social, ou um tipo especial de trajetória da aprendizagem entre as práticas.

Os fundamentos epistemológicos de Mezirow estão no construtivismo, tendo recebido influências de Paulo Freire (1970)<sup>16</sup>, que apresenta a radicalização como sempre criadora; além do que, pela criticidade que alimenta, portanto, é libertadora, implicando, assim, no enraizamento que os homens fazem segundo a opção que fizeram, engajando-se no esforço de transformação da realidade concreta e objetiva. A sectarização, por sua vez, é mítica e alienante.

Paulo Freire sugere uma aprendizagem de adultos baseada na cultura dos alunos, desenvolvendo sua visão crítica e inquietação, buscando entender as causas dos fenômenos sociais, interpretando os problemas vivenciados, assimilando a realidade de maneira crítica.

Newman (2014) questiona a aprendizagem transformadora, pela reflexão sobre a compreensão da consciência, que sustenta grande parte da literatura de aprendizagem transformadora. Justifica sua posição considerando outras teorias que oferecem insights sobre o misterioso fenômeno da aprendizagem: o humanismo de Carl Rogers; o behaviorismo de Robert Gagne; a educação popular de Paulo Freire; a economia política de Mechthild Hart; a teoria crítica de Michael

---

<sup>16</sup> Mezirow refere-se à reflexão de Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed*. New York: Herter and Herter.



Welton; a educação de desenvolvimento de Laurent Daloz; o Marxismo de Paula Allman; a interpretação de Peter Mayo de Gramsci; e a aprendizagem experiencial de David Boud.

A abordagem estudantil ou centrada no aluno tem seus fundamentos ontológicos na perspectiva humanista do desenvolvimento. Humanistas abraçam a importância do desenvolvimento holístico, autoaprendizagem e auto realização por intermédio do processo de aprendizagem, pois este envolve emoções e aspectos individuais.

Algumas filosofias de aprendizagem, tais como humanista, construtivista e sociocultural, acentuaram a importância da emoção na aprendizagem. Naude, Bergh e Kruger (2014) analisaram estas abordagens e exploraram as dimensões afetivas da aprendizagem, evidenciando que as técnicas de ensino, experiências e climas educacionais influenciam o processo de aprendizagem.

Para os autores, um clima de aprendizado que induz experiências emocionais positivas promove maior envolvimento pessoal na aprendizagem, amplia os processos de pensamento e ações e resulta no desenvolvimento em níveis emocionais, cognitivos e comportamentais. Estas descobertas formaram a base de princípios/critérios para um currículo que ofereça aos alunos experiências de aprender construtivas para a aprendizagem mais profunda e holística. Esses princípios incluem a importância de criar um ambiente de aprendizagem seguro, aumentando a autonomia e participação dos alunos no processo de aprendizagem e proporcionando experiências autênticas e intrinsecamente valiosas.

Os autores entendem que os seguintes princípios de aprendizagem são importantes na criação de um ambiente de aprendizagem ideal:

- a. um ambiente de aprendizagem deve criar um espaço seguro onde os alunos podem se sentirem confortáveis e confiantes para ir além de seus atuais níveis de conhecimento e competência;
- b. uma abordagem educativa deve facilitar a autonomia dos alunos e propensão natural para a aprendizagem;
- c. a participação ativa e direta dos estudantes nas experiências de aprendizagem devem ser encorajadas;

- d. experiências de aprendizagem devem ser autênticas e intrinsecamente valiosas;
- e. os alunos devem ser apresentados com a oportunidade de empregar reflexão, ação, sentindo e pensando;
- f. por fim, os autores acreditam que essas experiências podem ser desenvolvidas em variados ambientes educacionais.

De acordo com Hodge (2014), as alternativas analíticas sobre a atribuição de significado individual é o foco da teoria da aprendizagem transformadora que tem como base a teoria de participação em práticas sociais como a chave para a obtenção de aprendizagem. Apesar de seus pontos de vista diferentes sobre a relação entre o contexto social, experiência individual e os processos de aprendizagem, a aprendizagem transformadora e as teorias de aprendizagem com base na prática podem ser consideradas como complementares. A teoria de Mezirow (1981) da aprendizagem transformadora revela contribuição para as práticas sociais no processo de transformação, sendo um fenômeno Interprática.

Percebem-se, então, discursos divergentes na literatura, quando se considera a aprendizagem transformadora como teoria especial e universal no campo da educação, como sendo altamente eficaz para a educação de adultos.

Quando trazemos a luz das necessidades mercadológicas e sociais, podemos observar a ênfase atual da educação voltada aos objetivos de mercados e empresas, destacando-se, nesse interim, a contribuição da educação empreendedora.

### 3.2 Educação Empreendedora

Ajustando o foco do estudo da educação para o campo de estudo do empreendedorismo, Dolabela (2003, pp. 21-24) ao abordar significados de uma educação empreendedora, reforça que “o sistema educacional deverá forçosamente ampliar seu currículo para além de conhecimentos técnicos e científicos, cada vez mais indispensáveis e, ao mesmo tempo, menos suficientes para a inserção livre do homem no mundo do trabalho”, e propõe novos padrões de relações sociais:

- a) viabilização de formas não hierárquicas de concepção e organização da sociedade (estrutura em forma de rede);
- b) distribuição homogênea de inteligência;
- c) inovação intensa e permanente;
- d) incentivo à imaginação criadora de indivíduos e grupos.

Especialistas da União Europeia (UE) e dos Estados Unidos (EUA) entendem que a atuação empreendedora demanda atitudes e habilidades aprendidas de forma sistemática. Desta forma, o conceito de Educação empreendedora abrange todos os níveis educacionais, incluindo tanto a concepção ampla em que o ensino promove o desenvolvimento de atitudes e habilidades que não são diretamente relacionadas à criação de novos negócios, como a que focaliza a criação de um negócio, de acordo com Lopes (2010).

Para especialistas americanos do *Consortium for Entrepreneurship Education*, a Educação empreendedora pode ter vários significados, dependendo dos níveis educacionais e, em cada nível, esperam-se resultados diferentes: “os alunos vão ampliando o repertório de conhecimento, comportamento e habilidade, alicerçando-os sobre os já construídos, segundo um processo de desenvolvimento e também de maturação”. No entanto “o objetivo geral permanece o de desenvolver a especialidade/perícia do empreendedor”. A autora ainda aponta concordância de especialistas europeus, quando cita o documento *Melhores Práticas na UE* (2002, p. 15), que afirma: “Ensino e aprendizagem de empreendedorismo envolvem o desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e qualidades pessoais apropriadas à idade e ao desenvolvimento dos alunos”.

Ainda, conforme Lopes (2010), segundo o relatório da UE (2002), apresenta as recomendações para as Instituições de Ensino Superior (IES) que estas desenvolvam as habilidades e técnicas para a identificação e avaliação de oportunidades de negócios, focalizando o desenvolvimento de um Plano de Negócios real, bem como a criação e o gerenciamento de um negócio, ressaltando também o papel destas Instituições de Ensino Superior (IES) de viabilizar a implementação de projetos bem analisados e fundamentados, mediante orientação, consultoria, empréstimos especiais e facilidades para o negócio.

A educação em empreendedorismo influencia os processos de formação de empreendedores e intenções de criar novas empresas e aumenta os níveis de capacitação empreendedora para gerar *spinouts* da pesquisa acadêmica e as necessidades de relacionamento com as atividades dos escritórios de transferência de tecnologia, na visão de Phan e Siegel (2006).

Segundo Oliveira (2005), a educação é um processo contínuo e complexo, que permite a promoção e desenvolvimento da personalidade, que vai do nascimento até a morte, abrangendo todos os tempos e espaços. O homem é sempre e em toda parte um ser educando e educável.

Na abordagem de Sengue (2005), podemos estabelecer uma conexão como os resultados e aplicação do que aprendemos, quando apresenta um dos seus pressupostos: Que conteúdo priorizamos para ensinar? Quais são as habilidades e conhecimentos que os estudantes precisam para progredir em uma sociedade que é tecnicamente avançada? Se os professores apenas "ensinam para o teste" e ignoram todos os outros tipos de desenvolvimento, os estudantes irão passar nos testes, mas fracassarão na vida.

Também há necessidade de considerar a Psicologia da Educação para o empreendedorismo. No estudo "Rumo a uma Psicologia do empreendedorismo – uma perspectiva da teoria da ação", Frese (2010) explica necessitar-se da psicologia para entender o empreendedorismo, mas que este assunto não contou com muito interesse para estudo, embora esteja mudando e, lembrando

Schumpeter (1935)<sup>17</sup> afirma que Empreendedorismo significa, fundamentalmente, pessoas atuando para mudar o mundo e isso se reflete não apenas no ato de identificar oportunidades, mas de criá-las e que ações empreendedoras precisam ser o ponto de partida para a teorização no âmbito do empreendedorismo. Considera que uma vez que a psicologia se define, tradicionalmente, como um meio para compreender a percepção, a cognição, as emoções, a motivação e o comportamento das pessoas faz sentido se voltar para a psicologia a fim de estudar importantes categorias da pesquisa sobre empreendedorismo, como ações decisivas (comportamento), percepções e implementações de oportunidades (percepção, cognição, emoções, motivação).

Frese (2010) lembra, também em seu estudo, que a psicologia organizacional começou a se reinteressar por empreendedorismo e cita Baum e Locke (2004), Baum et al. (2007); Baron et al. (2007); Foo et al. (2009); Rauch e Frese (2000), Shane, Locke e Collins (2003);afirmando que:

A psicologia organizacional necessita compreender o processo de início e crescimento de uma organização. Não apenas os fundadores de uma organização têm um papel enorme na modelagem da estrutura e da cultura da organização (Katz e Kahn, 1978; Schein, 1987), mas a dinâmica do crescimento, da manutenção da organização num determinado tamanho ou a morte de organizações precisam se tornar um tema central de qualquer psicologia organizacional (Katz e Kahn, 1978) – é, portanto, positivo o fato de que essa área esteja atraindo novas pesquisas outra vez.

Estabelecendo relações de personalidade com as características do empreendedor, Frese (2010) cita a persistência, que tem sido conceituada como uma parte importante do empreendedorismo desde que Schumpeter (1935) descreveu industriais empreendedores. A persistência pode ser percebida sempre que novas ideias surgem, na presença de adversidades ou, em especial, na

---

<sup>17</sup> Frese se refere à reflexão de Schumpeter, J. (1935), apresentada na fonte *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung [Theory of economic development]* (4th ed.). Munich, Germany: Von Duncker & Humblot.

escassez de recursos, segundo citam Kodithuwakku e Rosa (2002)<sup>18</sup>. Persistência ante obstáculos implica dois processos autor-reguladores. Primeiro, proteger processos autorregulados; isso significa proteger metas, planos e a busca de *feedback* quando metas competitivas, planos e *feedback* aparecem ou quando metas, planos e a busca de *feedback* são frustrados ou regulados por situações difíceis. Segundo, o uso de processos autorregulados para vencer barreiras externas, ou seja, quando uma abordagem ativa leva a dificuldades, essas dificuldades são tratadas de forma efetiva e persistente.

Com outra abordagem, Leite (2012, p. 91) aponta que o empreendedor de empresas de bases tecnológicas sabe que o principal *input* de seu empreendimento é o conhecimento, o capital humano – seu e de seus colaboradores. O autor complementa que uma organização está sempre lutando pelo recurso mais essencial, que é seu pessoal qualificado, dotado de conhecimento e dedicação e, num escopo político, diz que o objetivo de todos os governantes é investir em Recursos Humanos, discurso comum nos países ricos ou pobres. Nos ricos falam da necessidade de melhorar as condições sanitárias e o nível da formação profissional de seus trabalhadores e, nos países pobres, enfatiza-se a luta pela melhoria das condições sanitárias e o nível de educação.

Frese (2010) defende a teoria da Ação para o empreendedor e explica que ação é comportamento orientado para meta. Para ele há três importantes aspectos que servem para entender como os humanos regulam suas ações: sequência, estrutura e foco. Sequência se refere a como se desencadeiam as ações, estrutura envolve níveis de regulação e foco de uma ação pode ser a tarefa, o contexto social no qual ocorre a tarefa e o *self*; argumenta que toda ação pode ser desmembrada nesses três componentes, melhor detalhado a seguir.

**Sequência:** Os passos seguintes podem ser diferenciados minimamente na sequência de uma ação: meta e intenção, processamento de informação sobre o ambiente, planejamento, monitoramento da execução e processamento de

---

<sup>18</sup> Frese se refere à reflexão de Kodithuwakku, S. S., & Rosa, P. (2002), apresentada na fonte The entrepreneurial process and economic success in a constrained environment. Sep2002, Vol. Issue 5, p. *Journal of Business Venturing*, 17, 431-465.

*feedback*; cita autores que tratam do tema como Dörner e Schaub (1994)<sup>19</sup>, Frese e Zapf (1994)<sup>20</sup>, Gollwitzer (1993)<sup>21</sup>, Heckhausen e Gollwitzer (1985)<sup>22</sup>, Norman (1986)<sup>23</sup>. A psicologia usa esses termos de forma levemente diferente da economia - todos esses termos se relacionam a todas as ações. Assim, o tempo que leva uma ação pode ser em segundos, horas, semanas, meses ou anos (e mais tempo ainda). Isso implica simplesmente que metas, planos e *feedback* também se relacionam com esses tempos.

**Estrutura de ação:** A estrutura da ação diz respeito à regulação hierárquica cognitiva do comportamento. A noção de hierarquia é necessária para entender comportamentos bem organizados que atingem metas de alto nível como lançamento de um novo produto, utilizando-se de comportamentos de nível inferior, como exemplo, expressar uma frase, digitar uma palavra ou usar os músculos apropriados para girar uma chave; nessa perspectiva cita Carver e Scheier (1982), Johnson, Chang e Lord (2006), Miller et al. (1960). Frese informa que os níveis mais altos da hierarquia da regulação da ação são conscientes, orientados para o pensamento e mais gerais; os níveis inferiores consistem em rotinas, são específicos e frequentemente envolvem movimentos musculares. Essa hierarquia não está bem organizada, mas com potencial de reversão.

**O Foco:** Todas as ações são situadas, o que significa que respondem à situação, levam em conta pistas situacionais, lidam com situações, são ajustadas a demandas situacionais e tentam marcar os efeitos da ação na situação; cita

---

<sup>19</sup> Frese refere-se à reflexão de Dörner, D.; Schaub, H. (1994), apresentada no artigo Errors in planning and decision-making and the nature of human information processing. *Applied Psychology: An International Review*, 43, 433-454.

<sup>20</sup> Frese refere-se à reflexão de Frese, M., & Zapf, D. (1994), apresentada na fonte Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 271-340). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

<sup>21</sup> Frese refere-se à reflexão de Gollwitzer, P. M. (1993), apresentada na fonte Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 141-185). London: Wiley.

<sup>22</sup> Frese refere-se à reflexão de Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985), apresentada na fonte From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-160). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

<sup>23</sup> Frese refere-se à reflexão de Norman, D. A. (1986), apresentada na fonte Cognitive engineering. In D. A. Norman & S. W. Drayer (Eds.), *User centered system design* (pp. 31-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Johnson et al. (2006), Suchman (1985). Há três classes gerais de características situacionais que podem ser diferenciadas; estas constituem três focos de desempenho – o contexto da tarefa, o contexto social e o *self*. Frese esclarece que a tarefa à mão é o principal foco da regulação e que a tarefa pode ser social (por exemplo, persuadir um cliente a comprar um produto), criativa (imaginar abordagens de marketing alternativas), ou uma tarefa específica à mão (passar um troco corretamente).

Quanto ao contexto social, explica que a maioria das tarefas é realizada no âmbito de um contexto social, mesmo se a pessoa a realiza sozinha, uma entidade social continua sendo o foco; isso é particularmente verdade no caso de empresa que é orientada para o mercado. Finalizando com o *self*, Frese lembra que uma alta performance pressupõe regulação pessoal efetiva – autogerenciamento, incluindo gerenciamento da personalidade, autoeficácia e sair de si mesmo para a tarefa.

Frese (2010) defende que características de desempenho ativo se relacionam com o sucesso empresarial e a personalidade pode desempenhar um papel adicional. Define desempenho ativo como sendo autoiniciado, proativo e persistente, o que significa dizer que as metas e visões serão denominadas ativas se são autoestabelecidas, em vez de prescritas ou esperadas, se são de longo prazo (no sentido de proatividade) e se implicam a não desistência de uma meta em caso de ocorrerem problemas (persistência). Cita outra característica de desempenho ativo - a orientação empreendedora, preditor central de atividades iniciadoras e do sucesso do negócio, conforme Lumpkin e Dess (1996)<sup>24</sup>.

Segundo Lumpkin e Dess (1996), também citados por Frese, a orientação empreendedora se resume em cinco dimensões: autonomia, inovação, correr riscos, agressividade competitiva e proatividade, e se relaciona com o conceito de desempenho ativo. Autonomia implica em ser autogerido, quando se buscam oportunidades; trata-se de pessoa autônoma, que age independentemente e toma decisões a despeito de dificuldades, nomeadamente também relacionado ao desempenho ativo.

---

<sup>24</sup> Frese refere-se à reflexão de Lumpkin, G. T., & Dess, G. D. (1996), apresentada na fonte Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21, 135-172.



A Capacidade inovadora se refere ao desenvolvimento de novas ideias, relacionadas a produtos, serviços e processos. Correr risco é a única variável que não tem sido relacionada com desempenho ativo, mesmo que se possa argumentar que há certo risco, quando o desempenho ativo acontece porque significa geralmente que uma pessoa se aventura em algo desconhecido e, a princípio, ocorrerá algum tipo de reação negativa do ambiente quando mudanças são sugeridas.

Agressividade competitiva implica tornar difícil para os competidores entrar no mesmo mercado e tentar ter um desempenho melhor do que o dos competidores. Uma pessoa proativa toma a iniciativa de explorar ativamente as oportunidades de mercado.

No contexto da efetivação, improvisação e experimentação, Frese (2010) informa que, em pesquisa sobre empreendedorismo, ser ativo é geralmente o mesmo que experimentação – isto é, uma tentativa de fazer coisas e manter o que funciona, o que sempre é contrastado com processos estruturados, particularmente planejamento. Diz ainda que alguns autores, erroneamente, igualam tentativa e erros à experimentação. Para Frese (2010), empreendedores de sucesso não tentam coisas por acaso; ao contrário, praticam a experimentação dirigida a metas, desenvolvem hipóteses de ação potencial, tentam em um ambiente onde é seguro falhar. Apesar de não contar com planejamento estruturado, há que considerar que o processo de pensar sobre coisas é planejar, pois sem planejar, os empreendedores não saberiam se foram bem-sucedidos ou não, porque não saberiam o que constitui o sucesso. Cita estudos realizados com detalhes que evidenciam que atentar para o que se explora e se faz leva a melhor aprendizagem. Frese (2010 p. 59), procurando explorar ainda mais, menciona a citação de Dewet al.<sup>25</sup> (2009):

Na efetivação um potencial empreendedor tenta alcançar a melhor combinação do que dispõe (habilidades, dinheiro, material, acesso ao mercado e outros recursos). Uma vez percebendo algum sucesso no

---

<sup>25</sup> Frese refere-se à reflexão de Dew, N., Read, S., Sarasvarthy, S. D.; Wiltbank, R. (2009). apresentada no artigo Effectual versus predictive logics in entrepreneurial decision-making: Differences between experts and novices, publicado no **Journal of Business Venturing**, 24, 287-309.

mercado, passos futuros são dados para conseguir futuros sucessos de mercado. De muitas maneiras, esse é um processo de “moldar”, aqui diferentemente do conceito behaviorista de Skinner (1953) de moldar, não é o ambiente ativo que molda o comportamento, mas a pessoa que busca ativamente melhores formas de acessar mercados para novos produtos, serviços potenciais etc. que integram o universo de possibilidades do empresário.

Frese (2010), citando Bhide (1994)<sup>26</sup> e Mintzberg (1991)<sup>27</sup>, aborda o papel do planejamento formal e o efeito sobre a experimentação, segundo os quais o debate sobre se o planejamento é útil também está presente na pesquisa em estratégia. Isso pode ser surpreendente, dado o fato de que as evidências meta-analíticas apoiam a clara relação entre o planejamento de negócio e o sucesso.

Conforme Miller e Cardinal (1994), o planejamento estratégico é feito muitas vezes na empresa e em empresas maiores por determinados membros do *staff*, que têm a função de estabelecer a estratégia “certa” e a abordagem “certa” para toda a empresa. Uma vez que esses planos de negócios formais e bem desenvolvidos são levados para dentro da empresa por vias burocráticas, podem ser descritos como antídotos para a exploração e experimentação, pois a adaptação local na empresa não é permitida neste contexto.

Na sequência do estudo de Frese, vale expor sua posição sobre Abordagem ativa de aprendizagem, a prática deliberada. A prática deliberada consiste em atividades autorreguladas individualizadas e com esforço que visam melhorar o nível do desempenho atual de uma pessoa – o que implica um elevado grau de esforço e tentativa de pensar profundamente e praticar também profundamente os aspectos das competências que são particularmente importantes para a alta especialização, conforme Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993)<sup>28</sup>, Unger, Keith,

---

<sup>26</sup> Frese refere-se à reflexão de Bhide, A. (1994), apresentada no artigo How entrepreneurs craft strategies that work, divulgado na **Harvard Business Review**, 72(2), 150-158.

<sup>27</sup> Frese refere-se à reflexão de Mintzberg, H. (1991), apresentada no artigo Learning I. Planning 0: A reply to Igor Arsoff. *Strategic Management Journal*, 6, 257-272.

<sup>28</sup> Frese refere-se à reflexão de Ericsson, K. A., Krampe, R. T.; Tesch-Römer, C. (1993), apresentada no artigo The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, divulgado pela **Psychological Review**, 100, 363-406.

Rauch, König e Frese (2009)<sup>29</sup>; conclui afirmando que a prática deliberada é preditiva do sucesso empresarial.

Quanto à abordagem ativa da personalidade, Frese (2010) ressalta que a abordagem da personalidade, no âmbito do empreendedorismo, tem sido criticada na literatura empresarial. No entanto, uma meta-análise foi realizada nos fatores de personalidade mais frequentemente sugeridos na pesquisa empresarial, pouco estudados na pesquisa do empreendedorismo. Assim, a meta-análise foi capaz de testar esses fatores.

No estudo de Rauch e Frese (2007)<sup>30</sup> e Baum e Locke (2004)<sup>31</sup> foram constatadas as características mais citadas e também as mais ativas (autoeficácia, personalidade proativa, tenacidade, necessidade de realização, tolerância ao estresse), mas as maiores correlações com o início de uma organização e com o sucesso da organização foram com os fatores de personalidade, autoeficácia (geral), personalidade proativa, inovação e necessidade de realização, já o locus de controle interno e tolerância ao estresse, se mostraram presentes e importantes, até certo ponto. O estudo conclui ainda que correr risco foi menos correlacionado com o início de uma organização ou com o sucesso empresarial, quando se compara com os outros fatores de personalidade, considerando também que outros fatores da personalidade, como paixão pelo trabalho, não foram incluídos nessa meta-análise por terem sido estudados com frequência, mas estão relacionados ao desempenho.

Considerando o treinamento, como intervenção de campo, Frese (2010, p. 64) cita o treinamento e diz:

---

<sup>29</sup> Frese refere-se à reflexão de Unger, J. M., Keith, N., Rauch, A., König, C., & Frese, M. (2009), apresentada na fonte *Deliberate practice and entrepreneurial success: A longitudinal analysis among German small business owners*. Univ of Giessen: Manuscript.

<sup>30</sup> Frese refere-se à reflexão de Rauch, A., & Frese, M. (2007), apresentada na fonte *Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation and success*. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 16, 353-385.

<sup>31</sup> Frese refere-se à reflexão de Baum, J. R.; Locke, E. A. (2004), apresentada na fonte *The relation of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth*, divulgado pelo *Journal of Applied Psychology* 89, 587-598.

A prova real de nossa teoria é se as intervenções de campo que produzem um maior grau de desempenho ativo conduzem a melhores chances de sucesso empresarial no mercado. Enquanto a maioria do trabalho empírico baseia-se em estudos transversais, apenas um estudo de campo experimental verdadeiro pode convencer o cético de que o desempenho ativo é uma variável central para o empreendedorismo.

Então conclui que são necessárias intervenções para que o desempenho empresarial mude e se torne mais ativo, o que deveria ter efeitos positivos de longo prazo no sucesso das empresas e ressalta o desempenho ativo como exemplo de iniciativa pessoal, que justifica o desenvolvimento de treinamento para proprietários de negócios, com foco em iniciativa pessoal, considerando que se há possibilidade de mudar a iniciativa pessoal ou performance ativa dos empreendedores, e por consequência provocando diferenças no sucesso, pode-se considerar, então, como uma evidência para justificar essa abordagem.

Citado por Seikkula-Leino (2011), Kuratko<sup>32</sup>(2005) assinala que o empreendedorismo pode ser desenvolvido tanto dentro como fora de uma organização, com fins lucrativos ou não, bem como atividades comerciais ou não comerciais, incluindo até a geração de ideias. Complementa que, para alunos mais jovens, a educação empreendedora é mais apropriada, pois ensina os alunos a ter mais responsabilidade, ser mais criativo para descobrir oportunidades e ter mais sucesso na sociedade. O objetivo, neste caso, é incentivar o aluno a assumir um papel ativo no mercado de trabalho, considerando o empreendedorismo uma opção de carreira, e que tal educação desenvolve comportamentos, habilidades e atributos que ajudam pessoas e organizações a criar práticas inovadoras e lidar com a mudança, num ambiente de incertezas e complexidade, com vistas à realização pessoal e à eficácia organizacional.

A educação empreendedora, nesse conceito, representa o processo por meio do qual tais comportamentos são praticados, que envolve elementos de aprendizagem mediante uma pedagogia particular, que requer habilidades de pensamento para aprender sobre o assunto.

---

<sup>32</sup> Seikkula-Leino refere-se à reflexão de Kuratko, D. F. (2005). *The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges*. *Entrepreneurship theory and practice*, 29 (5), 577-597.

Citado por Seikkula-Leino (2011), Gibb (2005)<sup>33</sup> sugere para a educação empreendedora uma série de atividades que incentivem a aprendizagem interativa dos alunos e reflexões como aprendizagem cooperativa, baseada em problemas, atividades em grupos de trabalho, desenvolvimento de projeto, trabalho em equipe, o aprender fazendo, de forma pela qual o conhecimento é construído em conjunto e os erros são considerados como parte do processo de aprendizagem.

São apresentados enfoques da Psicologia que podem contribuir para elucidação de questões que envolvem a educação e o desafio de desenvolver o empreendedor.

O livro da Psicologia (2012) lembra Hermann Ebbinghaus (1850 – 1909), que nos deixa uma reflexão que pode ajudar na metodologia de ensino, quando afirma que esquecemos dois terços do que aprendemos nas últimas 24 horas. Segundo seus experimentos com a memória, algumas conclusões são importantes:

- a) nosso esquecimento é mais rápido nas primeiras nove horas;
- b) conteúdos esquecidos podem ser reaprendidos com mais rapidez do que conteúdos novos, aprendidos pela primeira vez;
- c) recordamos por mais tempo assuntos que continuamos a estudar após dominar (além do aprendido);
- d) conteúdos significativos são lembrados por cerca de dez vezes mais tempo do que conteúdos insignificantes ou aleatórios;
- e) itens localizados próximos do início ou do final de uma série são lembrados com mais facilidade;
- f) sessões de aprendizagem repetidas durante um intervalo maior de tempo intensificam a memorização de qualquer assunto.

Para avançar no entendimento da educação no contexto do empreendedorismo, torna-se necessária uma abordagem da psicologia da educação, num sentido mais amplo.

---

<sup>33</sup> Seikkula-Leino refere-se à reflexão de Gibb, A.(2005) no artigo The future entrepreneurship education determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö and C. Carrier (eds),The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. Entrepreneurship Education Series 2/2005.

Tais teorias e debates da Psicologia da educação revelam que há aderência para empreendedorismo, porém consolida-se a aprendizagem deste no ensino formal de Administração, enquanto conjunto de competências para exercer a profissão. Enfatiza-se, assim, o conjunto de conhecimentos que devem constar no processo de aprendizagem de formação profissional para atender aos anseios de comunidades, mercados e empresas.

Para Russell, Atchison e Brooks (2008), o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos empresariais é uma prioridade para governos que querem incentivar uma sociedade inovadora e empreendedora. Além disso, as instituições de ensino vêm sendo cobradas por empregadores e pelo mercado, para produzir graduados que tenham práticas baseadas em habilidades do mundo real.

Há evidências de que competições de planos de negócios, embora destinadas principalmente à produção de *start ups*, têm sido utilizadas para fornecer uma gama de benefícios aos participantes, sendo o mais importantes o desenvolvimento de competências empresariais, o acesso a mentores, a oportunidade para criação de redes, o aumento da autoconfiança e melhor aceitação de riscos.

Ao redor do mundo, as competições de planos de negócios foram estabelecidas para fornecer um estímulo para a criação de novas empresas e para capturar ideias, potenciais talentos na comunidade, especialmente a de estudantes do ensino superior.

Muitas competições não só oferecem a possibilidade de ganhar dinheiro para iniciar nova oportunidade de negócio, mas também proporcionar um meio de desenvolver as habilidades e contatos necessários para que estes novos empreendimentos sejam bem sucedidos. Tais competições contribuem com instituições de ensino superior para promover e desenvolver nos estudantes atitudes e comportamentos empreendedores e inovadores. A preparação de um Plano de Negócios para a criação do novo empreendimento requer disciplina, habilidades específicas e conhecimento para desenvolver um novo produto ou serviço, bem como habilidades de negócios e conhecimento da indústria para negociar o caminho para o mercado.

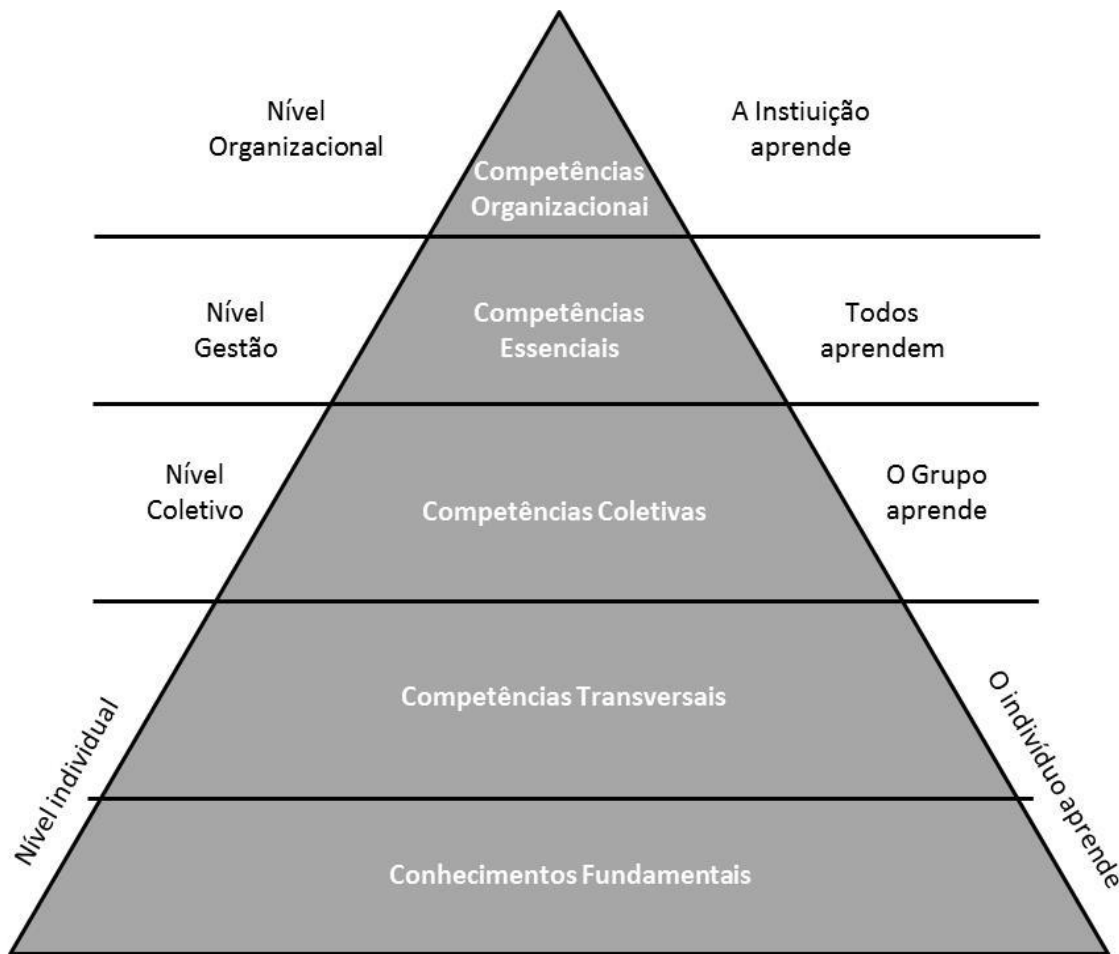
Embora eles não necessariamente façam parte do ensino e da aprendizagem formal do currículo, as competições de planos de negócios oferecem oportunidades

de ligar a aprendizagem da universidade com a aprendizagem no local de trabalho. Habilidades de negócio, *workshops*, formação de equipe, *mentoring*, *feedback* dos juízes e a criação de redes, juntos, oferecem uma variedade de contextos em que se deseja visualizar e explorar o conhecimento específico da disciplina em um ambiente experimental e de aprendizagem motivacional. Assim, as competições de planos de negócios também podem ser vistas como um modelo de aprendizagem integrada.

O processo de aprendizagem, para Pereira e Carvalho (2014), quando assumido, é incorporado como um valor a defender, sendo um catalisador para novas experiências de aprendizagem. Estes autores estudaram a relação entre qualidade e aprendizagem e consideram que esta é uma resposta à vontade da pessoa. Este princípio, percebido na formação de adultos, aplica-se ao contexto em que as pessoas querem aprender, porque não querem ser excluídas do sistema. E a qualidade exige o envolvimento de todos. Mas esse envolvimento acontece porque cada elemento individualmente, por uma ou por outra razão, assim o deseja.

Os autores estudam a relação entre qualidade, competência e aprendizagem como forma de melhorar as competências profissionais, com ênfase no papel dos docentes no ensino em universidades. Conforme figura 13, os autores consideram a níveis da aprendizagem para a gestão de qualidade, num processo evolutivo em que a aprendizagem parte do indivíduo até atingir toda a organização.

**Figura 13 - Níveis de aprendizagem da Gestão da qualidade**



Fonte: Pereira e Carvalho (2014, p. 70)

Assim, torna-se evidente que a ligação entre o conceito de competências individuais e de grupo e as essenciais de gestão promove a aprendizagem da organização, num processo singular pela via da continuidade da resposta à mudança permanente, à verificação e análise, à avaliação e controle e à análise sistemática dos indicadores, quer de atividade quer de resultados; são estes aspetos que conferem a tal singularidade e distingue a gestão de qualidade de outros contextos. Existe uma relação entre as abordagens que conceituam a aprendizagem e a formação de competências como um processo, que se desenvolve pelo 'diálogo' entre a ação e a reflexão e a organização de um sistema de gestão da qualidade. Para que a aprendizagem seja efetiva, as pessoas precisam vivenciar, refletir, observar e agir.

Como se pode perceber, o ambiente de qualidade é propício ao desenvolvimento destas capacidades. A pessoa precisa se envolver de uma forma



espontânea e aberta, sem se desviar da experiência, devendo ter a capacidade de observar essa experiência de vários prismas.

Portanto, os autores entendem que a aprendizagem organizacional ocorre somente se houver aprendizagem individual de cada membro da organização, se houver transferência para o grupo, como um processo de aprendizagem coletiva, incorporando neste processo os *inputs* e os *outputs* da liderança, e entendendo que tudo isto tem de ser refletido na memória da instituição.

A União Europeia, segundo Seikkula-Leino (2011), reforça a importância em desenvolver uma cultura empreendedora, com atitudes e competências empresariais, como oportunidade de carreira. Atitudes favoráveis também se verificam nos Estados Unidos, onde já existem muitas iniciativas educacionais com orientação para o empreendedorismo, e na China, que recebeu apoio do governo, cuja pretensão é desenvolver uma nação voltada à inovação.

Seikkula-Leino (2011) esclarece que o desenvolvimento do empreendedorismo por intermédio da educação é algo raro. No entanto, casos em particular como na Finlândia, a educação para o empreendedorismo tem acontecido nos diversos níveis, com apoio do governo, que incluiu, inclusive no ensino básico, educação para o empreendedorismo. Vale ressaltar, ainda, que a educação empreendedora, nessa visão da Finlândia, não é vista como um assunto isolado, mas integrado às disciplinas, como parte da cultura escolar e, embora a exigência de inclusão seja nacional, a implementação pode sofrer adaptações locais.

Zabala e Arnau (2010, pp. 109-113) levantam a questão se competência pode ser ensinada ou apenas desenvolvida. Entretanto, consideram que o debate não é relevante, considerando a intencionalidade do projeto de ensino, que fixa seus resultados em uma aplicação futura e por consequência torna-se imprevisível. A finalidade da educação é imediata, ou seja, o que agora é ensinado e aprendido em um contexto escolar poderá ser usado no momento certo, na ocasião em que esses conhecimentos, habilidades ou atitudes aprendidas se façam necessárias e, precisa ainda considerar que nunca serão empregados tal como foram ensinadas em aula.

Esses autores apresentam também alguns critérios para ensinar competências, a partir de características essenciais do ensino de competências, que consideram a relevância, o caráter procedimental e por último a complexidade da situação na qual devem ser utilizadas. Para a relevância é necessário considerar a sequência de atividades de ensino, que deve permitir determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação a novos conteúdos de aprendizagem e deve também ser adequada ao nível de desenvolvimento de cada aluno, ao fomentar atitudes favoráveis. Para o caráter procedimental resumem que “Qualquer ação competente é um procedimento de procedimentos”. E concluem com a complexidade da situação:

O conhecimento disciplinar é imprescindível para a compreensão da realidade sempre e quando se assume que a aplicação de um conhecimento parcial da realidade não chegará a constituir uma ação competente se não se aprendeu a intervir em situações da “realidade global”, cuja essência é a complexidade.

O fato de estarem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e de modo distinto. “Para aplicar o esquema de atuação é necessário ter aprendido, de forma parcial e integrada, seus componentes”.

Zabala e Arnau (2010) seguem a linha de raciocínio sobre o ensino das competências como uma antítese do ensino tradicional. Enfatizam que a dificuldade no ensino das competências não está relacionada apenas a sua complexidade inerente às fases e aos componentes de uma ação competente, mas também pela forma de ensiná-las, uma vez que se distingue da tradição escolar, baseada na transmissão verbal e reprodução do aprendido em provas convencionais.

Dessa forma, consideram o conhecimento como ponto de partida, devendo em seguida considerar as motivações e interesses pessoais, oferecer desafios e ajuda conforme as reais possibilidades de cada um dos alunos e também avaliar considerando o papel da autoestima para seguir motivado no estudo. Os autores consideram que não fazem parte do saber fazer da maioria dos profissionais do ensino e concluem: “Aprende-se fazendo, fato que significa uma organização

complexa da aula, com uma grande participação dos alunos, e que os diferentes ritmos de aprendizagem se façam extraordinariamente visíveis”.

Numa outra abordagem, Marras (2010, p. 168) destaca fatores para o desenvolvimento gerencial e talentos, para aqueles indivíduos que apresentam excelente desempenho, em itens como: quociente de inteligência, nível de inteligência emocional, qualidade educacional, identificação com a cultura organizacional, nível motivacional, habilidade negocial, técnica e/ou decisória, espírito de liderança, maturidade, *background* sólido, trajetória estável.

A educação, em qualquer nível, reveste-se de complexidade; e, focalizando as competências necessárias ao Administrador e ao empreendedor, esta educação deve ser contínua e permanente na escola e fora dela. A competência profissional pressupõe desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes, além de qualidades pessoais.

A proposta da educação empreendedora pode oferecer linhas de interseção para a formação do Administrador, sobretudo na busca da cultura da inovação e busca de oportunidades. Porto (2013) considera que não se pode pensar mais em inovar apenas de forma incremental. Justifica que a tecnologia cresce exponencialmente e a população hoje é sete vezes maior que a do século XVIII, tornando obsoleta a mentalidade da inovação puramente incremental. E como a inovação pode ser associada ao valor do capital humano, os requisitos educacionais devem ser ajustados de acordo com as necessidades do mercado.

Por competente se entende, conforme Silva (2003), o indivíduo proativo, criativo, que tem autonomia, capacidade de raciocínio-lógico, está constantemente atualizado e bem informado, tem capacidade para aprender constantemente, adaptar-se às mudanças, além do domínio das diferentes formas de comunicação. Assim, é essencial que o trabalhador desenvolva uma gama de habilidades que o tornem produtivo, que o levem a alcançar os resultados traçados pela empresa.

Uma proposta de aprendizagem de competências gerenciais é apresentada por Quinn (2012, p. 24), ao ressaltar que uma competência sugere a posse do conhecimento quanto à capacidade comportamental de agir de modo apropriado, usando esse conhecimento; para desenvolver competências é necessário tanto ser apresentado ao conhecimento quanto ter a oportunidade de praticar as habilidades.

“Muitos livros didáticos e métodos de aulas expositivas fornecem o conhecimento, mas não a oportunidade de desenvolver habilidades comportamentais e refletir sobre o uso delas”, consideram os autores.

A proposta de aprendizagem apresentada por Quinn (2012) está baseada em um modelo de cinco etapas desenvolvido pelos estudiosos organizacionais Whetten e Cameron (2010)<sup>34</sup>, que recomendam uma abordagem de desenvolvimento educativo que inclui um especialista, fazendo uma palestra e estudantes fazendo experimentos com novos comportamentos, sintetizados pelo que chama de modelo ALAPA, apresentado em cinco etapas, conforme a seguir:

**Etapa 1 - Avaliação (*Assesment*):** Ajuda a descobrir seu nível de habilidade na competência e o seu reconhecimento da competência. Pode ser usada em qualquer ferramenta, como questionários, representação de papel ou discussão em grupo.

**Etapa 2 - Aprendizagem (*Learning*):** Envolve ler e apresentar informações sobre os tópicos usando ferramentas tradicionais, como aulas expositivas e material impresso.

**Etapa 3 - Análise (*Analysis*):** Explora comportamentos apropriados e inapropriados examinando como os outros se comportam em uma situação determinada, podendo ser usados exemplos de filmes populares, programas de televisão ou romances para análise.

**Etapa 4 - Prática (*Practice*):** Permite aplicar a competência na sala de aula em uma situação semelhante à de trabalho. É uma oportunidade de experimentação e *feedback*.

**Etapa 5 - Aplicação (*Application*):** Dá a oportunidade de transferir o processo para situações da vida real. Geralmente são feitas simulações para facilitar a experimentação de curto e longo prazo.

Torna-se imperioso trazer para o conteúdo deste estudo a mudança proposta pela Finlândia que, segundo matéria da Globo.com (2015), o ministério da

---

<sup>34</sup> Quinn et al referem-se à reflexão de Whetten, D.R e Cameron, K.S. (2010) Developing management skills. 8. Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

educação daquele país, em nota, afirma que um novo currículo será implementado nas escolas em agosto de 2016 com algumas mudanças:

Para enfrentar os desafios do futuro, o foco está nas competências transversais (genéricas) que devem ser trabalhadas por meio das disciplinas escolares. As práticas colaborativas em sala de aula, nas quais os alunos podem trabalhar com vários professores simultaneamente durante o estudo de projetos baseados em fenômenos são enfatizadas.

A nota diz ainda que os alunos deverão trabalhar todos os anos em pelo menos um desses módulos de aprendizagem multidisciplinar que deverão ser implementados localmente. Os estudantes também deverão participar ativamente do planejamento destes estudos.

Irmeli Halinen, chefe do desenvolvimento curricular do ministério finlandês, explica que as disciplinas tradicionais vão continuar, mas com menores fronteiras entre elas e maior multidisciplinaridade no ensino. Considera contar com sete áreas de competências transversais, e estas deverão ser desenvolvidas em conjunto com as disciplinas escolares. É uma nova maneira de combinar o ensino baseado em competências com aquele baseado nos assuntos ou disciplinas, apenas.

Concluindo este conjunto de reflexões é oportuno abordar o movimento que toma vulto nas recentes discussões sobre aprendizagem, que é a *flipped learning*, ou sala de aula invertida. Bergmann e Sams (2017) apresentam suas considerações a esse respeito, lembrando que o atual modelo de educação ainda reflete a era da revolução industrial, quando foi concebido, segundo o qual, na visão dos autores, os alunos são educados de forma padronizada, como se estivessem em uma linha de montagem. Na proposta da sala de aula invertida, como uma metodologia ativa de aprendizagem, as questões mais simples são passadas através de vídeos, internet e outras ferramentas interativas, que favorecem o empenho e a participação do estudante, de forma mais flexível, deixando para a sala de aula as questões mais complexas, que exigem a presença do professor, de forma mais efetiva e personalizada, ou seja, no modelo tradicional o professor ensina conteúdos simples na sala de aula, deixando para o aluno resolver as tarefas mais complexas longe da sala.

## CAPÍTULO 4

### A Competência Profissional e o Administrador

O objetivo deste capítulo é apresentar os conceitos de competência, partindo de uma abordagem mais ampla para conceitos mais específicos do administrador/gestor e do empreendedor, com detalhes de perfil esperado e habilidades necessárias ao desempenho destes papéis. O eixo teórico deste capítulo buscou explorar os conceitos de conhecimento e competência e sua abrangência no contexto gerencial, como também apresentar regras governamentais brasileiras que definem as competências básicas para o curso de graduação em administração, apresentando ainda um modelo de projeto pedagógico de uma instituição de ensino.

#### 4.1 Conhecimento e Competência em Administração

Oportuno se torna, antes de focar especificamente as competências do Administrador, trazer o pensamento de Schermerhorn (2014 p. 8) sobre as habilidades críticas para a sobrevivência no novo ambiente de trabalho e também as mudanças na natureza das organizações, que merecem destaque, pois a profissão do Administrador se apresenta com mais de cem funções diferentes no mercado e atinge também a figura do Administrador no cargo de liderança, foco do presente estudo.

São as seguintes habilidades críticas para a sobrevivência no novo ambiente de trabalho:

- a) **maestria**: você precisa ser bom em algo; você precisa ser capaz de contribuir com algo de valor para seu empregador;
- b) **contatos**: você precisa conhecer pessoas, o relacionamento com colegas e outros, dentro e fora da organização é essencial para o que precisar ser feito;
- c) **empreendedorismo**: você deve agir como se estivesse dirigindo seu próprio negócio, enxergando ideias e oportunidades e tomando a iniciativa de abraçá-las;

- d) **amor pela tecnologia:** você precisa adotar tecnologia; não precisa ser um técnico, mas deve gostar e ser capaz de fazer bom uso da tecnologia da informação;
- e) **marketing:** você precisa ser capaz de comunicar seus sucessos e progressos, tanto pessoais como de seu grupo de trabalho;
- f) **paixão pela renovação:** você precisa estar continuamente aprendendo e mudando, sempre se atualizando para entender as exigências futuras.

Mudando a natureza das organizações – Como as organizações estão mudando:

- a) **crença no capital humano:** as demandas da nova economia conferem valor às configurações de trabalho participativo e de alto envolvimento, que estimulem o conhecimento, a experiência e o comprometimento de todos os membros;
- b) **fim do “comandar e controlar”:** as estruturas hierárquicas tradicionais com chefes do tipo “façam como eu mandar” estão provando serem muito lentas, conservadoras e caras para funcionar nos ambientes competidores de hoje;
- c) **ênfase no trabalho em equipe:** as organizações de hoje são menos verticais e mais horizontais em seu foco; elas são cada vez mais guiadas pelo trabalho em equipe que reúne talentos para a solução criativa de problemas;
- d) **preeminência da tecnologia:** novas oportunidades surgem a cada novo desenvolvimento da tecnologia da informação e computação, que continuamente mudam o modo como as organizações funcionam e as pessoas trabalham;
- e) **conversão à rede:** as organizações estão interligadas para promover a comunicação e a coordenação intensivas em tempo real, internamente entre as partes envolvidas e externamente com parceiros, empreiteiros fornecedores e clientes;
- f) **novas perspectivas da força de trabalho:** uma nova geração de trabalhadores traz para o ambiente de trabalho uma menor tolerância para

com a hierarquia, maior informalidade e mais atenção ao mérito do que ao status ou tempo de experiência.

Tais leituras nos levam à convicção de que o conhecimento, a educação por si só não determinam o sucesso, o que enseja um enfoque para as competências que, segundo Gramigna (2007), são divididas em Diferenciais, Essenciais e Básicas. As diferenciais são estratégicas e estabelecem a vantagem competitiva da empresa; as Essenciais são as identificadas e definidas como as mais importantes para o sucesso do negócio e devem ser percebidas pelos clientes; e as Básicas, necessárias para manter a organização funcionando, percebidas no ambiente interno.

Avançando neste eixo de raciocínio, de acordo com Maximiano (2010, p. 151), torna-se necessário estudar e entender melhor o conceito de competência, descrita como “comportamentos ou ações observáveis, que exprimem habilidades, conhecimento, atitudes, experiências e outros atributos, até mesmo as emoções, que o cargo exige para um desempenho superior”. O autor menciona, ilustrando o conceito, como uma grande empresa descreve as competências que seus candidatos a *trainees*<sup>35</sup> de gerência devem apresentar: “Buscamos pessoas que tenham paixão pelo crescimento, sejam empreendedoras e inovadoras, busquem e incentivem mudanças, tenham visão de futuro, sejam comprometidas com o trabalho em equipe”.

Gramigna (2007) ainda estabelece premissas do modelo de competências que devem fazer parte da cultura da organização, que aborda a conscientização de que cada tipo de negócio necessita de pessoas com perfis específicos; também considera a crença de que cada posto de trabalho existente na empresa apresenta características próprias e deve ser ocupado por profissionais que apresentem determinado perfil de competências; considera que aqueles que ocupam funções gerenciais devem se responsabilizar pela oferta de oportunidades que possibilitem o desenvolvimento e a aquisição de novas competências; e por último a percepção de que sempre haverá demanda para o desenvolvimento de novas competências,

---

<sup>35</sup>*Trainee* no Brasil é um programa que visa captar, desenvolver, estimular e reter indivíduos de alto potencial, em início de carreira profissional, selecionados com o objetivo de prepará-los para assumir posições estratégicas no futuro. Conceito disponível em: <<http://intelectusconsultoria.com.br/servicos/programas-de-trainee/>>.



ressaltando a crença de que o que essencial hoje para a boa execução de um trabalho, poderá agregar novas exigências amanhã.

Spender (2001) discorre sobre o conhecimento como objeto e como processo. Como objeto, pode ser criado, comprado, possuído ou vendido, como um equipamento de produção, ou qualquer outro ativo organizacional. Nesta perspectiva, o autor considera a dificuldade de identificar e armazenar os ativos de conhecimento da empresa. Há valor real nessa visão, pois a maioria das organizações tem grandes bancos de conhecimento (dados), embora fragmentados. Um produto bem sucedido ou um produto fracassado armazena conhecimento. Podem estar armazenados de acordo com as regras ou então em práticas informais. A perspectiva de objeto procura abstrair o conhecimento das pessoas que os criam e os implementam. Já como processo há envolvimento dos processos individuais e sociais de criatividade, inovação, motivação e comunicação; portanto, representa uma bibliografia sociológica e psicológica mais complexa.

Spender (2001), para explicar tais conceitos, remete ao trabalho de Taylor sobre administração científica, que se preocupava em minimizar o desperdício e maximizar a eficiência. Nessa visão, entendia-se que os gerentes evitam que suas organizações reinventem a roda, o que justifica os inventários de conhecimento.

Este estudo está diretamente relacionado ao conceito de gestão do conhecimento, como atividade de divulgar e explicitar o conhecimento que está embutido nas práticas individuais ou coletivas da organização, conforme Nonaka e Takeuchi (1997).

Para Brown e Duguid (2001, pp. 62-65):

[...] o conhecimento, frequentemente, fundamenta-se não no indivíduo, mas está distribuído entre um grupo de pessoas que trabalham juntas. [...] temos em mente não o conhecimento declarado que os indivíduos podem, como o nome sugere, expressar em um exame – o filósofo Gilbert Ryle denominou *know that*. Ao contrário, estamos preocupados com o conhecimento disponível – Ryle denominou-o de *know how*. O conhecimento disponível confere a habilidade de um indivíduo responder às situações reais e de fazer as coisas, em vez de apenas falar sobre elas no abstrato.

O “Saber como” é aprendido pela prática – fazendo-se as coisas. Inevitavelmente, tal conhecimento está, frequentemente, dissociado do “mero” conhecimento prático, na suposição de que seja inferior ao tipo teórico. Fazer as coisas parece menos cerebral do que pensar. Todavia, a distinção entre *know how* e *know that* não suporta uma simples separação entre prática e teoria. Afinal, pensar é um tipo de fazer.

Ao discorrer sobre comunidades de prática, Brown e Duguid (2001) afirmam que esses grupos se formam em torno da prática e que, no processo, desenvolvem conhecimento coletivo e distribuído.

Argumentam que a prática compartilhada ao longo do tempo habilita os participantes a desenvolverem uma perspectiva comum e entenderem seu trabalho e como esse trabalho se ajusta ao ambiente circundante, unindo-os, assim, em uma comunidade informal. Os membros também compartilharão o tipo de julgamento que os praticantes solicitam, não apenas sobre o que fazer, mas também quando fazer e quando foi bem-feito.

Ainda sobre o conhecimento, há que se ressaltar a importância da escrita, lembrada por Azevedo Joly (2015, p. 61), que cita as considerações de Stein, Dixon e Isaacson (1994)<sup>36</sup>, segundo os quais “escrever é possivelmente o mais complexo e difícil desafio enfrentado pelo aluno em sua vida acadêmica, pois é a habilidade fundamental exigida para comunicar seu conhecimento em todas as áreas de conhecimento”.

O estudo do conhecimento, como recurso das empresas, indica que as organizações podem não ter cérebros, mas possuem sim sistemas cognitivos e memórias e desenvolvem rotinas, que são os procedimentos padronizados para lidar com problemas internos e externos. Tais rotinas vão sendo incorporadas na memória organizacional e as mudanças percebidas em processos, estruturas ou comportamentos não representariam, necessariamente, indicadores de que a aprendizagem realmente aconteceu, sendo necessário também que esse

---

<sup>36</sup> Azevedo Joly refere-se à reflexão de Stein, M., Dixon, R. C., Isaacson, S..Effective writing instruction for diverse learners. *School Psychology Review*, 23 (3): 392-405

conhecimento seja recuperado pela organização, através de seus membros, como registram Fleury e Oliveira Jr. (2001 pp. 138-141).

O conhecimento é um recurso que pode e deve ser gerenciado para melhorar o desempenho da empresa. Ela, portanto, precisa descobrir as formas pelas quais o processo de aprendizagem organizacional pode ser estimulado e investigar de que maneira o conhecimento organizacional pode ser administrado para atender as necessidades estratégicas dessa empresa, disseminado e aplicado por todos como uma ferramenta para o seu sucesso.

O conhecimento da empresa é fruto das interações que ocorrem no ambiente de negócios e se desenvolve por meio do processo de aprendizagem. O conhecimento pode ser entendido como o conjunto de informações associadas à experiência, à intuição e aos valores.

É possível distinguir dois tipos de conhecimento, o explícito e o tácito. O conhecimento explícito, ou codificado, refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal, sistemática, enquanto o conhecimento tácito possui uma qualidade pessoal, tornando-se mais difícil de ser formalizado e comunicado. “O conhecimento tácito é profundamente enraizado na ação, no comprometimento e no envolvimento em um contexto específico”, difícil de ser formalizado e comunicado, no qual percebe-se destreza informal, enraizado na ação, de acordo com Nonaka e Takeuchi (1997, p. 7).

Já na visão de Spender (2001, p. 139), tácito não significa conhecimento que não pode ser codificado, mas que ainda não foi explicado. O autor menciona que o conhecimento tácito, no local de trabalho, apresenta três componentes:

- a) **consciente:** facilmente codificável, pois o indivíduo consegue entender e explicar o que está fazendo;
- b) **automático:** o indivíduo não tem a consciência de que o está aplicando;
- c) **coletivo:** conhecimento desenvolvido pelo indivíduo e compartilhado com outros, é resultado da formação aprendida em um contexto social específico.

Pode-se distinguir diversos níveis de interação social pela mediação dos quais se cria o conhecimento da organização. Considera-se importante que a organização tenha capacidade de integrar aspectos relevantes do conhecimento

desenvolvido a partir dessas interações. A fim de apresentar uma compreensão melhor de como o conhecimento é criado e de como a criação do conhecimento pode ser gerenciada, Nonaka e Takeuchi (1997) propõem um modelo de conversão de conhecimento, conforme Quadro 9.

**Quadro 9 - Modelo de conversão de conhecimento**

|                              | Para<br>Conhecimento tácito | Para<br>Conhecimento explícito |
|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| De<br>Conhecimento tácito    | <b>Socialização</b>         | <b>Externalização</b>          |
| De<br>Conhecimento explícito | <b>Internalização</b>       | <b>Combinação</b>              |

Fonte: Adaptado de Nonaka e Takauchi (1997, p. 69)

Por socialização, os autores entendem a conversão que surge da interação do conhecimento tácito entre indivíduos, principalmente através da observação, imitação e prática. A chave para adquirir conhecimento desse modo é a experiência compartilhada.

Combinação é uma forma de conversão do conhecimento que envolve diferentes conjuntos de conhecimento explícito controlados por indivíduos. O mecanismo de troca pode ser reuniões, conversas por telefone e sistemas de computadores, que tornam possível a reconfiguração da informação existente, levando a um novo conhecimento.

Internalização é a conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito, no qual os autores identificam alguma similaridade com a noção de “aprendizagem”.

Externalização é a conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito, apesar de este não ser um conceito bem desenvolvido de acordo com os autores.

Fleury e Oliveira Jr. (2001) dão caminho para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que podem ocorrer por processos proativos ou por processos reativos.

Os processos proativos, segundo os autores, incluem a experimentação e a inovação, que implicam a geração de novos conhecimentos e metodologias, criando novos produtos ou serviços com base em situações não rotineiras. A experimentação usualmente é motivada por oportunidades de expandir horizontes e não pelas dificuldades existentes.

Os processos reativos compreendem três modalidades:

- a) **resolução sistemática de problemas:** as ferramentas disseminadas, como diagnóstico feito com métodos, uso de informações para a tomada de decisões e também uso de instrumental estatístico com o objetivo de organizar os dados e proceder a inferências;
- b) **experiências realizadas por outros:** experiências realizadas por outras diversas organizações podem constituir um importante caminho para a aprendizagem organizacional, e o *benchmarking* tem sido usado como ferramenta para repensar a organização;
- c) **contratação de pessoal:** o “sangue novo” pode constituir fonte de renovação dos conhecimentos da organização.

O conhecimento pode ser o primeiro elemento componente da formação de competência, mas Fleury e Fleury (2001) lembram que uma competência essencial não precisa necessariamente ser baseada em tecnologia *stricto sensu*, podendo estar associada ao domínio de qualquer estágio do ciclo de negócios – o conhecimento das condições de operação de um determinado mercado pode ser um exemplo típico. No entanto, para ser considerado uma competência essencial, esse conhecimento deve estar associado a um sistemático processo de aprendizagem, que envolve descobrimento/inovação e capacitação de recursos humanos. Fleury e Fleury (2001) trazem os cinco níveis de competência de Zarifian (1999)<sup>37</sup>,

- a) sobre processos – conhecimento sobre o processo de trabalho;
- b) técnica – conhecimentos específicos sobre o trabalho a ser realizado;

---

<sup>37</sup> Fleury e Fleury referem-se à reflexão de ZARIFIAN, P. (1999) *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

- c) sobre a organização – saber organizar os fluxos de trabalho;
- d) serviço – aliar a técnica à avaliação do impacto sobre o consumidor final;
- e) social - saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas.

Durand (2000) construiu para competência um conceito com a sigla CHA: (C) conhecimento, (H) habilidade e (A) atitude, sendo que o conhecimento corresponde ao acúmulo de saberes adquiridos ao longo de sua experiência; habilidade como fazer algo ou a capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido; e atitude como aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

Esta perspectiva foi expandida para CHAE por Dutra (2004), considerando o E como Entrega, pois não adianta ter a competência se não há entrega da produção individual. Neste contexto, torna-se oportuno resgatar o pensamento de Drucker (2012 p. 7), ao tratar dos novos desafios dos executivos e suas qualidades básicas. Para ele, alguns proponentes defendiam a ideia de investigar a qualidade dos gestores nos aspectos moral e integridade, criatividade, valores sociais, empatia humana e assim por diante, enquanto que opositores a essa ideia diziam que isto era “bobagem”, pois “a única coisa que conta é o desempenho e este é medido pelos resultados”.

O conceito ainda evoluiu para CHAVE que se refere aos fatores Vontade e Expressão, agregados aos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Vontade e Expressão, ambos aspectos pertinentes aos processos interiores ao indivíduo, que permitem a realização da “entrega” proposta por Dutra (2004). A “entrega” é relativa ao respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes com os quais o indivíduo atua nos processos de trabalho e que geram valor agregado. O nível de entrega, como reforça Dutra (2004), envolve a capacidade de lidar com o conceito de complexidade e atributos comportamentais do indivíduo em prol de resultados organizacionais.

As dimensões três, quatro e cinco estão interligadas e interdependentes, pois o conhecimento implica na quantidade de informações que o indivíduo adquire e as estrutura (saber o que e por que fazer); já a habilidade trata da técnica (do saber como fazer) e a atitude refere-se ao interesse (querer fazer), à geração de resultado (Entrega) e à Vontade e Expressão (comportamento na organização).

No mundo do trabalho, a adoção de um comportamento exige que o indivíduo domine não apenas o conhecimento, mas também a habilidade e atitudes adequadas. A aplicação dos elementos no trabalho gera um desempenho profissional expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta e pelas consequências desses comportamentos, seja em realizações ou resultados, de forma que o desempenho competente possui valor tanto para a pessoa que o produz quanto para a organização em que ela trabalha.

Zabala e Arnau (2010, pp. 28-30) afirmam que

[...] o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarretará a dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Os autores apresentam ainda o que chamam de falso dilema entre teoria e prática: “saber por saber ou saber para saber fazer”, e explicam que a formação inicial e permanente da maioria das profissões está centralizada na aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da profissão correspondente. Seguindo nesse raciocínio, citam a análise de provas como critério de avaliação e percebeu-se a dissociação entre teoria e prática, ou seja, essas provas estão baseadas em uma demonstração por escrito e em um tempo limitado de conhecimento que se tem sobre o assunto.

Ressaltam, ainda, a fragilidade da avaliação baseada nas estratégias de aprendizagem dirigidas apenas à memorização de curto prazo, provocando uma maior dissociação entre teoria e prática, pois a memorização dos assuntos tem a finalidade de expor os conhecimentos em uma prova e não para poder aplicá-los às diferentes situações da vida profissional.

Algumas definições de competência, no campo profissional, citadas por Zabala e Arnau (2010) estão apresentadas no quadro 10.

**Quadro 10 - Conceitos de Competência Profissional**

|  |  |
|--|--|
| <b>McClelland (1973)</b>                 | “uma forma de avaliar o que realmente causa rendimento superior no trabalho”.  |
| <b>A OIT (2004)</b>                      | “Capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada”.  |
| <b>Dicionário Enciclopédico Larousse</b> | “nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que permitem discutir, consultar e decidir sobre o que diz respeito ao trabalho. Supõe conhecimentos específicos, uma vez que considera que não há competência completa se os conhecimentos teóricos não são acompanhados pelas qualidades e pela capacidade, as quais, por sua vez, permitem executar as decisões que essa competência sugere”. |
| <b>Tremblay (1994)</b>                   | “Sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operacionais e os quais permitem, dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problema e sua resolução por uma ação eficaz”.  |
| <b>Le Boterf (2000)</b>                  | “Competência é a sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. (...) A competência é uma construção, o resultado de uma combinação relacionada a vários recursos (conhecimentos, redes de informações, redes de relação, saber fazer).”   |

Fonte: Adaptado de Zabala e Arnau (2010, 28-30)

No campo educacional Zabala e Arnau (2010, pp. 32-33) também citam outros conceitos importantes de competência:

1 - Conselho Europeu (2001)<sup>38</sup>: “a soma de conhecimentos, habilidades e características individuais as quais permitem a uma pessoa realizar determinadas ações”.

2 - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2002)<sup>39</sup>:

Competência é a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue

---

<sup>38</sup> Zabala e Arnau referem-se à fonte: Consejo Europeo(2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.Cambridge. Cambridge University Press.

<sup>39</sup> Zabala e Arnau referem-se à fonte: *Proyecto DeSeCo: Définitions et selection des competences. Fondements theoriques et conceptuels*. Document de strategie. DEELSAIED/CERI/CD(2002)9.



por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme com as exigências.

Segundo os autores, esta definição completa-se com a seguinte:

[...] cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz. (Zabala e Arnau, 2010, p. 33)

Numa abordagem mais voltada à gestão, Carbone *et al*(2009, p. 42) explicam que o conceito de competência no final da Idade Média pertencia essencialmente à linguagem jurídica, dizendo respeito à faculdade de alguém ou instituição para apreciar e julgar certas questões; só mais tarde veio a ser utilizado para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho. Os autores lembram ainda que só no início do século XX o termo competência foi incorporado à linguagem organizacional, sendo utilizado para qualificar a “pessoa capaz de desempenhar eficientemente determinado papel”.

Carbone *et al*(2009) retratam as duas correntes representadas por autores americanos (Boyatzis e McClelland, por exemplo) e franceses (Le Boterf e Zarifian). A corrente americana entende a competência como um estoque de qualificações (conhecimento, habilidades e atitudes) que credencia a pessoa a determinado trabalho. Já os autores franceses associam a competência não a um conjunto de qualificações do indivíduo, mas sim às realizações da pessoa em determinado contexto, ou seja, aquilo que ela produz ou realiza no trabalho. Então, a partir de uma perspectiva integradora dessas correntes, concluem os autores, preocupou-se em definir competência como “desempenho expresso pela pessoa em um dado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimento, habilidades e atitudes no trabalho”.

Souza e Zambalde (2015) também lembram McClelland (1973)<sup>40</sup> e ressaltam que aptidão significava talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado; habilidades como demonstração de um talento particular na prática e conhecimentos, os que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa.

Também apresentam uma reflexão sobre essas duas correntes, a americana e a francesa, e apresentam suas interpretações para tais conceitos, a norte-americana conceituando competências como sendo um conjunto mensurável de conhecimentos, habilidades e atitudes, associado a fatores relacionados ao desempenho de tarefas ou cargos e a francesa, conceituando competências como a mobilização de habilidades múltiplas em ambientes organizacionais cada vez mais mutáveis e complexos, buscando questionar o conceito da qualificação técnica defendido pela abordagem norte-americana.

Ainda na perspectiva americana, Boyatzis (1982)<sup>41</sup> reavaliou os estudos realizados sobre competências e identificou um conjunto de características e traços que, na sua perspectiva, determinam uma performance superior. Para Fleury (2002), os trabalhos de Spencer e Spencer (1993), Mirable (1997) e McLangan (1997) marcaram de forma significativa a literatura americana a respeito do tema competência. Desta forma, o conceito de competência, segundo Fleury (2002), é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam uma alta performance, ou seja, a competência é percebida como um estoque de recursos que o indivíduo detém.

Le Boterf (2003, p. 37) estabelece relações entre competência profissional de diversas especialidades e sugere uma definição que contempla essa diversidade: “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”. A partir desse conceito, pode-se estabelecer relação direta com o profissional de administração de empresas, principalmente quando o autor desenvolve o conceito para maior clareza do mesmo. Ele cita exemplos de profissionais diante da administração da complexidade, como: “cabe a mim, agora, administrar essa situação”, que pode ser ouvida nas empresas. Não se pede mais ao operador que

---

<sup>40</sup> Souza e Zambalde referem-se à reflexão de McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, pp. 1-14.

<sup>41</sup> Souza e Zambalde referem-se à reflexão de Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.

faça consertos, mas que “saiba administrar panes”, acontecimentos, contingências e processos. Este operador não sabe de antemão o que é preciso fazer e de que maneira, mas deve criar, reconstruir e inovar, enfim, compor na hora e no próprio local o que é preciso decidir. Conclui dizendo que o profissional se define mais pela atividade de “administrar”.

Para noções de complexidade, Le Boterf (2003, p. 38) cita Amalberti (1991,1996)<sup>42</sup>, segundo o qual a complexidade remete às características objetivas de uma situação ou de um problema. Esta complexidade está associada às capacidades do sujeito para enfrentar uma determinada situação, relacionada com os recursos disponíveis e também com capacidade do sujeito de mobilizá-los em ações pertinentes.

O saber administrar, na visão do autor, pode ser declinado como:

- a) saber agir com pertinência;
- b) saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- c) saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- d) saber transpor;
- e) saber aprender e aprender a aprender;
- f) saber envolver-se.

Le Boterf (2003, p. 93) relaciona a competência à sabedoria em mobilizar e combinar recursos, considerando a partir destes recursos uma dupla instrumentalização, a instrumentalização de recursos pessoais e a instrumentalização de recursos de seu meio. A de recursos pessoais é incorporada e constituída por saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas. Já instrumentalização de recursos do meio é objetivada, constituída por máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais. Segundo o autor, a competência se baseia nesta dupla instrumentalização, e conclui: “A competência é a faculdade de usar essa instrumentalização de maneira pertinente”.

---

<sup>42</sup> Le Boterf refere-se à reflexão de Amalberti,R. (1991, 1996), nas seguintes fontes: a) *Savoir-faire de l'opérateur: aspects théoriques et pratiques em ergonomie*. In. *Modèles em analyse du travail*. b) *La contuite des système à resques*. PUF.

Seguindo essa visão, Le Boterf (2003, p. 92) define o perfil do profissional, por meio de um resumo das principais características esperadas do profissional, mostradas no quadro 11.

**Quadro 11 - Perfil profissional**

|  |   |  |
|--|---|--|
| O profissional:<br>Aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa. | Saber agir e reagir com pertinência                   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Saber o que fazer;</li><li>- saber ir além do prescrito;</li><li>- saber escolher na urgência;</li><li>- saber arbitrar, negociar, decidir</li><li>- saber encadear ações de acordo com uma finalidade.</li></ul>  |
|  | Saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto | <ul style="list-style-type: none"><li>- saber construir competências a partir de recursos;</li><li>- saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados (saberes, saber-fazer, qualidade), mas também dos recursos de seu meio.</li></ul>   |
|  | Saber transpor  | <ul style="list-style-type: none"><li>- saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipos;</li><li>- saber distanciar-se, funcionar “em dupla direção”;</li><li>- saber utilizar seus metacconhecimentos para modelizar;</li><li>- saber determinar e interpretar indicadores de contexto;</li><li>- saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis.</li></ul> |
|  | Saber aprender a aprender                             | <ul style="list-style-type: none"><li>- saber tirar as lições da experiência, saber transformar sua ação em experiência;</li><li>- saber descrever como se aprende;</li><li>- saber agir em circuito duplo de aprendizagem.</li></ul>  |
|  | Saber envolver-se                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>- saber envolver sua subjetividade;</li><li>- saber assumir riscos;</li><li>- saber empreender</li><li>- ética profissional.</li></ul>   |

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003, p. 92)

Quanto aos recursos incorporados ao profissional, Le Boterf (2003) distingue:

- os saberes (saberes teóricos, saber do meio e saberes procedimentais);
- os saber-fazer (os saber-fazer formalizados, os saber-fazer empíricos, os saber-fazer relacionais e os saber-fazer cognitivos);
- as aptidões ou qualidades;

- d) os recursos fisiológicos;
- e) os recursos emocionais.

Considerando as justificativas deste trabalho, em que se levanta a questão do curso de administração ser predominantemente teórico, vale trazer o entendimento de Le Boterf (2003) para o saber teórico. Segundo ele, os saberes teóricos servem para entender: um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo. Visam a descrever e a explicar seus componentes ou sua estrutura, a apreender suas leis de funcionamento ou de transformação, a entender seu sentido, sua razão principal, é mais um “saber que” do que um “saber como”, reforça o autor.

Já para estabelecer uma relação com habilidade, torna-se oportuno trazer o pensamento de Le Boterf para o saber-fazer formalizados que, segundo o autor, são constituídos por condutas, métodos ou instrumentos cuja aplicação prática o profissional domina. “[...] são habilidades, capacidades para realizar operações”.

Le Boterf (2003, pp. 82-88), ao discorrer sobre a exigência de reconhecimento, diz que o profissional exerce atividades ou resolve problemas com competência, a partir do que apresenta as seguintes questões: “quem reconhece a existência do profissionalismo ou da competência? Tem sentido se autodeclarar competente?” Então lembra o que Rochefoucaud dizia “não se julga um homem por suas qualidades, mas pelo que faz delas”, e conclui: “Não basta se julgar competente para sê-lo. Toda competência, para existir socialmente, supõe a intervenção do julgamento de terceiros”.

A partir desses conceitos, Le Boterf (2003) apresenta três tipos de julgamento:

- a) o julgamento de eficácia reconhece que a atividade foi realizada com competência porque permitiu alcançar os resultados esperados. É o desvio pelo desempenho, pois avaliando os desempenhos, infere-se que há competência;
- b) o julgamento de conformidade também procede por inferência; a competência foi supostamente operacionalizada se a atividade se realizou de acordo com certos critérios de realização;

- c) o julgamento de beleza refere-se às regras da arte; é o mais difícil de fazer e o mais contestável; este tipo de julgamento é requerido nas situações profissionais em que os critérios de resultado ou de realização são dificilmente objetiváveis e tangem mais, às vezes, ao talento do que à competência; citando como exemplo, o autor lembra um arquiteto, o qual não tem seu profissionalismo limitado a suas habilidades técnicas ou, então, que o talento de Mozart não se reduzia à sua competência.

**Quadro 12 - Profissões com dominância de competência e talento**

| <b>Profissão/competência</b>   | <b>Profissão/talento</b>   |
|--|--|
| Finalização em uma produção (bens, serviços) com função de uso.      | Finalização em uma obra ou uma interpretação com função exclusivamente simbólica.              |
| A produção esperada pode fazer parte de um cronograma de tarefas.    | A obra ou a interpretação não são redutíveis a um cronograma de tarefas.                       |
| O desempenho se caracteriza por uma produção exterior ao sujeito.    | O desempenho caracteriza o próprio sujeito por meio de sua obra.                               |
| A competência é um saber agir sobre uma situação externa ao sujeito. | O talento supõe, mas ultrapassa, o saber e o saber-fazer: ele é a capacidade da pessoa para... |

Fonte: Le Boterf (2003, p. 86)

Le Boterf (2003) ressalta ainda que quanto maior for a dimensão “talento” em relação à dimensão “competência” nas profissões, mais necessidades há de “julgamento de beleza”. E cita três tipos de profissões:

- a) profissões com dominância de “competência”: engenheiro, condutor de máquina, enfermeiro, operador de manutenção, conselheiro de clientela etc.;
- b) profissões com dominância de “talento”: ator, músico, poeta etc.;
- c) profissões “mistas”: arquiteto, jornalista, decorador, paisagista, compositor etc.

Estes três tipos de profissões com dominância de competência e talento podem caracterizar-se e distinguir-se conforme mostra Quadro 12.

A referência a esta teoria de Le Boterf (2003) possibilita inserir a profissão de “administrador” como uma profissão mista, em função de ser considerada como técnica e arte, conforme já visto neste trabalho.

Ainda que estas teorias apresentadas representem a linha de orientação para este estudo, torna-se imperioso trazer um novo conceito de organização, desenvolvido a partir de 2008 na *Singularity University*, as chamadas Organizações Exponenciais (ExO).

Para Ismail, Malone e Geest (2015, p. 19) “uma Organização ExO é aquela cujo impacto (ou resultado) é desproporcionalmente grande – pelo menos dez vezes maior – comparado ao de seus pares, devido ao uso de novas técnicas organizacionais que alavancam as tecnologias”. Estas organizações, ao invés de usar exércitos de colaboradores ou grandes instalações físicas, são construídas com base nas tecnologias da informação, que desmaterializam o que antes era de natureza física e o transferem ao mundo digital sob demanda.

Para fazer frente a este tipo de organização, surge um novo perfil de liderança que, segundo Ismail, Malone e Geest (2015), Rob Prego, CEO fundador associado da *Singularity University*, determinou seis traços característicos de líderes ExO, conforme se coloca a seguir.

1. **Visionário defensor do cliente** – Em um período de rápida transição as organizações e seus produtos podem facilmente perder a conexão original com seus clientes. Ter um líder com esse traço assegura que a organização seja representada de forma consistente.

2. **Experimentalista voltado aos dados** – Criar ordem a partir do caos acelerado requer uma abordagem orientada ao processo que seja, em última análise, ágil e escalável.

3. **Otimista realista** – Os líderes que sabem articular um resultado positivo em qualquer contexto, mesmo em cenários desvantajosos, serão capazes de ajudar a manter a objetividade em suas equipes.

4. **Adaptabilidade extrema** – Quando o negócio se expande e suas atividades se transformam, a gestão deve fazer o mesmo.

5. **Abertura radical** – Existe uma oportunidade extraordinária que envolve os especialistas de fora da organização.

6. **Hiperconfiante** – Para poder viver na curva exponencial e não ser pego pela mentalidade linear da burocracia organizacional, você deve estar disposto a ser demitido ou até mesmo demitir a si mesmo.

Este novo conceito de organização referenda a crença de que o estudo de competência em administração deve ser algo dinâmico, diante das constantes e grandes mudanças no mundo corporativo.

Para ampliar visão e entendimento vale trazer a visão de Neves, Garrido e Simões (2015) acerca de competências pessoais, interpessoais e instrumentais. Prefaciando o livro, os autores trazem o significado teórico de competência, que se refere ao uso adequado de capacidades individuais num certo domínio do saber, do saber fazer ou do saber ser, dando ênfase a importância do indivíduo, por contraste com concepções da qualificação que enfatizam mais a tarefa ou a função.

Levantando a questão sobre se as competências asseguram um desempenho de sucesso, os autores lembram que, para além de possuir abundantes conhecimentos técnicos, o colaborador de uma organização atual necessita também reunir um conjunto de competências genéricas de caráter pessoal e interpessoal, como capacidade de adaptação, reflexão, flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, atuação em equipe, controle emocional, capacidade organizativa, de decisão e resolução de problemas, inovação e criatividade, gestão de conflitos e negociação, entre outras.

Além dessas, deve ainda dominar competências instrumentais como fazer entrevistas, conduzir reuniões ou, ainda, gerir sua carreira, procurando novas oportunidades de emprego dentro e fora da organização. São estes “saber fazer” que capacitam as pessoas para estarem adaptadas face à diversidade das situações e das oportunidades profissionais com que vão sendo confrontadas, ressaltam os autores.

Neves, Garrido e Simões (2015) ainda levantam uma outra questão não menos importante: as competências comportamentais podem ser ensinadas? Informam que alguns autores concebem as competências comportamentais



essencialmente como traços de personalidade que se encontram profundamente enraizados e que dificilmente podem mudar.

No entanto, existem os defensores da formação em competências, sugerindo que a formação focalizada em competências comportamentais produz melhorias no desempenho individual e organizacional. Independentemente da posição que se adote, nada permite afirmar que pela formação em competências, por um passo de mágica, alguém interpessoalmente incompetente, passe a competente. Porém a evidência empírica revela que a formação em competências contribui grandemente para a melhoria individual e organizacional do desempenho, concluem os autores.

Neves, Garrido e Simões (2015, pp. 31-43) afirmam que, para a compreensão da competência, no processo de adaptação à realidade, os mecanismos pelos quais se consolidam de forma permanente e apropriada, as aquisições conceituais, atitudinais e comportamentais desempenham um papel importante. A partir daí, constata-se a pertinência da aprendizagem e autodiagnóstico, enfatizando a dimensão social, na qual a observação, a imitação e o autoconhecimento constituem os mecanismos mais importantes da aprendizagem, suportados por um papel ativo do sujeito.

Daí apresentam premissas associadas à ideia de aprendizagem, sendo a primeira delas a noção de aquisição de um comportamento, ou seja, aprender é sinônimo de passar a fazer algo que antes não era feito. A segunda diz respeito à mudança, uma das componentes obrigatórias ao funcionamento equilibrado e à perenidade de qualquer sistema individual e organizacional. Os autores enfatizam que aprender algo, implica em mudar o comportamento ou a atitude, quer no sentido da adequação e também na desadequação. A terceira premissa diz respeito ao caráter de durabilidade da mudança e, a partir daí, os autores reforçam que uma mera adaptação não é aprendizagem, pois aprender requer durabilidade do que foi aprendido. A quarta premissa relaciona aprendizagem com modificações de comportamentos, ou seja, mudar a forma de pensar ou de sentir de alguém sem que tal se traduza numa mudança de comportamento desse alguém não constitui aprendizagem. Por último, concluem, aprender requer alguma forma de ação concreta, o mesmo é dizer experiência, resultante da prática, da observação e reflexão do indivíduo, e concluem: “Aprender implica sempre uma modificação relativamente durável do comportamento”.

Perrenoud (2013, p. 16) aborda a dificuldade em adequar currículo atual, que privilegia o conhecimento e disciplinas ministradas. Afirmar que até mesmo o trabalho com projetos, com problemas e situações encontra resistência, ou seja, pedagogias mais ativas e cooperativas podem ensejar medo de perder o controle da classe e do programa a ser cumprido por parte dos autores dos novos programas. Perrenoud (2013) cita exemplos de sistemas de ensino corajosos, que acrescentaram elementos às disciplinas tradicionais, como em Quebec, onde foram introduzidas oito “áreas da vida”:

- a) visão do mundo e identidade pessoal (afirmar a sua visão do mundo e da sua identidade pessoal a partir das próprias percepções, emoções, opiniões, ações e reações, num ambiente de flexibilidade, confiança e respeito);
- b) saúde e bem estar (ter bons hábitos em termos de saúde, sexualidade e segurança, para consolidar a identidade pessoal e a autoestima);
- c) orientação pessoal e profissional e empreendedorismo (concretização dos projetos pessoais, escolares e profissionais numa perspectiva de realização pessoal e de inserção dinâmica na sociedade);
- d) desenvolvimento sociorrelacional (contribuir para fazer da classe uma comunicação de aprendizagem, interagindo de modo responsável);
- e) meio ambiente (agir em harmonia com o meio natural e construído, ter atitudes e comportamentos solidários e responsáveis, levando em consideração a ética e o estetismo);
- f) convivência e cidadania (participar da vida democrática estabelecendo relações interpessoais solidárias e responsáveis, com uma abertura para o mundo);
- g) mídia (desenvolver o senso crítico em relação à utilização das linguagens e dos ambientes midiáticos, comportando-se como um usuário da mídia e um autor da produção midiática);
- h) consumo (adotar condutas de consumidor bem informado, visando a satisfazer as próprias necessidades fundamentais e secundárias).

Vale ressaltar que esses conteúdos, por precaução, não tiveram espaço na carga horária, e os professores foram encarregados de abordar algumas delas no

âmbito de sua própria disciplina, e se esses professores não veem sentido nesses conteúdos não darão prioridades a eles, conclui o autor.

Quinn *et al.* (2012, p. 23) identificam as competências gerenciais que refletem tanto a prática quanto a teoria de gestão, identificadas como competências principais associadas aos quatro quadrantes da estrutura de valores concorrentes. A abordagem de valores concorrentes na gestão, proposta pelos autores, está embasada na ideia de que, para ser efetivo, o gestor deve navegar em um mundo cheio de paradoxos; por exemplo: “os gestores devem atender as necessidades de seus funcionários enquanto estimulam esses mesmos funcionários a realizar mais com menos para atender cada vez mais rápido os clientes cada vez mais exigentes”. Outro exemplo, “os gestores devem estimular a inovação e a tomada de risco enquanto garantem a estabilidade e a continuidade da organização”. Então, a partir dessas abordagens apresentam as seguintes competências:

- a) colaborar: criando e sustentando compromisso e coesão;
- b) entender a si mesmo e os outros;
- c) comunicar com honestidade e efetividade;
- d) orientar e desenvolver os outros;
- e) gerenciar grupos e liderar equipes;
- f) gerenciar e estimular o conflito construtivo;
- g) controlar, estabelecendo e mantendo estabilidade e continuidade;
- h) organizar os fluxos de informações;
- i) trabalhar e gerenciar pela mediação das funções;
- j) planejar e coordenar projetos;
- k) medir e monitorar o desempenho e a qualidade;
- l) estimular e possibilitar a conformidade;
- m) competir, ou seja, melhorar a produtividade e aumentar a lucratividade;
- n) desenvolver e comunicar a visão;
- o) estabelecer metas e objetivos;
- p) motivar a si e aos outros;

- q) projetar e organizar;
- r) gerenciar a execução e conduzir para resultados
- s) criar, promovendo a mudança e estimulando a adaptabilidade;
- t) usar o poder com ética e efetividade;
- u) patrocinar e vender novas ideias;
- v) estimular e promover inovação;
- w) negociar e acordar compromisso;
- x) implementar e sustentar a mudança.

Os autores alertam que o sucesso não pode depender de simples listas de verificação; os gestores devem modificar suas estratégias e ações de acordo com as demandas da situação atual. “A meta definitiva é ser capaz de integrar um conjunto diversificado de competências que permitirão operar com efetividade em um mundo de valores concorrentes em constante transformação”, concluem.

Zarifian (2001, p. 68) propõe a definição: A competência é “o tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. A partir desse conceito explica que “assumir” significa que a competência é “assumida” e resulta de um procedimento pessoal do indivíduo que aceita uma situação de trabalho, sendo responsável por essa situação. Com relação ao “tomar iniciativa”, o autor explica que é uma ação que modifica algo que existe, que introduz algo novo, que começa alguma coisa, que cria. Concluindo, o assumir responsabilidade no campo profissional significa responder pelas iniciativas que toma e também por seus efeitos, representando a contrapartida da autonomia e descentralização da tomada de decisão.

Dutra (2004, p. 30) aborda a grande diversidade de conceitos de competências, que podem ser complementares, sintetizando como conceitos de *inputs* e *outputs*. Como *inputs* entende-se conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a pessoa exercer seu trabalho, e como *outputs* a agregação de valor, ou seja, a entrega da pessoa à organização.

Lacombe (2009) levanta uma questão: Existe um administrador ideal, padrão para qualquer situação? Uma empresa precisa de todos os tipos de Administrador

para os mais diversos níveis, ressalta o autor. As qualidades a um encarregado de fabricação podem ser opostas às exigidas de um diretor de produção. Existem muitas tentativas para definir as qualidades necessárias aos executivos, bastante racionais; mas basta examinar os administradores bem sucedidos em qualquer empresa para ver como suas qualificações variam em uma lista de virtudes executivas, conclui o autor.

Lacombe (2009) apresenta as seguintes habilidades necessárias ao administrador:

- a) comunicação e expressão;
- b) raciocínio lógico, crítico e analítico;
- c) visão sistêmica e estratégica;
- d) criatividade e iniciativa;
- e) negociação;
- f) tomada de decisão;
- g) liderança;
- h) trabalho em equipe.

Mintzberg<sup>43</sup>(1986), citado por Dornelas (2008) propôs uma abordagem que trata da atividade do trabalho gerencial, focando os papéis dos gerentes, que são: **interpessoais** (representante, líder e ligação), **informacionais** (monitor, disseminador e interlocutor) e **decisórios** (empreendedor, solucionador de distúrbios, alocador de recursos e negociador).

Segundo Frese (2010), há que se perceber o contraste entre empreendedor, empregador e gerentes, pois estes dois últimos geralmente trabalham no âmbito de alguma hierarquia organizacional, com algum superior presente que diz o que o empregado deve ou não deve fazer. Já o empreendedor deve ser autoiniciador. Ser autoiniciador se relaciona com ser inovador e uma inovação implica que uma nova ideia é desenvolvida e implementada em produtos, serviços, estratégias inovadoras de produção ou de marketing, o que contribui para o sucesso da empresa. Inovação

---

<sup>43</sup> Dornelas refere-se à reflexão de Minzberg, H.(1986). *Trabalho do executivo: o folclore e o fato*. Coleção Harvard de Administração. São Paulo: Nova Cultural. n.3, pp. 5-57.

vem sendo estudada no âmbito do conceito de orientação empreendedora, que inclui não apenas capacidade inovadora, mas também pró-atividade.

Respeitando convergências e distinções entre Administração e empreendedorismo, o desenvolvimento de seus agentes, gestores e administradores sugerem pontos comuns.

O instituto Endeavor Brasil, na pesquisa “O empreendedorismo nas universidades brasileiras”, enfatiza que, quanto mais experiência e estudo, mais confiança e que cursar disciplinas ligadas ao empreendedorismo aumenta a confiança, especialmente para atividades mais técnicas, como criar a campanha de marketing ou estimar a demanda para um novo produto.

Ainda com relação ao perfil empreendedor, um estudo mostrado por Almeida, Ahmetoglu e Chamorro-Premuzic (2014) sugere haver ligação entre interesses vocacionais e empreendedorismo e que a atividade empreendedora, como aproveitamento de uma oportunidade, inovação, criação de valor, é uma função da personalidade dos indivíduos; e, ainda, que os interesses profissionais também influenciam o comportamento futuro. Portanto, o interesse pode representar preditores significativos de comportamentos relacionados à carreira, inclusive ao empreendedorismo.

Em uma análise da atratividade de um negócio, Dornelas (2008) afirma que uma equipe administrativa de primeira linha pode se tornar a maior vantagem competitiva de um setor. Ainda neste contexto, o autor ressalta a figura do líder empreendedor, aquele que aprende e ensina – mais rápido e melhor –, lida com a adversidade e é flexível, demonstra integridade, confiabilidade e honestidade, e constrói uma cultura e uma organização empreendedoras, referindo que a competência do empreendedor passa por sua visão estratégica, pelo conhecimento e experiência, pela coragem em assumir riscos calculados, pela determinação e persistência, pela autoconfiança, dentre outros traços que formam o perfil empreendedor.

Essa leitura apresenta pontos diferenciais e convergências entre as disciplinas de Administração e Empreendedorismo, atestando o maior grau de afinação das propostas do empreendedorismo diante da dinâmica dos negócios e das organizações modernas e competitivas. Também é possível perceber as inter-

relações e interdependência entre elas, o que configura oportunidade para um avanço no estudo de integração e mútua ajuda.

## **4.2 Competência e Graduação em Administração**

As informações aqui contidas foram extraídas da RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES n os 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES n os 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005.

A Câmara de Educação Superior (CES), em seu parecer de 03 de dezembro de 1997, já apontava para uma maior abertura para estruturação dos cursos de graduação, voltados à realidade e à dinâmica da sociedade, quando defende que:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Para uma melhor elucidação e clareza sobre o que esperar do profissional de Administração, torna-se necessária a apresentação do que estabelece o Conselho Nacional de Educação (CNE), a CES na resolução número 4, de 13 de julho de 2005, sobre a profissão do Administrador, e também sobre as regras que orientam as instituições de ensino superior, para o curso de graduação em Administração.

### **4.2.1 Projeto Pedagógico**

As instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização, destacando-se os seguintes elementos, sem prejuízo de outros:

- a. objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- b) condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- c) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- d) formas de realização da interdisciplinaridade;
- e) modos de integração entre teoria e prática;
- f) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- g) modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver.

### **4.2.2 Acompanhamento e Avaliação**

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Assim, as instituições não somente deverão adotar práticas pedagógicas e métodos de ensino/aprendizagem inovadores, direcionados à garantia da qualidade do curso, como também deverão adotar procedimentos alternativos de avaliação que favoreçam a compreensão da totalidade do curso, consolidando o perfil desejado do formando, aferindo também a importância do caráter inter e multidisciplinar das ações didáticas e pedagogicamente estruturadas, inclusive ensejando interface da graduação com a pós-graduação sob diferentes mecanismos, em especial com estímulo à pesquisa, o incentivo à produção científica e à inserção na comunidade sob diversas formas ou programas de extensão.



Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e a avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

### **4.2.3 Curso de Graduação em Administração**

Neste item são exploradas as características do curso de Administração, com particularidades da legislação brasileira.

#### **4.2.3.1 Perfil desejado do formando**

O curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas, da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

#### **4.2.3.2 Competências e habilidades**

Segundo o Art. 3º, da referida resolução, o Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando

flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Os cursos de graduação em Administração, conforme Art. 4º, da referida resolução, devem possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- a) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- d) desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- e) ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- f) desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- g) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

- h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

No que se refere a conteúdos curriculares, os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- a) Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, a Política, o Comportamento, a Linguagem, a Comunicação e Informação;
- b) Conteúdos de Formação Profissional, compreendendo Estudos da Teoria da Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos Fenômenos Empresariais, Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e Ambientais, estabelecidas suas inter-relações com a realidade social, objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis;
- c) Conteúdos de Formação Complementar, compreendendo Estudos Econômicos, Financeiros e de Mercado, e suas inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e na utilização de novas tecnologias;
- d) Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, abrangendo Pesquisa Operacional, Teoria dos Jogos, Modelos Matemáticos e Estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração.

O Art. 9º orienta sobre o Trabalho de Curso, segundo o qual é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no

caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação, enfoca a competência profissional, no material sobre Educação profissional (2000, p. 11), e nele defende a adequação da educação ao mundo contemporâneo, quando afirma que “A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro”, e explica que a ênfase anterior nos conteúdos do ensino transfere-se para as competências a serem construídas pelo sujeito que aprende.

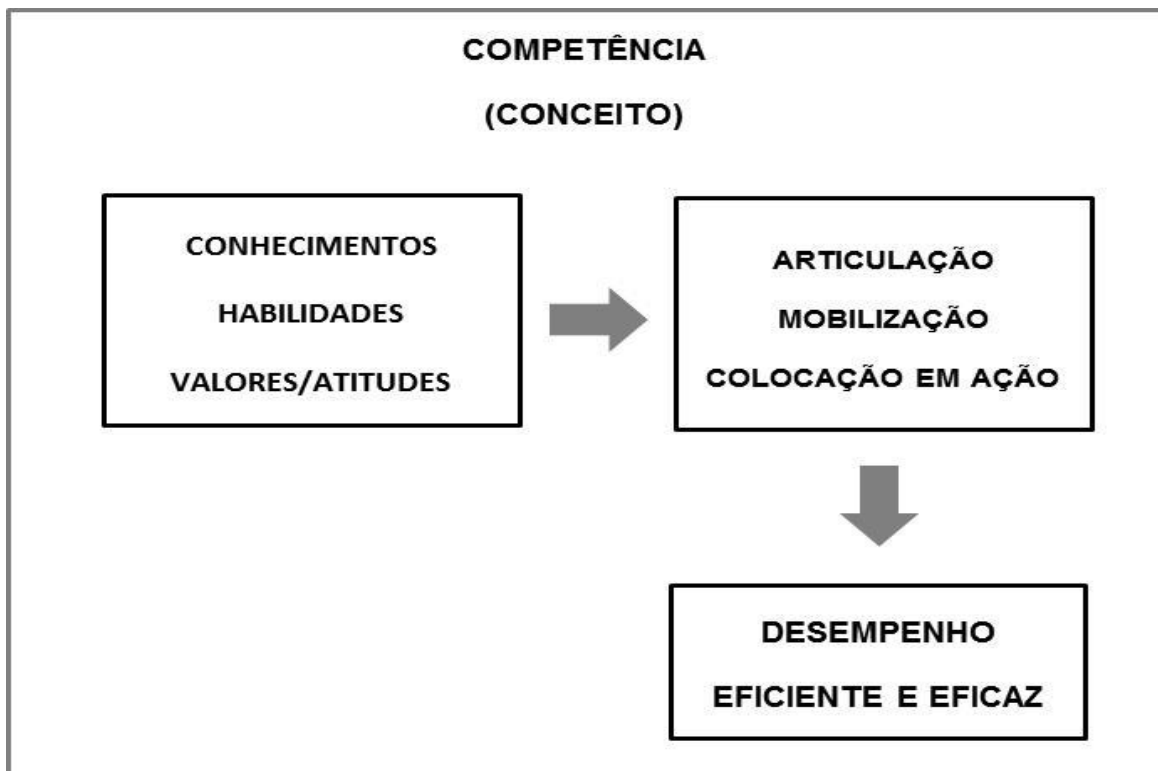
Conteúdos, nesta percepção, não se constituem núcleo do trabalho educacional: são insumos ou suportes de competências. Assim como os métodos ou processos não mais têm um papel secundário ou simplesmente animador, mas se identificam com o próprio exercício das competências.

As competências, na visão do MEC, enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer, elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, as construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional.

O MEC sintetiza o conceito de competência considerando que a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, mediante análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.

A Figura 14 apresenta o conceito de competência, na visão do MEC, e o Quadro 13 Paradigma de superação x paradigma em implantação apresenta a proposta de mudança do foco em conteúdo para foco em competência.

Figura 14 - Conceito de competência proposto pelo MEC



Fonte: Adaptado de MEC-Educação profissional (2000, p. 11)

Quadro 13 - Paradigma de superação x paradigma em implantação

| PARADIGMA DE SUPERAÇÃO  | PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO   |
|---|--|
| Foco nos <b>CONTEÚDOS</b> a serem ensinados.                                    | Foco nas <b>COMPETÊNCIAS</b> a serem desenvolvidas / nos <b>SABERES</b> (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.  |
| <b>Currículo como fim</b> , como conjunto regulamentado de <b>disciplinas</b> . | <b>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio</b> , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas. |
| Alvo do controle oficial: <b>cumprimento do Currículo</b> .                     | Alvo do controle oficial: <b>geração das Competências Profissionais Gerais</b>   |

Fonte: Adaptado de MEC-Educação profissional (2000, p. 11)

Alinhados a este conceito, Ching, Silva e Trentin (2014, p. 703) lembram de um dos pressupostos da formação por competência que são os métodos formativos, além da avaliação. Neste pressuposto, os conteúdos deixam de ser os fins para se tornarem os meios e o uso de metodologia de ensino diversificada é valorizado nesse contexto, retirando o professor do centro do processo e colocando o estudante como sujeito ativo de sua formação.

## **CAPÍTULO 5**

### **A Educação Corporativa e o Desenvolvimento de Gestores nas Empresas**

Ao estudar a educação corporativa, torna-se imperativo considerar que vivemos hoje uma revolução científica e tecnológica sem precedentes na história. É a chamada Sociedade do Conhecimento, na qual o conhecimento se torna obsoleto a cada cinco ou dez anos e o padrão tecnológico se renova neste mesmo espaço de tempo, como lembram Éboli, Fischer, Moraes e Amorin, (2010).

Além da rapidez na evolução da ciência e da tecnologia, a Sociedade do Conhecimento trouxe consigo quatro elementos para o cotidiano das pessoas, com profundo impacto na educação: 1) a velocidade e o caráter universal do acesso à informação; 2) a constante mutação dos padrões de consumo; 3) o impacto dos temas políticos globais sobre a vida diária dos cidadãos, como violência, tráfico de drogas ou terrorismo, afetando a todos, em maior ou menor medida; 4) a emergência da questão ambiental, a partir dos anos 60.

Eboli (2010) levanta ainda a questão da qualidade da educação brasileira que apresenta ensino fundamental deficiente, ensino médio também deficiente, para o qual falta aplicação e sobra abstração. Faltam professores preparados para ministrar as disciplinas, particularmente nas ciências e na matemática. Quanto ao ensino superior, comparados a outros países da América Latina, o Brasil mostra ampla superioridade nas construções, laboratórios e parques de computadores, além de maior fração de mestres e doutores.

Ao considerar a aprendizagem no gerenciamento de negócios, Schermerhorn (2014) estabelece ligações com os dias turbulentos em que vivemos, para as organizações e seus membros, o que enseja uma variedade de problemas, oportunidades e expectativas que estão mudando constantemente. Mudança se tornou um modo de vida que exige novas formas de reação, tanto individuais como organizacionais, o que justifica busca incessante por alto desempenho, exigindo dos trabalhadores que descubram formas de atingir uma produtividade elevada, sob novas e dinâmicas condições. Espera-se deles envolvimento, participação integral, criatividade e que também encontrem autorrealização em seu trabalho, além de atuarem em equipe e entenderem as necessidades e metas da

organização como um todo, dominando e utilizando as novas tecnologias, tirando delas o máximo proveito.

Tudo isso, evidentemente, significa que o sucesso de sua carreira depende de um real comprometimento com o aprendizado, não apenas um aprendizado formal na sala de aula, mas também um aprendizado para toda a vida. Trata-se do processo de aprender continuamente com experiências e oportunidades diárias. O aprendizado para toda a vida nos ajuda a criar portfólios de habilidades que estão sempre atuais e relevantes para o trabalho e valorizadas numa economia emergente.

Numa visão corporativa, Collins e Porras (2000) ressaltam a estratégia da GE (General Electric) pela continuidade do trabalho de Welch e a excelência da alta gerência, dizendo: “ter um diretor-executivo do nível de Welch é impressionante. Ter diretores-executivos do nível de Welch durante um século, todos treinados internamente – bem, este é um dos principais motivos pelos quais a GE é uma empresa visionária”.

A educação corporativa representa um caminho de mudança frente à dinâmica que se verifica no ambiente de negócios, em que a atualização se torna uma necessidade fundamental para uma carreira de sucesso. Teixeira (2001) ressalta que as pessoas representam o verdadeiro diferencial competitivo para as empresas, pois elas mudam e aceleram o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, diante das necessidades da empresa. As organizações estão cada vez mais orientadas para o aprendizado, ou *Learning Organization*. Sobre isto, Meister (1999, p. 11) disse:

A educação não mais termina quando o aluno se forma na escola tradicional. Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em dois períodos: aquele em que ele ia para a escola e o posterior a sua formatura, em que ele começava a trabalhar. Agora, espera-se que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida.

Ao discorrer sobre a criação de universidades corporativas, Costa (2001, p. 13) ressalta que as empresas precisam desesperadamente de gente de primeira para sobreviver e prosperar, e que nas agendas das empresas o talento configura como algo vital, e frisa: “Se atraí-los é difícil, mantê-los, mais ainda!”.



No artigo “A estratégia do eterno aprendiz”, Mussak (2013, pp. 19-23), ao atribuir a responsabilidade de evolução da carreira ao próprio indivíduo e não à empresa, lembra que profissionais bem sucedidos no mercado de trabalho continuam a manifestar o ímpeto de aprender, demonstrando, ao mesmo tempo, preocupação responsável e inconformismo legítimo e conclui: “ Manter o coração de estudante batendo por toda a vida passou a ser fundamental para a sobrevivência e o desenvolvimento profissional.”

Carrão e Montebelo (2009), no estudo sobre os conceitos de teoria e prática na percepção de egressos do curso de administração, enfatizam o acirramento da competitividade, que vai além das fronteiras do meio universitário. Neste cenário, empresas de consultoria, mais sensíveis aos problemas do mundo dos negócios, têm assumido a tarefa de capacitação profissional, papel que as mesmas têm desempenhado com melhor propriedade que as universidades. O estudo apresenta, como evidência desta realidade, a percepção dos discentes acerca do estágio nas empresas, na qual ressaltam a experiência profissional que o estágio possibilita, em contraste com a visão teórica da grade curricular do curso de administração, conforme quadro 14.

**Quadro 14 - Percepção dos discentes sobre estágio nas empresas**

| <b>Percepção dos discentes</b>  | <b>%</b> |
|---|----------|
| O estágio permite aquisição de experiência profissional                   | 69,0     |
| A maior contribuição do estágio está na aquisição de conhecimento prático | 54,0     |
| O estágio é uma fonte de complementação do estudo                         | 37,0     |
| O estágio favorece visão real dos problemas organizacionais               | 37,0     |
| Sentem-se satisfeitos com a atividade de estágio em empresas              | 56,0     |
| Classificam a grade curricular como excessivamente teórica                | 42,0     |

Fonte: Adaptado de Carrão e Montebelo (2009, p. 44)

A aprendizagem, estudada por Fleury e Oliveira Jr.(2001, pp. 134-143) pode ser entendida como um “processo de mudança provocado por estímulos diversos e mediado por emoções que podem ou não produzir mudança no comportamento da pessoa”.

Os autores sustentam que, segundo muitos estudiosos, há distinção entre o processo de aprendizagem, que ocorre dentro do organismo de quem aprende, e as respostas emitidas pelo indivíduo, as quais podem ser observáveis e mensuráveis; partindo dessa concepção, são apresentadas duas vertentes teóricas nas quais os modelos de aprendizagem se sustentam, que são:

- a) **Modelo behaviorista:** tem como principal foco o comportamento, que pode ser observado e mensurado. Nesse caso, planejar o processo de aprendizagem implica concebê-lo como passível de observação, mensuração e réplica científica;
- b) **Modelo cognitivo:** enfoca tanto aspectos objetivos e comportamentais quanto aspectos subjetivos. Leva em consideração as crenças e as percepções dos indivíduos, que influenciam seu próprio processo de apreensão da realidade.

Para Fleury e Oliveira Jr.(2001), em uma organização, a perspectiva cognitivista está mais enraizada, com ênfase nas mudanças comportamentais observáveis, podendo o processo de aprendizagem ocorrer em três níveis:

- a) **Nível do indivíduo:** primeiro nível do processo de aprendizagem e se apresenta carregado de emoções positivas ou negativas, por meio de diversos caminhos;
- b) **Nível do grupo:** Neste nível a aprendizagem pode constituir um processo social partilhado pelas pessoas do grupo;
- c) **Nível da Organização:** aprendizagem torna-se institucionalizada e se expressa em diversos artefatos organizacionais, como na estrutura, em regras, nos procedimentos e elementos simbólicos. As organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações, ou seja, é o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhados pelo grupo.

Para entender melhor a educação corporativa, torna-se fundamental entender o processo de treinamento e desenvolvimento no contexto da aprendizagem organizacional. Pereira (2014) ressalta que o conhecimento tornou-se uma vantagem competitiva, e que portanto as organizações devem se diferenciar junto aos seus clientes e lembra que aquelas empresas mais bem sucedidas serão as

que souberem atrair, desenvolver e reter pessoas com capacidade de conduzir as estratégias e os processos empresariais, visando alcançar seus objetivos planejados. Pereira (2014, p. 262) menciona: “Ao lado da educação formal e do treinamento, as empresas têm cada vez mais investido em educação corporativa para o desenvolvimento de profissionais com a expertise necessária para o negócio”.

O treinamento, entendido como qualquer ação de estímulo ao aprendizado, apresenta os seguintes propósitos, segundo Pereira:

- a) transmissão de informações;
- b) desenvolvimento de habilidades;
- c) modificação de atitudes; e
- d) desenvolvimento de conceitos.

O treinamento se difere do desenvolvimento em quatro aspectos, conforme Sikula<sup>44</sup>(1976), citado por Pereira (*op.cit.*), o que é aprendido; como é aprendido; como a aprendizagem ocorre; e quando a aprendizagem ocorre. Desta forma o treinamento se refere à instrução de operações técnicas e mecânicas, enquanto o desenvolvimento é um processo de longo prazo para aperfeiçoar as capacidades e motivações dos profissionais, incluindo não apenas o treinamento, mas também a carreira e outras experiências.

O treinamento e desenvolvimento se apresentam com as seguintes modalidades conforme Pereira (2014, p. 264):

- a) treinamento introdutório, de integração ou de orientação - visa a fornecer ao funcionário recém-admitido informações sobre a instituição;
- b) treinamento técnico - objetiva formar e especializar os funcionários que exercem atividades técnicas, visando a maior qualidade e produtividade;
- c) treinamento operacional - objetiva capacitar o pessoal de nível operacional por meio de um programa com base em currículos ocupacionais bem definidos e estruturados, em todos os níveis hierárquicos;

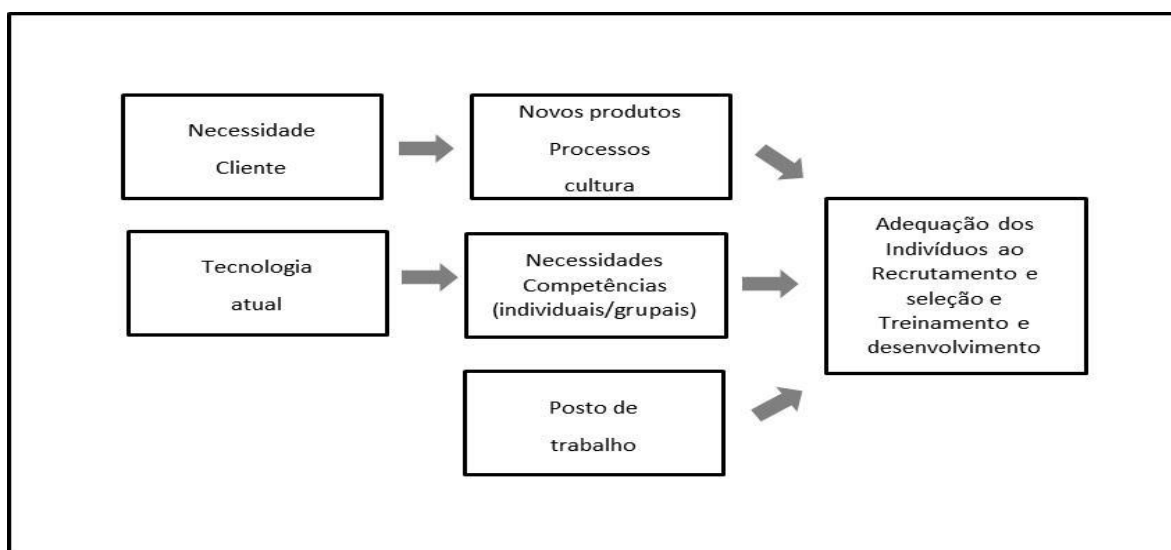
---

<sup>44</sup> Prereira refere-se à reflexão de Sikura, A.F. (1976). *Personnel administration and human resources management*. Nova York: John Wiley & Sons.

- d) desenvolvimento de equipe - o objetivo é desenvolver habilidades interpessoais e grupais dos membros do grupo, afim de que os profissionais reconheçam a interdependência com os outros componentes do grupo e se identifiquem com o trabalho de forma cooperativa e não competitiva em busca de um objetivo comum;
- e) desenvolvimento gerencial - visa a capacitar os atuais ocupantes de cargos de gerência em conceitos, métodos e técnicas de planejamento, organização, direção e controle de resultados, atividades e recursos de suas respectivas áreas de atuação; objetiva também que esses ocupantes desenvolvam habilidades interpessoais para efetivamente aplicar os conhecimentos adquiridos;
- f) desenvolvimento organizacional - é um processo que tem como objetivo capacitar os membros da organização para promover as mudanças, saindo de um estado atual, percebido como indesejado, para outro considerado ideal.

Para dar as respostas à empresa, diante da importância se tornar competitiva por intermédio de seus talentos, a necessidade de treinamento deve contemplar questões externas e internas, como mostra a figura 15, necessidade de treinamento.

**Figura 15 - Necessidade de treinamento**



Fonte: Adaptado de Rocha (2001, *apud* Pereira, 2014, p. 266)

A fase de levantamento de necessidades de treinamento deve considerar a função atual e/ou futura do pessoal a ser treinado e procurar determinar com precisão os problemas inerentes a esses profissionais, considerando as questões: O que faz? Como faz? Por que faz? E para a execução do treinamento são considerados quatro grupos de orientações metodológicas de educação ou ensino-aprendizagem:

- a) **Metodologia de ensino aprendizagem no trabalho** - possivelmente a mais antiga das metodologias e ainda a mais empregada no trabalho, como exemplo o rodízio e o estágio;
- b) **Aprendizagem por conceitos** - aprendizagem por meio de apresentação de novos conceitos, teorias, orientações filosóficas etc.;
- c) **Aprendizagem por simulação** - esta metodologia é mais recente que as demais, embora tenha uma tradição antiga, como é o caso dos exercícios. A simulação reproduz situações de ambiente e condições de trabalho com objetivo principal de aprendizagem;
- d) **Aprendizagem por desenvolvimento psicológico** - embora o desenvolvimento psicológico ocorra em todas as orientações metodológicas, enfatiza-se aqui o desenvolvimento da personalidade, mais voltado para a formação e consolidação de novas atitudes e para o crescimento da sensibilidade humana, tendo como exemplo o psicodrama, sociodrama, grupo de encontros.

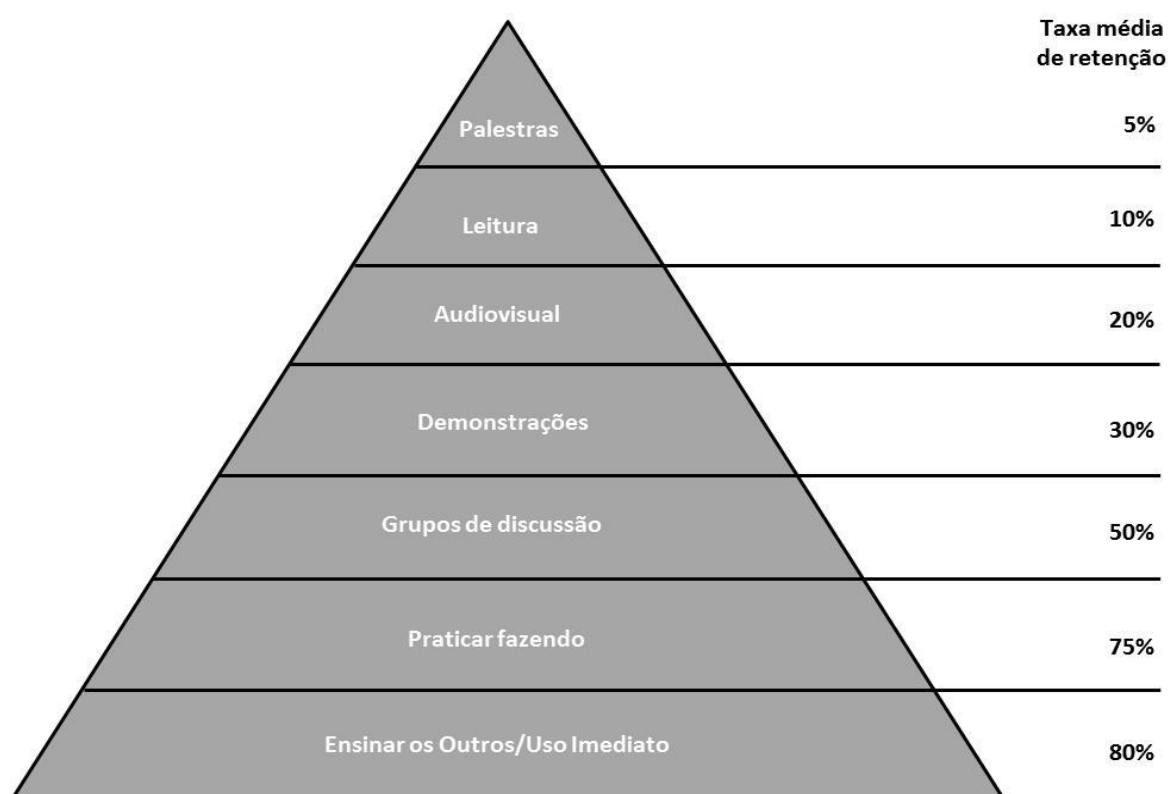
Quanto aos métodos de treinamento mais comuns utilizados nas empresas, a pesquisa feita por Dolezalec (2012), adaptada por Pereira (2014, p. 271) mostra os percentuais que representam sua utilização:

- a) estudo de caso: 39%
- b) aulas tradicionais com instrutor: 67%
- c) aulas virtuais com instrutor: 17%
- d) jogos de computador: 9%
- e) programas de experiências: 18%
- f) apoio ao desempenho: 38%

- g) seminários abertos: 48%
- h) representação de papeis: 31%
- i) auto estudo via internet: 37%
- j) auto estudo sem computador: 20%
- k) programas de realidade virtual: 2%

Na educação corporativa percebe-se a presença do líder educador. Pereira (2014) enfatiza que a liderança e a aprendizagem sempre andam juntas e apresenta um estudo da Motorola University, que faz experiência para criar mudanças mediante o impacto sobre a base da pirâmide – praticar fazendo ou ensinando os outros, estudo que foi apresentado por Meister (1999), juntamente com a pirâmide de aprendizagem, Figura 16, Pirâmide de aprendizagem.

**Figura 16 - Pirâmide de aprendizagem**



Fonte: Adaptado de Meister (1999, p. 37)

Nesse estudo é mostrada a realidade na qual estudantes adultos concentram a aprendizagem no topo da pirâmide, por intermédio de conferências e leituras, e não na parte inferior dela, onde se pratica fazendo ou ensinando os outros.

Trazendo para a educação corporativa o conceito de aprendizagem transformadora, Closs e Antonello (2010) apresentaram um estudo sobre este tema no foco do desenvolvimento gerencial. Para justificar a oportunidade desse estudo, consideram a necessidade da aprendizagem para os gestores, pela importância que estes têm para as empresas e também para a sociedade, para o meio ambiente, considerando também as críticas que decorrem das dificuldades para aprendizagem dos gestores. Daí a importância de considerar a aprendizagem transformadora para o desenvolvimento de gestores, reflexão reforçada também por Pinheiro (2015).

Esses autores perceberam que os gestores têm buscado na educação formal, como cursos de MBA, um componente para seu desenvolvimento. No entanto, assinalam que programas que dão ênfase apenas ao desenvolvimento de habilidades ou ao reforço de conceitos gerenciais existentes, não são suficientes. Nesse sentido, lembram Reynolds (1999)<sup>45</sup> que defende a teoria de que a educação gerencial deveria estimular o questionamento das forças políticas e sociais que geram o contexto do trabalho desses profissionais, ao invés de simplesmente ajustá-los às instituições, posicionamento que será favorecido pela reflexão crítica.

Closs e Antonello (*op. cit.*) lembram que a aprendizagem gerencial é um processo dinâmico, relacionado a um contexto organizacional e social, em ambientes formais e informais. Destacam que o campo de pesquisa sobre os processos de aprendizagem gerencial à luz da abordagem da aprendizagem social ainda é incipiente no Brasil. Então, para o estudo acerca deste tema, as autoras buscaram publicações no Brasil, como teses e dissertações com registro na Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), em uma série histórica entre os anos 2000 e 2006, tendo encontrado alguns achados até contraditórios, considerando as percepções dos autores desses trabalhos. Como exemplo são citadas aqui três coletas desses estudos.

---

<sup>45</sup> Closs e Antonello referem-se à reflexão de Reynolds, M.(2009), no artigo *Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches*, publicado no *Journal of Management Education*, v. 23, n. 5.

**Estudo 1** – Dissertação de mestrado. Autor: Gottwald, G. (2001)<sup>46</sup>

objetivo: Compreender o processo de aprendizagem de executivos da VW/Audi.

Achados:

- o que mais propicia aprendizagem são contextos informais (responsabilidades novas e confrontos com contextos desconhecidos);
- treinamentos de caráter formal contribuem pouco para a aprendizagem; - relacionamentos com time são importantes para aprendizagem;
- a cultura organizacional é aprendida por reflexão e assimilação; especialmente por vivência na matriz;
- a organização é responsável pela maioria das intenções de aprendizagem;
- tendência a refletir mais após ações (como forma de aprendizagem), mas não refletem criticamente;
- ambiente com liberdade para tomada de ações e decisões favorece a aprendizagem.

**Estudo 2** – Tese. Autor: Grohmann, M. (2004)<sup>47</sup>

Objetivo: Compreender qual o impacto que a educação formal, através de um curso de pós-graduação, tem no processo de aprendizagem gerencial.

Achados:

- os gerentes aprenderam por motivos pessoais e profissionais;
- os gerentes utilizam diferentes formas de aprendizagem, com destaque para a aprendizagem através da ação, seguida dos relacionamentos sociais;
- os gerentes aprenderam a importância das habilidades humanas e de conhecimentos voltados para relacionamentos;

---

<sup>46</sup>Dissertação de Gottwald, G.(2001):*Aprendizagem de executivos no setor automobilístico: estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil*. 150f. Engenharia da Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

<sup>47</sup>Closs e Antonella referem-se à tese de GROHMANN, M. (2004): *Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial*. 2004. 305f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



- os gerentes fizeram o curso para adquirir melhores conhecimentos para atividade profissional e pela vontade de aprender;

- as principais formas utilizadas para aprendizagem no curso foram: ler e estudar, ouvir professores e debates; aprenderam a dar maior valor às habilidades técnicas e descobriram novos conhecimentos voltados às tarefas;

- a educação formal teve como principais reflexos na aprendizagem: ampliação em algumas de suas habilidades e valorização de outras; aquisição de novos conhecimentos (principalmente voltados às tarefas) e poucas mudanças de atitude.

**Estudo 3** – Artigo. Autores: Leite, I.; Godoy, A.; Antonello, C. (2006)<sup>48</sup>.

Objetivo: Compreender como gerentes aprendem o exercício da função gerencial por meio da sua experiência. Participantes: gerentes gerais de agências de bancos de varejo. Abordagem metodológica: qualitativa; análise de conteúdo para analisar dados.

Achados:

- aprendem habilidades gerenciais com experiências vivenciadas, não apenas nas marcantes, mas também em atividades corriqueiras;

- desafios forçam gerentes a experimentar novos comportamentos e consequências, levando ao aprendizado pela experiência;

- entre as formas de aprender pela experiência destacam-se a observação, as experiências contadas por outros e a aprendizagem por tentativa e erro, o que pode implicar comprometimento da inovação e da criatividade na busca de alternativas para solução de problemas; foram enfatizadas ainda a trajetória profissional em cargos diferentes e o treinamento explícito;

- as principais fontes de aprendizagem incluem a família, representada pelo pai, os colegas de trabalho e superiores hierárquicos.

---

<sup>48</sup> Closs e Antonello referem-se à reflexão de Leite, I.; Godoy, A.; Antonello, C. O. (2006) no artigo - *Aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento*. Aletheia, n.23, pp. 7-41, jun. 2006.

Closs e Antonello(2010) trazem estes estudos para dentro da discussão sobre aprendizagem transformadora, que se volta para a educação de adultos e envolve a aprendizagem em contextos formais e informais, e relembram Mezirow (1998, p. 190)<sup>49</sup> como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações”.

Ressaltam, ainda, que a aprendizagem transformadora objetiva transformações nos quadros de referência dos indivíduos, e acontecem de modo consciente, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Consideram que o processo de aprendizagem envolve perspectivas de significado, num amplo conjunto de predisposições originadas de pressupostos psicoculturais, os quais determinam e orientam as expectativas dos indivíduos. As perspectivas de significado operam como um conjunto de códigos que moldam, de forma significativa as sensações e também delimitam as percepções, os sentimentos e a cognição.

Conforme Mezirow (1981) são três os tipos de códigos existentes: Sociolingüísticos (normas sociais); Psicológicos (traços de personalidade); Epistêmicos (estilos de aprendizagem).

As autoras, considerando a teoria de Mezirow(1994) sobre aprendizagem transformadora de adultos, apresentam uma reflexão crítica sobre a formação gerencial, analisando os aspectos técnico, prático e emancipatório. O técnico leva em consideração as problemáticas solucionáveis através da realização de testes empíricos, de mensuração objetiva, que permite controle ou a manipulação do meio ambiente, a predição de eventos físicos/sociais observáveis e tomadas de decisão apropriadas. O prático considera a necessidade de os seres humanos entenderem-se pela linguagem, com envolvimento de interação ou ação comunicativa, denominado conhecimento prático ou comunicativo, envolvendo valores, intenções, sentimentos, decisões morais, ideais e conceitos normativos, que podem ser definidos apenas pelos seus contextos.

---

<sup>49</sup> Closs e Antonello referem-se à reflexão de Mezirow (1998), no artigo *On critical reflection. Adult Education Quarterly*, v.48, n.3, pp.185-198, 1998.

Para compreender de forma plena o significado do que está sendo comunicado, é necessário tornar-se reflexivo criticamente, sendo ainda preciso entender o contexto da pessoa para apreender o significado do que ela está comunicando. Por último, o emancipatório resulta de um questionamento dos conhecimentos instrumentais e comunicativos, envolvendo o interesse em autoconhecimento, na maneira como a pessoa vê a si mesma, em seu papel e também nas suas expectativas sociais. A emancipação seria de forças incontroláveis, que limitam opções e controle racional sobre a vida das pessoas. Assim, o processo de autoquestionamento e de questionamento do sistema social no qual se vive, leva à aquisição de aprendizagem emancipatória, que é transformadora.

Reforçando tal reflexão, Pinheiro (2015, p. 16) também questiona a formalidade de um programa de MBA, reproduzindo inclusive uma frase de Bruce Dickinson<sup>50</sup>, que afirmou: “Qualquer macaco pode ter um MBA”. O autor confessa ter cursado um MBA, um dos melhores, mas que o programa “*master of business administration*” não atendeu em nada do que esperava. Segundo ele, o que viu foi o cotidiano da administração de negócios moderna. Argumenta que o MBA nasceu em 1908 para preparar líderes que deveriam comandar operários na era industrial, com objetivo de diminuir a intuição e possibilitando ter à disposição uma força de trabalho mais preparada e facilmente substituível. No entanto, com a sociedade de consumo e novas opções de escolha, tornam-se necessárias novas metodologias de produção; mas, ainda hoje, mais de 100 anos depois, os modelos e estratégias de negócios daquela época ainda estão presentes.

### **5.1 Universidades corporativas**

Embasada na mudança do ambiente competitivo de mercado, Cardoso e Carvalho (2006) apresentam considerações das limitações do departamento de treinamento, afirmando que o mesmo não era mais suficiente para suprir as necessidades do mercado, pois mudanças também no ambiente organizacional se

---

<sup>50</sup> Pinheiro refere-se à reflexão de Bruce Dickinson, investidor anjo, empreendedor, piloto comercial e vocalista do Iron Maiden.

tornaram necessárias para sobrevivência das organizações. Dentre essas mudanças destacava-se a educação contínua dos funcionários, como um fator de relevância para manter a vantagem competitiva e destaca que a busca do conhecimento, do saber, sem a prática contínua se torna obsoleto. Diversas organizações perceberam que somente as formações realizadas pelas Universidades tradicionais não atendiam às demandas do mercado, por fornecer um estudo com uma visão sistêmica dos processos.

Sendo assim, nascem as universidades corporativas, com vistas a desenvolver os talentos humanos preconizados pelas empresas. Desta forma, as organizações são impulsionadas a valorizar a educação, fugindo da limitação de anos atrás quando o fornecimento da educação era limitado ao setor acadêmico. Portanto, as empresas dependem de um quadro gerencial capaz de manter a posição da empresa no mercado, necessitando para isto das habilidades e competências dos indivíduos, cabendo, então, às universidades corporativas, viabilizar este aprendizado contínuo aos funcionários.

Meister (1999) considera que as Universidades corporativas atuam como unidades de negócio empresariais, cuja responsabilidade é a satisfação dos clientes e, portanto, elas podem definir seu mercado, seu potencial e atuação dentro e fora da organização.

Eboli (2014, p. 14) complementa, esclarecendo que a universidade corporativa é um instrumento de formação e desenvolvimento de pessoas, a partir de competências, para as empresas, o que caracteriza uma estratégia na busca pela vantagem competitiva e, portanto, requer continuidade. Tal perspectiva foi desenvolvida pela necessidade do novo contexto empresarial mais complexo que requer respostas rápidas.

Para fundamentar tal visão, Cardoso e Carvalho (2006) citam o caso da Universidade Corporativa Petrobrás, a maior empresa brasileira. Os programas de educação continuada desenvolvidos pela Universidade Petrobrás estão baseados no desenvolvimento do plano de competências, que as divide em dois grupos: as competências chamadas individuais e as técnicas. A universidade é responsável pela criação de projetos de capacitação, para adequar as competências individuais identificados no Plano Estratégico do Sistema Petrobras e são basicamente:

- a) Atuação Estratégica – capacidade de formular os planos de ação orientados para o êxito das estratégias da Petrobrás; pressupõe a capacidade de ajuste constante dos planos em função da evolução dos cenários e seu impacto no posicionamento competitivo da empresa;
- b) Capacidade de Decisão – capacidade de agir com rapidez e flexibilidade na tomada de decisões; inclui a habilidade de assumir riscos tomando decisões em situações incertas, adversas e ambíguas;
- c) Criatividade – capacidade de desprender-se de paradigmas e modelos mentais pré-existentes, interpretar situações e criar soluções não usuais; inclui o incentivo ao surgimento de novas ideias, a avaliação de sua viabilidade e implementação; pressupõe espírito crítico e questionador;
- d) Foco no cliente – capacidade de identificar e entender as necessidades dos clientes e dos mercados, atuais e potenciais, para que seja possível se antecipar e desenvolver novas oportunidades para a empresa e fortalecer as relações já existentes; implica em levar em conta as características relevantes dos produtos e serviços que agregam valor para o cliente e intensificam sua satisfação;
- e) Iniciativa – capacidade de agir prontamente sem depender de instruções alheias e atuar com determinação em situações de crise; inclui ter um espírito empreendedor realizando ações para criar novas oportunidades ou evitar crises futuras;
- f) Liderança de Pessoas – capacidade de inspirar, motivar, desenvolver e conduzir pessoas para o alcance de metas de alto desempenho; inclui manter um ambiente de colaboração e uso de pleno potencial de cada membro da equipe, em alinhamento com as estratégias da empresa;
- g) Negociação – habilidade de obter condições e resultados satisfatórios para as partes envolvidas em um processo de negociação; pressupõe ter empatia para identificar os reais interesses da outra parte e saber comunicar oportunamente os seus, estabelecendo acordos de benefício mútuo;
- h) Orientação para Resultados – capacidade de alcançar e superar resultados, utilizar de forma eficiente os recursos e criar valor para a empresa;

pressupõe o uso de mecanismos de acompanhamento e avaliação das atividades e dos resultados também econômico-financeiros;

- i) Visão Sistêmica – capacidade de agir considerando a integração entre as áreas da empresa e o ambiente externo, facilitando a colaboração e sinergia entre eles; inclui o estímulo à colaboração e sinergia entre as unidades organizacionais.

Estas competências individuais, segundo Cardoso e Carvalho (2006), representam o Gerenciamento de Desempenho do Líder (GDL) da companhia e são identificadas e implementadas para a superação dos hiatos. Ou seja, os gerentes são avaliados anualmente por meio do GDL num modelo de avaliação de 360°. O resultado é o perfil de cada um dos gerentes, segundo as nove competências individuais, que é confrontado com o perfil requerido para a posição que ele ocupa, gerando alguns hiatos que servem de base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento do Líder (PDL).

A estratégia da Fiat Chrysler Latam para a universidade corporativa foca na competência para a inovação, conforme apresenta Naves (2012), e frisa que inovação é um processo organizacional essencial para gerar competitividade e propiciar a sobrevivência e o crescimento empresarial de longo prazo. Inovação é um processo, não um evento único. Nesse contexto, um modelo de gestão eficaz envolve e exige a participação da direção e das lideranças estratégicas, num ambiente e numa estrutura que estimulem a criatividade das pessoas e que, por meio de conexões proativas, possam compartilhar suas experiências com todos os interessados e envolvidos, promovendo a mudança que a inovação exige.

A Isvor (Universidade corporativa Fiat Chrysler Latam) estabeleceu como premissa a importância da articulação entre competências técnicas e competências de gestão, trazendo uma nova abordagem do *Design Thinking*, que busca complementar a visão tradicional com a competência de criatividade, de visão do futuro e de cliente. Assim, define um modelo de atuação por meio de parcerias estratégicas com instituições de ensino e consultores do mercado, além de uma estrutura interna que reflete os princípios de cocriação, criatividade e foco estratégico no negócio.

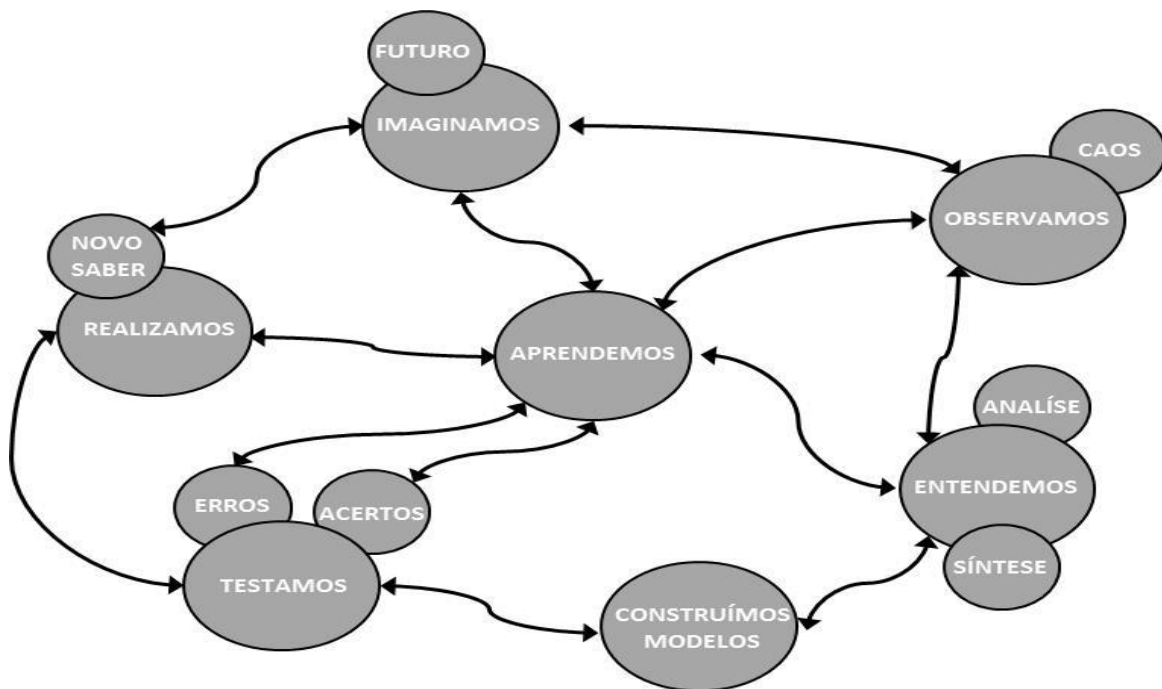
Criado em 1972, o Isvor buscava promover o desenvolvimento de competências e estimular a cultura gerencial; desde 2009 vem promovendo um programa para formação e desenvolvimento de competências voltadas para a inovação, programa este denominado Da Vinci, inspirado na inteligência múltipla e diferenciada de Leonardo da Vinci e construído sobre as bases do *Design Thinking*.

O programa Da Vinci é pautado no desenvolvimento de **sete** competências essenciais para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

- a) Pensamento abduativo: capacidade de imaginar cenários futuros e de gerar hipóteses.
- b) Visão sistêmica: reconhecimento de relações não causais em um problema dado; visão de longo prazo; entendimento de como o todo é afetado pelas interações entre as partes.
- c) Inteligência qualitativa: poder de julgamento, reconhecimento de padrões de comportamento, saber olhar, saber ouvir.
- d) *Know Why*: capacidade de identificar e elaborar problemas.
- e) Pensamento integrativo: proposição de novos modelos a partir da integração de situações divergentes.
- f) *Timing*: saber reconhecer e/ou criar as oportunidades de inovação.
- g) Fazer acontecer: capacidade de realizar: políticas, culturas, legislações e todo tipo de obstáculo para que a entrega seja feita.

Para ilustrar a estratégia de inovação por intermédio do programa Da Vinci, a Isvor apresentou a figura 17.

Figura 17 - Programa de inovação Fiat Chrysler Latam



Fonte: Naves (2012, p. 137)

Outra experiência com universidade corporativa é apresentada por Ramos, Ramal e Lima (2012, pp. 261-276), por meio de um relato de caso prático: Programa de Formação dos Líderes de Células da Volkswagen.

A missão da Educação corporativa apresentada pela Volkswagen é “promover a disseminação da cultura de alta *performance* por meio de programas, projetos, ferramentas e sistemas que estimulem os profissionais ao engajamento e à busca por resultados com excelência e qualidade, alinhados ao planejamento estratégico.” E seus objetivos são:

- a) consolidar a cultura de alta performance na excelência dos processos, produtos e serviços;
- b) gerar oportunidades de aprendizagem que desenvolvam competências para a melhoria do desempenho de seus profissionais;
- c) apoiar a formação de lideranças, propiciando evolução no processo de sucessão;
- d) ser agente catalisador na gestão do conhecimento organizacional.

O programa de formação de líderes de célula considera o cenário nacional e internacional que demanda por produtos e serviços em nível de excelência, assim



como também nos processos e práticas de gestão. Por isto, a escola de Excelência Volkswagen oferece soluções educacionais planejadas e estruturadas para agregar valores, ampliar conhecimentos e desenvolver continuamente as atitudes necessárias ao desenvolvimento de seus funcionários, de todos os níveis, para que desempenhem bem seus papéis de cidadãos, profissionais e de seres humanos.

O programa de formação de líderes de células contou com treinamentos técnicos e comportamentais, que estão associados às competências organizacionais da Volkswagen, mostradas no quadro 15.

**Quadro 15 - Competências organizacionais da Volkswagen**

|  |   |
|--|---|
| <b>Liderança</b>                                 | Inspirar pessoas para alcançar os resultados definidos pela empresa. Oferecer recursos que possam incitar a motivação e o engajamento das pessoas.  |
| <b>Comunicação</b>                               | Transmitir ideias e informações utilizando linguagem clara e objetiva. Mostrar abertura para ouvir as necessidades e pontos de vista do interlocutor.   |
| <b>Trabalho em equipe</b>                        | Saber trabalhar em equipe, demonstrando te disposição para ajudar a ser ajudado.  |
| <b>Visão estratégica</b>                         | Ter capacidade para prever, relacionar e controlar riscos e oportunidades. Possuir visão global e de futuro.  |
| <b>Foco no cliente</b>                           | Compreender quais são as necessidades dos clientes internos e externos. Direcionar suas ações para atender e satisfazer as necessidades dos clientes.   |
| <b>Relacionamento Interpessoal</b>               | Sabe lidar com pessoas de diferentes formações e culturas. Ouvir e compreender as necessidades, sentimentos e comportamentos das pessoas, visando ao bom relacionamento e ao bom andamento dos trabalhos. |
| <b>Habilidade Empresarial e Empreendedorismo</b> | Ter habilidade para gerenciar a sua área e responsabilidades para com o negócio, agir com autonomia, ser proativo.  |
| <b>Conhecimento Técnico profissional</b>         | Ter a experiência e o conhecimento necessários para realizar suas atividades e atingir os objetivos da área e da organização.   |
| <b>Negociação</b>                                | Saber sustentar posicionamentos de maneira firme, ética, baseados em dados e não sendo inflexível.  |

Fonte: Ramos, Ramal e Lima (2012, p. 262)

Para buscar tais competências a empresa estruturou os seguintes programas:

**Presenciais:** Habilidades e Atitudes do Líder de célula; *Concept car*; Introdução à qualidade; Saúde e segurança; Raciocínio Lógico; Liderança e Comunicação; Motivação e *Feedback*; Ferramentas VW para Gestão de Pessoas I; Estratégia, indicadores e Resultados; *Proficuum* para Líderes de célula; *How to make a car*; Introdução à Gestão de Processos; Ferramentas VW para Gestão de

Pessoas II; Introdução à Logística VW; Introdução a Finanças; Saúde e Segurança (reciclagem).

**Programas *online*:** Qualidade de vida; Reuniões eficazes; Administração do tempo; Língua Portuguesa; Relações interpessoais na organização; Liderando para resultados; O Líder como mediador de conflitos; Trabalho em equipe.

Como resultados, constatou-se que o programa enriqueceu o cotidiano dos Líderes de Células, pela mediação de novas trocas e experiências vivenciais, proporcionando:

- a) gestão do conhecimento altamente especializado;
- b) valorização dos profissionais, oferecendo uma capacitação qualificada e alinhada ao negócio da empresa;
- c) criação de bases de um crescimento sustentável;
- d) ferramentas de suporte à gestão de pessoas, de orientação para a inovação tecnológica e excelência operacional;
- e) maior retorno para a empresa;
- f) padronização e excelência na execução das atividades;
- g) treinamentos mais focados nos negócios da empresa, alinhados com o conhecimento e a cultura da organização;
- h) fortalecimento da cultura de compartilhamento, criação, retenção e circulação de conhecimento, viabilizando a aprendizagem organizacional contínua;
- i) aceleração da aprendizagem dos novos empregados e retenção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se valoriza seu saber e se eleva a autoestima.

Por fim, ao apresentar os objetivos estratégicos da Universidade do Transporte (UCT), Casarini e Baumgartner (2012, pp. 152-159) mostram a preocupação com a formação de executivos e líderes, cujo primeiro dos objetivos é: “[...] elemento fundamental da sustentação organizacional – por meio de ações educacionais voltadas à formação e à especialização dos profissionais da área e dos executivos e líderes”.

O segundo objetivo traçado trata da modernidade dos empreendimentos, preparação de sua governança, tendo à frente os líderes naturais que são os empreendedores natos, mas também novos líderes naturais, que necessitam aprofundar seus conhecimentos sobre gestão obtidos informalmente.

A Universidade corporativa do transporte foi fundada em 2008 e se caracteriza como sistema de educação corporativa setorial, pois está inserida na Federação das Empresas de Transporte de Passageiros do Estado do Rio de Janeiro (FETRANSPOR), e seus princípios educacionais observam diversos aspectos, como alguns exemplos aqui citados:

- a) a escolha criteriosa de professores, tutores e monitores, não só pelos requisitos de competências, mas também pelo que conseguem representar de valores e princípios que fundamentam as boas práticas profissionais adotadas pelo setor;
- b) a estratégia didática utilizada, para que utilize em abundância os estudos de caso, a análise coletiva de fatos reais do cotidiano dos profissionais e os trabalhos em equipe;
- c) a avaliação da aprendizagem comprometida com a finalidade educacional da atividade proposta;
- d) cada estudante deve ser estimulado a observar para além de seus pontos de vista, à medida que é conduzido a confrontá-los com os pensamentos dos colegas, autores estudados e professores, tutores ou monitores.

## **CAPÍTULO 6**

### **Transversalidade e Interdisciplinaridade**

As noções de interdisciplinaridade e transversalidade são consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais– PCN Brasil (1997), como forma de promover ações e conteúdo de acordo com sua realidade educacional. A ênfase em interdisciplinaridade é dada sobre o debate de conteúdos na formação do aluno.

Esse documento alerta para possíveis discussões conceituais acerca da transversalidade e sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, difundida no campo da pedagogia. Considera que, na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, considerando não ser possível fazer um trabalho pautado na transversalidade, tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade busca a compreensão dos diferentes objetos de conhecimento e também a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, abrindo espaço para a inclusão de saberes extraescolares, considerando a realidade dos alunos.

Segundo Menezes e Santos (2002), no Dicionário interativo da Educação Brasileira, da agência Educa Brasil, transversalidade é o termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos.

Por conseguinte, transversalidade é considerada no documento Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como a adoção da realidade e de seus desdobramentos na educação e formação do cidadão, quando considera o compromisso com a construção da cidadania, que leva a uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, mas também coletiva e ambiental. Como noção de cidadania, o documento referencial de educação no Brasil trata ainda das relações entre história e evolução do país com grupos sociais, instituições de direitos e civis, assim como sua característica de sociedade democrática.

Com este documento, percebe-se que a transversalidade contribui para a reflexão sobre os conteúdos relacionados com a prática da cidadania, que reflete as condições da sociedade em que se aplica, porém adota a interdisciplinaridade para formação de conteúdo específicos de formação superior no que concerne às práticas da realidade social em que se aplica.

### **6.1 Transversalidade**

A transversalidade foi estudada por Cunha, Neves e Pinheiro (2014), a partir de uma experiência com estudantes do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar de Portugal, analisando o papel do educador frente a uma orientação de intervenção educativa diante do que se espera deste educador. O estudo mostrou evidências de especificidades, transversalidade e continuidade existentes. Os autores ressaltam que constante busca da atualização e da reformulação da prática educativa, visando à melhoria das aprendizagens do educando, leva o Educador a tomar uma atitude reflexiva.

Nesse processo, estão implicados valores e crenças. Esta reflexão crítica deve acontecer antes, durante e após a ação, com uma avaliação formativa que, durante o percurso de aprendizagem, vai evoluindo diante do que se percebe menos correto, e é por isso que o crescimento pessoal e profissional depende em muito da capacidade de reflexão crítica, uma vez que esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, por sua vez, a remodelação de práticas e atitudes.

Os autores lembram que para que um autoconhecimento pudesse ser alcançado, foi necessária a constante reflexão sobre o tipo de pessoa e Educador que ambicionávamos ser, o tipo de crenças e teorias que desejávamos seguir, assim como os constrangimentos que nos eram colocados. A utilização do portfólio reflexivo contribuiu para desenvolvermos esta postura reflexiva e fundamentarmos os processos de reflexão sobre a ação.

Sobre a transversalidade na docência universitária, Lima (2008) cita a função de universidade na visão de Belloni (1994, p. 74)<sup>51</sup> e também seu conceito, conforme Wanderley (1991, p. 11)<sup>52</sup>, nessa ordem:

A universidade tem a seu cargo a função de gerar o saber comprometido com a ruptura e a inovação e, neste sentido, sua característica dominante é a busca do conhecimento, do inédito; por consequência, a criação de algumas das condições para a transformação, cuja ocorrência depende de condições estruturais da sociedade como um todo.

A universidade é um lugar privilegiado que oferece oportunidades muito mais abrangentes do que meramente proporcionar conhecimento científico ou de uma cultura universal, criar ou preconizar saberes, devendo, conseqüentemente, “[...] buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional” de um povo.

A partir destas constatações, Lima (2008) defende que a problematização acerca da docência no espaço universitário e sua respectiva formação continuada devem se constituir em objeto de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento dialético e da consistência entre arcabouço discursivo e respectivas intervenções nas práticas pedagógicas, que se alinham às diretrizes da docência universitária no Brasil. Então, ao tratar da transversalidade e docência universitária como espaço de dialogicidade, defende que:

A medida que o educador ressignifica a aquisição do conhecimento como dimensão transversal, passa a investir numa sistematização consciente de sua prática pedagógica, distanciando-se dos erros e desilusões de um conhecimento acabado, no qual não existe o que se questionar e nem para quê. É a natureza da humanidade que requer o desenvolvimento de suas competências e habilidades, negadas por uma forma “correta” e hermética de se aprender. A transversalidade pressupõe pontos de encontro das distintas áreas do saber que primam pelo conhecimento do

---

<sup>51</sup> Lima refere-se à reflexões de: BELLONI, I. (1992). *Função da universidade: notas para reflexão* – Universidade Educação. São Paulo: Papirus.

<sup>52</sup> Wanderley, L. E. (1991). *O que é universidade*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.

objeto em sua totalidade. Assim, os conteúdos são atravessados, não como elementos de intersecção entre áreas, mas como partes da totalidade, que encontram sentido com outras interconexões.

Para entender melhor a transversalidade, torna-se fundamental o entendimento da interdisciplinaridade e, ao discorrer sobre disciplinarização na ciência, Gallo (2001, p. 15) faz as seguintes considerações:

Conhecemos o processo histórico de constituição das diferentes ciências. Com a criação do método científico moderno, naqueles campos de saberes em que indivíduos já vinham há séculos “especulando”, ou mesmo “experimentando”, com o objetivo de produzir um conhecimento dito “verdadeiro”, o recorte de um objeto definido possibilitou a emergência de uma disciplina. Assim se deu com a física: as especulações produzidas desde a Antiguidade grega, as experimentações ainda não totalmente metódicas de um Galilei, por exemplo, ao se encontrarem com o método, produziram uma nova forma de olhar o real, buscando a significação última de suas leis fundamentais. Processo semelhante aconteceria com a química, com a biologia e com os demais campos do saber.

A disciplinarização está presente na origem da constituição da ciência, da forma como é conhecida atualmente. No entanto, essa ramificação, essa capilarização não é exclusiva da ciência e até pode-se afirmar que ela representa uma tendência que dá base a todo o saber humano.

Sendo a realidade múltipla, o intelecto humano, em seu afã de conhecimento, sempre procurou abarcá-la. Num primeiro momento, a tentativa de ver a realidade como uma, compreendendo-a num saber de totalidade. Foi assim com a religião e com as filosofias de cunho metafísico. No entanto, mesmo nesses itens considerados aos poucos se foi percebendo que a realidade era mesmo multifacetada e, mesmo que pudesse ser abarcada como totalidade, ela se apresentaria com distinções.

Os temas transversais, ainda segundo Gallo (2001), devem ganhar destaque no currículo, não bastando que cada professor, em sua área ou disciplina aborde questões socialmente relevantes. É necessário considerar que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões, não sendo suficiente que os temas transversais sejam um apêndice das áreas e das disciplinas curriculares, mas

“devem passar a ser o eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizam, ressignificando as próprias disciplinas”.

Gallo apresenta os quatro pontos que definem a proposta de transversalidade, segundo os PCNs, cujos temas são apresentados como assuntos que devem permear as diferentes disciplinas, atravessando-as horizontalmente, mas também cortando verticalmente o currículo, ao longo dos diversos ciclos e séries. São os seguintes pontos:

- a) os temas não constituem novas áreas, pressupõem um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- b) a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencie a definição de objetivos educacionais e oriente eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, até mesmo, as orientações didáticas;
- c) a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos; os temas transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- d) a inclusão dos temas indica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas (BRASIL, 1997, pp. 38-39)

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los



paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.

Dessa forma, os PCNs sugerem alguns “temas transversais” que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

A transversalidade difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.

Para Bovo (2004), existem temas transversais que tratam de processos vividos pela sociedade, pela comunidade, pela família, pelos alunos e educadores no seu cotidiano, que são discutidos em diferentes espaços sociais na busca de soluções alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto no âmbito social como no pessoal. Tratam-se de questões urgentes da vida humana, sobre a realidade em construção e que demandam transformações macrossociais e atitudes pessoais, exigindo ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas dimensões. Estes temas envolvem um aprender sobre a realidade e desta realidade intervir para transformá-la. O autor conclui reforçando a crença de que os temas transversais levam à prática a concepção de formação integral da pessoa.

## 6.2 Interdisciplinaridade

Para Pacheco (2006), a interdisciplinaridade somente tem início com a disciplinaridade.

A disciplinaridade deve ser considerada diante do universo cultural rico e complexo com o qual nos defrontamos hoje, e que somos incapazes de compreendê-lo todo, conforme Lück (2003, p. 19), que justifica:

Essa situação é resultado da ação-reflexão humana, ao longo dos tempos, e nas mais diversas condições culturais, caracterizadas por diferentes enfoques, pontos de vista e paradigmas. Esse contexto retrata o modo como o homem vem resolvendo a sua problemática existencial, tendo-se consciência hoje, no entanto, de que, a cada dificuldade vencida, surgem outras de maior complexidade, demandando novo engenho e nova determinação.

A partir dessa realidade, percebe-se grande leque de áreas de conhecimento e de teorias dentro dessas áreas, trazendo dúvidas e confusão, considerando a produção desses conhecimentos terem a ótica da linearidade e atomização, que trazem conhecimentos simplificadores da realidade e visão da parte, dissociada do todo, quanto outras partes desse mesmo todo. A autora defende, a partir dessa leitura, uma articulação desses conhecimentos, afim de constituir um todo organizado. Desde então, surge a proposta da interdisciplinaridade que objetiva superar tal fragmentação.

Procurando explicar o sentido de disciplina, Lüke (2003, p. 37) apresenta o conceito epistemológico, segundo o qual disciplina é uma ciência (atividade de investigação) e também representa cada um dos ramos do conhecimento. A disciplina como ciência é entendida como um “conjunto específico de conhecimento de características próprias, obtido por meio de método analítico, linear e atomizador da realidade, que produz um conhecimento aprofundado e parcelar (as especializações).” Trata-se, portanto, de um saber especializado, ordenado e profundo, mas que deixa de levar em consideração o todo de que faz parte.

Já no enfoque pedagógico, disciplina é termo que corresponde à atividade de ensino ou ensino de uma área da ciência e à ordem e à organização do comportamento. Neste conceito pedagógico, o conhecimento já produzido,

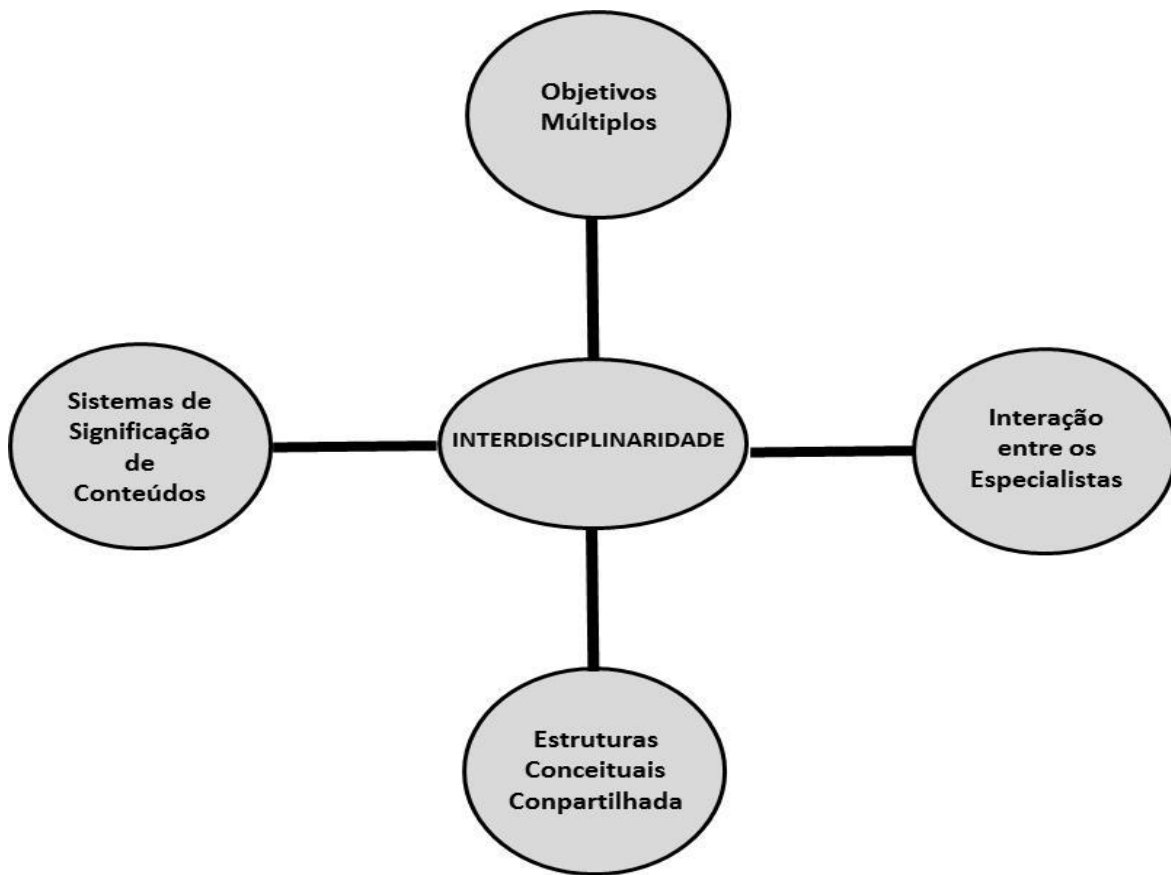
conforme enfoque epistemológico, é submetido novamente ao tratamento metodológico analítico, linear e atomizador, com objetivo de facilitar a sua apreensão pelos estudantes. Percebe-se, aqui, considerando a linearidade e atomização, um distanciamento do conhecimento em relação à realidade de que emerge.

Assim, surgiu a interdisciplinaridade para Bovo (2004), embora sua origem seja do final do século XIX, sua necessidade emerge de oferecer resposta à fragmentação das ciências, causada pela concepção positivista de diversas disciplinas que são oferecidas nos cursos. Após longo tempo de reducionismo científico, a interdisciplinaridade teve como objetivo “restabelecer um diálogo entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos”.

Bovo (2004) acredita que a interdisciplinaridade pode garantir a construção de conhecimentos sem fronteiras entre disciplinas, uma vez que busca envolvimento, compromisso e reciprocidade entre conhecimentos, prevendo um comportamento interdisciplinar. Para o autor, esse comportamento tem início com os professores, que precisam desenvolver metodologia de trabalho interdisciplinar que privilegie a integração dos conhecimentos e que seja capaz de superar a dicotomia entre o ensino e a pesquisa para que sejam formados comportamentos compatíveis com a realidade, visando à formação de um aluno como sujeito social que saiba articular conhecimento, competência e vivência.

Pacheco (2006, p. 137) realizou uma pesquisa sobre abordagem curricular por competências no ensino superior, comparando os cursos de Administração, Ciências contábeis e Economia e considera a contribuição da Interdisciplinaridade: “A Interdisciplinaridade busca a integração das disciplinas numa atuação holística, tendo a compreensão de que nada funciona isoladamente, pois tudo tem que ser ajustado com tudo. A dificuldade da práxis interdisciplinar encontra-se na dependência dos múltiplos espaços disciplinares”. Propõe a interdisciplinaridade como a soma entre objetivos, estrutura curricular, conteúdos e interação, conforme figura 18.

**Figura 18 - Interdisciplinaridade**



Fonte: Pacheco (2006, p. 145)

Portanto, para explicar o sentido da interdisciplinaridade no campo da ciência, Lüke (2003, pp. 59-60) diz que ela corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Já no campo da pedagogia, a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Desta forma o objetivo da interdisciplinaridade é:

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

Ainda segundo Lüke (2003, pp. 64-66): “O conhecimento interdisciplinar é orientado por alguns pressupostos e métodos, distintos da orientação disciplinar especializada”. Os pressupostos são:

- a) a realidade, isto é, o campo e horizonte determinado de vida, é constituída mediante uma teia de eventos e fatores que ocasionam consequências encadeadas e recíprocas;
- b) a realidade desse universo é dinâmica, estando em contínuo movimento, sendo constituída socialmente;
- c) a verdade é relativa, pois o que se conhece depende diretamente da ótica do sujeito cognoscente; vale dizer que a realidade não tem significado próprio, sendo este a ela atribuído pelo homem.

Quanto aos métodos, a interdisciplinaridade é constituída mediante:

- a) o estudo das forças interativas que interligam as várias dimensões que caracterizam um fenômeno; vale dizer que a interdisciplinaridade não é obtida procurando estabelecer relações entre conhecimentos considerados desvinculadamente da realidade;
- b) a construção do conhecimento interdisciplinar se processa por estágios ou etapas de maturação de consciência; em vista disso, o esforço de construção do conhecimento interdisciplinar constitui um trabalho de construção da consciência pessoal globalizadora, capaz de compreender complexidades cada vez mais amplas;
- c) embora complexa, a realidade é uma, dado que todos os seus aspectos são interdependentes, não têm significado próprio e sim no contexto de que fazem parte; conseqüentemente, o conhecimento é unitário e as diversas ciências se prendem umas às outras por vínculos de profunda afinidade; o que é importante conhecer sobre a realidade são suas características unificadoras;
- d) o conhecimento produzido em qualquer área, por mais amplo que seja, representa, apenas de modo parcial e limitado, a realidade; a consciência da parcialidade de nosso conhecimento sobre a realidade supõe a necessidade de ir além dos limites postos pela visão disciplinar, rompendo fronteiras;

- e) “tudo está relacionado com tudo mais: causas, problemas e soluções estão totalmente interligados em um grande *continuum*” (Peccei e Ikeda, 1984, *apud* Luke, 2003, p. 66)
- f) “tudo é duplo, contudo tem polos; tudo tem o seu oposto: igual e desigual são a mesma coisa; os opostos são idênticos em natureza, mas diferentes em grau; os extremos se tocam; todas as verdades são meias-verdades; todos os paradoxos podem ser reconciliados” (Hermes, *apud* Luke, 2003, p. 66).
- g) “o conhecimento é, como a riqueza, destinado ao uso. a posse do conhecimento sem ser acompanhada de uma manifestação ou expressão em ação é como um amontoado de metais preciosos, uma coisa vã e tola” (Hermes, *apud* Luke, 2003, p. 66).

Lüke (2003) estabelece ainda uma relação entre atitude e interdisciplinaridade, a partir do diálogo, engajamento, participação dos professores, na construção de um projeto comum voltado para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico e cita a proposta de um grupo de professores para construção interdisciplinar, a partir de atitudes como:

- a) usar a oportunidade para falar, expressar minhas ideias;
- b) expressar crítica construtiva;
- c) fazer autocrítica, como um processo contínuo de compreender-se no mundo;
- d) estudar mais para aprofundar a prática;
- e) aceitar ideias novas;
- f) respeitar os limites de cada um;
- g) respeitar e valorizar as ideias diferentes das próprias;
- h) levar as pessoas a expressarem suas ideias;
- i) aceitar ideias dos outros;
- j) aceitar a possibilidade de errar;
- k) dar tempo aos colegas de manifestarem suas opiniões;
- l) superar insegurança;

m) desenvolver maior autoconfiança, trabalhar cooperativamente.

A perspectiva interdisciplinar, segundo Lenoir (1998, p. 46), não é contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela, alimenta-se dela e apresenta distinções entre interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar, conforme mostra o quadro 16.

**Quadro 16 - Maiores distinções entre interdisciplinaridade científica e escolar**

| <b>Interdisciplinaridade científica</b>   | <b>Interdisciplinaridade escolar</b>  |
|---|---|
| <b>FINALIDADES</b>  |   |
| Tem por finalidade a produção de novos conhecimentos e a resposta às necessidades sociais:<br><br>pelo estabelecimento de ligações entre ramificações da ciência;<br>pela hierarquização (organização das disciplinas científicas);<br>pela estrutura epistemológica;<br>pela compreensão de diferentes perspectivas disciplinares, restabelecendo as conexões sobre o plano comunicacional entre os discursos disciplinares. | Tem por finalidade a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagem e conhecimentos) e a formação de atores sociais:<br><br>colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos, isso requer uma organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos;<br><b>pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática;</b> (grifo nosso)<br>pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo. |
| <b>OBJETOS</b>  |   |
| Tem por objeto as disciplinas científicas   | Tem por objeto as disciplinas escolares   |
| <b>MODALIDADE DE APLICAÇÃO</b>  |   |
| Implica a noção de pesquisa: Tem o conhecimento como sistema de referências.  | Implica a noção de ensino, de formação: Tem como sistema de referência o sujeito aprendiz e sua relação com o conhecimento.   |
| <b>SISTEMA REFERENCIAL</b>  |   |
| Retorno à disciplina na qualidade de ciência (saber sábio)  | Retorno à disciplina como matéria escolar (saber escolar), para um sistema referencial que não se restringe às ciências.  |
| <b>CONSEQUÊNCIA</b>   |   |
| Conduz: à produção de novas disciplinas segundo diversos processos; as realizações técnico-científicas.   | Conduz ao estabelecimento de ligações de complementariedade entre as matérias escolares.  |

Fonte: Adaptado de Lenoir (1998, p. 52)

No encontro da interdisciplinaridade com a psicanálise, Bairon (2002, pp. 56-57), lembra que no âmbito da História cultural, a Psicologia pode ser entendida como “o conhecimento científico da função mental”, que pode auxiliar no estudo

tanto de personalidades quanto de culturas, e elabora uma pergunta crucial: “Como é que nós, pesquisadores, poderíamos socorrer-nos para interpretar as tentativas dos homens de outrora, de uma Psicologia resultante da observação dos homens do século XX?”. Defende que o anacronismo, como este, precisa ser evitado a todo o custo e propõe trabalho interdisciplinar, como de um pesquisador que deve recolher material cultural documental para que possa ser oferecido à análise do psicólogo.

Já com relação a interdisciplinaridade, educação e hipermídia, Bairon (2002) afirma que a História da Cultura na contemporaneidade, abriu o caminho à interdisciplinaridade, não apenas pela renovação em suas categorias de documento, de abordagens temáticas e de problemas históricos, mas também por ter tomado a iniciativa de forte ampliação da interlocução com outras áreas.

No âmbito educacional, Bairon (2002, p. 124) sugere:

[...] inspirado por esses temas é uma política de reformulação de práticas de ensino, orientada não ao “restabelecimento” ou mesmo à criação de uma realidade supostamente ideal, mas muito mais ao estabelecimento de um conjunto de práticas pensado e planejado a partir da criação de uma comunidade de comunicação que resulte do encontro dessas práticas com uma imersão teórica sobre a própria noção de linguagem no meio educacional.

Pacheco (2006, p. 139) entende que a aplicação da interdisciplinaridade requer “uma coordenação ou disciplina âncora de integração dos objetivos, atividades, procedimentos, planejamento e propicie o intercâmbio, a troca, o diálogo etc.”. Para o autor, as mudanças sociais refletem uma nova realidade mais complexa que integram o homem num modelo complexo onde não existem mais receitas prontas para o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando um desafio da educação em que os alunos passam a desempenhar ações de aprender a aprender.

Galo (s.d.), ao discorrer sobre Conhecimento, transversalidade e currículo, apresenta metáfora do paradigma arborescente para explicar o conhecimento, diante do paradigma rizomático.



Galo explica que a metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: “ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade”.

Ainda que se trate de uma metáfora botânica, o paradigma arborescente traduz uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, como sendo uma fragmentação cartesiana do saber, que é o resultado das concepções científicas modernas. O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que reunia em seu seio todo o conhecimento, considerando que com o crescimento progressivo desta “árvore”, adubada de forma intensa pela curiosidade e sede de saber, que é própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco, nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades.

Tudo isto acontece num processo de mútua alimentação/fecundação, e apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia.

Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum” - pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si.

Em âmbito deste conceito, o conhecimento os sistemas arborescentes se apresentam como sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. No entanto, Deleuze e Guattari (1976)<sup>53</sup>, citados por Galo (sd), contestam paradigma arbóreo, afirmando que o conhecimento não é arborescente e apresentam a metáfora do rizoma e explicam:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns

---

<sup>53</sup>Gallo refere-se à reflexão de DELEUZE, Gilles., GUATTARI, Félix (1980). *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit.

vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham, formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

A partir destas linhas de pensamento, Galo conclui que a transversalidade está mais ligada ao paradigma rizomático e a interdisciplinaridade ao paradigma arbóreo, e lembra que a noção de transversalidade foi desenvolvida por Félix Guattari, no princípio dos anos sessenta, e tratava de questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência, ou seja, a transversalidade se opondo à verticalidade encontrada no organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes etc.) e também horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, ou seja, em uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitem-se como podem na situação em se encontrem.

Podemos, assim, tomar como base Galo (sd):

[...] tomar a noção de transversalidade e aplicá-la ao paradigma rizomático do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o “horizonte de eventos” possibilitado por um rizoma. As propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis através do paradigma arborescente. Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal.

### **6.3 Transversalidade e Interdisciplinaridade na Administração**

Após a pesquisa e a descrição dos principais conceitos que emergem na formação em Administração, recorreremos à conversa entre os conteúdos e práticas vivenciados no curso de formação; portanto, neste âmbito, pretendemos unir os conceitos e sua contribuição para o administrador.

Iniciamos pela consideração sobre a fragmentação e o reducionismo existentes no ensino de Administração desde sua origem como ciência, o que se reflete no ensino e pesquisa.

Nicolini (2004) estudou o ensino em Administração, classificando por fases com características específicas. A primeira fase constituiu um processo de habituação e imitação das teorias de Taylor, Ford e Weber, pois entendia-se que os conhecimentos formariam gestores com capacidade de administrar organizações burocráticas. A segunda fase é marcada pelo uso do modelo americano, na prática empresarial e no ensino de Administração, efetuando-se nesta fase a distinção entre Administração Pública e de Empresas. A terceira fase do ensino foi marcada pela regulamentação da profissão, pela instituição da categoria de técnico em administração, em 1965, e o ensino de Administração, em 1966, marcando a expansão do ensino de Administração no Brasil. A quarta fase revelou uma tentativa de atualização da legislação de ensino na área, que estava inalterada por vinte e sete anos e, portanto, não refletia as mudanças ocorridas no mundo que influenciavam o ambiente das organizações. Tal fase foi importante do ponto de vista e reformulação curricular, porém, tornou-se um ensino rígido, pois 70% das disciplinas eram de cunho obrigatório. Já na quinta fase, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, foi instituído um currículo mínimo, em conformidade com o Conselho Federal de Educação, porém pouco foi alterado deste conteúdo.

Closs, Aramburu e Antunes (2009) fazem uma crítica sobre a evolução dos conceitos dados em Administração e a evolução do ensino. Por sua compreensão, ainda são privilegiados os pensadores clássicos, Taylor, Fayol e Ford, que ainda entendem a formação do administrador enquanto um recurso de fábrica apenas. Os autores consideram que há abrangência de conceitos relacionados à complexidade atual do mercado e que são discutidos no currículo de Administração,

tais como preparação para a compreensão da relação entre a condição humana e o mundo e o enfrentamento de incertezas no mundo complexo.

Desta forma, o debate sobre as competências, especialmente as comportamentais, evoluiu de forma mais premente para a formação de gestores, adotando a contribuição de conceitos diversos que derivam de áreas distintas à Administração, mas que contribuem no currículo escolar e fazem parte dele atualmente.

Embora possamos observar perspectivas distintas, precisamos rever a fragmentação do ensino e perceber a contribuição das áreas na formação do administrador; portanto, é preciso unir os dois tipos de conhecimento à luz de sua contribuição para a transversalidade e interdisciplinaridade, uma vez que são conteúdos amplamente complementares e que conversam em diversos aspectos, especificamente no tocante à formação de comportamento do profissional, pois se privilegia uma postura empreendedora e suas características são trabalhadas também enquanto conduta do gestor.

Closs, Aramburu e Antunes (2009), numa abordagem construtivista, consideram a contribuição do ensino de empreendedorismo na formação em Administração por entenderem que o empreendedorismo oferece uma visão distinta e mais flexível da relação ensino-aprendizagem, além de promover a interdisciplinaridade na organização curricular e integrar a aprendizagem com vivências e competências formadas no aluno.

Os autores discutem a complexidade e sua abrangência no ensino em Administração a partir de uma análise da produção científica relativa aos diversos saberes de Administração, elencando os conteúdos e suas formas de inserção para a formação em Administração. Quando discutem os conteúdos de Administração, enfatizam os principais que contribuem com o ensino-pesquisa na área.

Closs, Aramburu e Antunes (2009, p. 161), ao refletirem sobre a competência em Administração, abordam o contexto da interdisciplinaridade e sugerem inserção do conceito de competências no currículo de Administração, que ocorreu em torno do ano 2000:

O conceito de competências adquire importância como alternativa de formação e desenvolvimento para responder às novas demandas das pessoas, das organizações e da sociedade, contemplando as noções de incidente, o que ocorre de forma imprevista, e de comunicação, que implica compreender o outro e a si mesmo. Os processos observados para seu desenvolvimento, entretanto, ainda estão em fase de construção, necessitando-se refletir sobre a formação integral do indivíduo e sobre como prover as competências de gestão necessárias ao exercício profissional do administrador nesse contexto de relações sistêmicas complexas, incertezas e descontinuidades.

Os autores abordam também a importância da educação empreendedora ao que concerne o desenvolvimento integral do aluno de administração nas dimensões humana, técnica e social, que fazem parte de sua atuação no campo da administração, reforçando a contribuição do empreendedorismo como conceito e como forma de educação, o que aparece na produção científica de Administração em diversos aspectos.

Por fim, os autores debatem a contribuição de jogos empresariais e metodologias que privilegiam a relação entre teorias e práticas, cuja vivência faz com que adotem uma visão sistêmica de uma situação real ou hipotética nas empresas, com a discussão de simulação ou fatos reais que oferecem compreensão do mundo real das organizações. Os autores entendem que a soma de conteúdos e sua relação na formação do profissional de Administração constituem sua interdisciplinaridade e a soma das teorias com as vivências nas organizações e mercados constitui a transversalidade.

Barros e Laquis (2002), estudando a transversalidade na Administração de empresas, lembram que todo o processo de desenvolvimento da pessoa por meio do currículo evidencia fases: o indivíduo vê o mundo; o indivíduo se vê e se vê no mundo; o indivíduo define como quer ser visto pelo mundo. No entanto, ressaltam que, analisando diretrizes curriculares propostas pelas Instituições, percebe-se que o mesmo se envolve apenas com a primeira fase: o indivíduo vê o mundo, na medida em que toma conhecimento, por meio da leitura, das múltiplas formas de interpretação do mundo.

O método transversal, sugerido que seja observado para curso superior, considera em primeiro lugar, o conceito de transversalidade já incorporado pelas instituições regulamentadoras, incluindo temas que permeiam todo o currículo e ativando a primeira das fases de desenvolvimento da pessoa: “o indivíduo vê o mundo”.

Em segundo lugar, para alunos e professores, estabelece-se a forma de trabalho reunindo os sujeitos para aprenderem juntos, por intermédio da observação e da execução de tarefas de grupo, mediante atividades multidisciplinares e auto organizadoras.

Em terceiro lugar, com a finalidade de integrar toda a comunidade, o curso e até organizações sociais, é estabelecido por período um grande tema transversal, por exemplo “educação ambiental”, que possa ser de abordagem de todas as disciplinas do curso. Dessa maneira, considera-se que a transversalidade, como método, deve ser implementada em, pelo menos, três dimensões: a dimensão teórica, a dimensão prática e a dimensão integradora.

Observa-se que a estrutura de Plano de Negócios, aplicado pela instituição pesquisada neste estudo, e identificada como “Projeto Profissional”, segundo Oliveira (2014), evidencia a busca da interdisciplinaridade e a experiência prática, conforme objetivo do projeto, com a proposta de análises teórico-práticas da realidade social, a partir de um contexto de análise holística sobre um mercado onde está inserido o negócio analisado no plano e a relação entre os diversos conteúdos aprendidos na formação em Administração, somando-os às suas competências técnicas e comportamentais para gerar soluções e práticas de Administração.

## CAPÍTULO 7

### Contribuições Teóricas

Em sequência apresentam-se as contribuições teóricas desta tese organizadas por temas abordados, conforme foram surgindo ao longo do texto, e organizadas por ordem cronológica, conforme Quadro 17.

**Quadro 17- Contribuições Teóricas da Tese**

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Administração</b>    | Revista Administrador Profissional (2014)<br>Schermerhorn (2014)<br>Chiavenato (1987, 2009,2014)<br>Cruz Junior, Araujo, Wolf e Ribeiro (2006)<br>Collins (2013)<br>Sugahara (2013)<br>Maximiano (2012)<br>Maximiano (2010)<br>Lacombe (2009)<br>Jones e Jones (2008)<br>Silva (2008)<br>Nogueira (2007)<br>Sobral (2007)<br>Bernardes e Marcondes (2006)<br>Drucker (1998 e 2003)<br>Plens e Brighenti (2002)<br>Rodrigues (2001)<br>Morgan (1996)<br>Newman (1977) |
| <b>Empreendedorismo</b> | Borges (2014)<br>Ramsey (2014)<br>Bastos (2013)<br>Chiavenato (2013)<br>Karnal (2013)<br>Mccraw (2012)<br>Baron e Shane (2011)<br>Dornelas, Timmons e Spinelli (2010)<br>Dolabela (2009)<br>Hisrich, Peters e Shepherd (2009)<br>Dornelas (2008)<br>Jones e Jones (2008)<br>Tolda (2014)<br>Yunus (2008)<br>Nanni (2006)<br>Drucker (1993 e 2003)<br>Filion (1991, 1999)<br>Schumpeter   |
| <b>Transversalidade</b> | Lima (2008)<br>Pacheco (2006)<br>Bovo (2004)<br>Menezes e Santos (2002)<br>Gallo (2001, sd)<br>Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997)<br>Cunha, Neves e Pinheiro (2014)  |

Fonte: Autor da tese – Continua

**Quadro 17 - continuação**

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <p><b>Educação</b></p>               | <p>Bergmann e Sams (2017)<br/>Newman (2014)<br/>Hodge (2014)<br/>Naude, Bergh e Kruger (2014)<br/>França (2013)<br/>Fonseca, Luiz e Luca (2013)<br/>Santos (2013)<br/>Silvestre (2013)<br/>Leite (2012)<br/>Pereira e Carvalho (2014)<br/>Russell, Atchisona &amp; Brooks (2008)<br/>Rauch e Frese (2007)<br/>Sengue (2005)<br/>Larrosa (2002)<br/>Rosa e Kodithuwakku (2002)<br/>Morin (2002)<br/>Kubo e Botomé (2001)</p>                                  |
| <p><b>Psicologia da Educação</b></p> | <p>Teixeira (2016)<br/>Goulart (2015)<br/>Bruner (2012)<br/>Ebbinghaus (2012)<br/>Moscovici (2012)<br/>Aguiar (2010)<br/>Frese (2010)<br/>Silva (2007)<br/>Morgan (2005)<br/>Oliveira (2005)<br/>Mialaret (1999)<br/>Salvador (1999)<br/>Mezirow (1981)<br/>Alves (1981)</p>   |
| <p><b>Educação empreendedora</b></p> | <p>Pinheiro (2015)<br/>Pereira e Carvalho (2014)<br/>Porto (2013)<br/>Leite (2012)<br/>Quinnet <i>al.</i> (2012)<br/>Seikkula-Leino (2011)<br/>Frese (2010)<br/>Lopes (2010)<br/>Marras (2010)<br/>Zabala e Arnau (2010)<br/>Russell, Atchisona e Brooks (2008)<br/>Rauch e Frese (2007)<br/>Phan e Siegel (2006)<br/>Oliveira (2005)<br/>Sengue (2005)<br/>Teczke e Gawlik (2004)<br/>Dolabela (2003)<br/>Kodithuwakku e Rosa (2002)<br/>Drucker (1993)</p> |

Fonte: Autor da tese – Continua



Quadro 17 - continuação

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <p><b>Competência</b></p>           | <p>Azevedo Joly (2015)<br/>Ismail, Malone e Geest (2015)<br/>Neves, Garrido e Simões (2015)<br/>Almeida, Ahmetoglu e Chamorro-Premuzic (2014)<br/>Ching, Silva e Trentin (2014)<br/>Perrenoud (2013)<br/>Maximiano (2010)<br/>Frese (2010)<br/>Zabala e Arnau (2010)<br/>Carbone et al (2009)<br/>Dornelas (2008)<br/>Gramigna (2007)<br/>Drucker (2012)<br/>Dutra (2004)<br/>Le Boterf (2003)<br/>Silva (2003)<br/>Fleury (2002)<br/>Brown e Duguid(2001)<br/>Fleury e Oliveira Jr. (2001)<br/>Fleury e Fleury (2001)<br/>Spender (2001)<br/>Zarifian (2001)<br/>Durand (2000)<br/>Educação profissional (2000)<br/>Nonaka e Takeuchi (1997)<br/>Boyatzis (1982)</p> |
| <p><b>Educação Corporativa</b></p>  | <p>Eboli (2014)<br/>Pereira (2014)<br/>Schermerhorn (2014)<br/>Mussak (2013)<br/>Casarini e Baumgartner (2012)<br/>Malheiros (2012)<br/>Naves (2012)<br/>Ramos, Ramal e Lima (2012)<br/>Closs e Antonello (2010)<br/>Éboli, Fischer, Moraes e Amarin, (2010)<br/>Eboli (2009)<br/>Carrão e Montebelo (2009)<br/>Closs, Aramburu e Antunes (2009)<br/>França (2009)<br/>Cardoso e Carvalho (2006)<br/>Nicolini (2004)<br/>Fleury e Oliveira Jr. (2001)<br/>Teixeira (2001)<br/>Collins e Porras (2000)<br/>Meister (1999)</p>  |
| <p><b>Interdisciplinaridade</b></p> | <p>Pacheco (2006)<br/>Bovo (2004)<br/>Lück (2003)<br/>Bairon (2002)<br/>Menezes e Santos (2002)<br/>Lenoir (1998)</p>   |
| <p><b>Plano de Negócios</b></p>     | <p>Hashimoto e Borges (2014)<br/>Biagio (2013)<br/>Dornelas (2008)<br/>Dornelas, Timmons e Spinelli (2010)<br/>Aidar (2007)</p>   |

Fonte: Autor da tese

**PARTE II**  
**ESTADO DO MÉTODO:**  
**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA**

## **CAPÍTULO 8**

### **Procedimentos Metodológicos**

Este capítulo apresenta os caminhos adotados e as estratégias para a investigação do presente estudo, assim como a metodologia da pesquisa, com instrumentos de coleta de dados, seus procedimentos e técnica de análise de dados.

#### **8.1 Opções Metodológicas**

Os recursos metodológicos para viabilizar este estudo basearam-se em uma pesquisa descritiva explicativa, por meio de estudo de caso único em uma universidade do município de Santos, Brasil, com aplicação de questionários e realização de entrevistas junto aos públicos-alvo do estudo, que são os alunos formandos em Administração e gestores da instituição, além de consulta a registros internos da instituição. Também foi realizada observação participante por ser o autor integrante do quadro avaliativo dos alunos de Administração.

Pela classificação segundo sua finalidade trata-se de uma pesquisa básica estratégica, considerando a busca de soluções para problemas recorrentes na formação do Administrador. Para Gil (2010, p. 27), a pesquisa básica estratégica são pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos.

O eixo teórico considerado para fundamentação deste estudo aborda conteúdos de Administração, Empreendedorismo, Competência, Psicologia da Educação, Transversalidade e Interdisciplinaridades e, a partir das pesquisas referidas, procura-se buscar o resultado da aplicação do ensino do empreendedorismo no desenvolvimento de competências técnica e comportamental do administrador.

Para conhecer melhor o cenário das empresas e a percepção de egressos do curso de administração, ocupando cargos de gestão em diferentes empresas, optou-se por explorar a percepção e opinião de catorze gestores de empresas de porte e localizações diversas. A partir dessas pesquisas, procurou-se buscar comprovar a aplicação do ensino do empreendedorismo no desenvolvimento de

competências do administrador, considerando as atuais estratégias de desenvolvimentos desses gestores.

Quanto às pesquisas descritivas, Gil (2010, p. 27) afirma que, “As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

Para Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 102), “os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise”, e complementa informando que a estas pesquisas pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou variáveis a que se referem.

A pesquisa explicativa, segundo Gil (2010 p. 28), “tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que mais se aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas. “ Nas ciências sociais, a pesquisa explicativa recorre também a outros métodos, sobretudo o observacional.

Segundo a ótica de Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 105), “os estudos explicativos vão além da descrição de conceitos ou fenômenos ou do estabelecimento de relações entre conceitos; ou seja, são responsáveis pelas causas dos eventos e fenômenos físicos ou sociais”. Seu principal interesse, acrescentam os autores, é explicar por que um fenômeno ocorre e em que condições ele se manifesta, ou por que duas ou mais variáveis estão relacionadas.

Considerando a questão de investigação do presente estudo, em que se busca “Como o ensino do empreendedorismo pode ajudar o aluno de administração a integrar e sedimentar conhecimentos adquiridos na graduação e desenvolver sua competência técnica e comportamental? ”, a metodologia do estudo de caso, quali-quantitativa, se torna pertinente e adequada, diante do histórico apresentado por uma IES da região de Santos, SP, Brasil, acerca desse assunto.

Neste contexto do estudo, mediante abordagem quantitativa, insere-se a avaliação das variações de conhecimento, o comportamento empreendedor e a

avaliação geral dos alunos, previstos metodologicamente. Mediante abordagem qualitativa, o presente estudo visa a explicar os relatos dos observadores, do participante e do externo, como também das percepções dos gestores da IES, acerca do Projeto Profissional, usado como metodologia de educação empreendedora.

O enfoque quantitativo, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias, que prevê o seguinte processo: Ideia; Formulação do problema; Revisão da literatura e desenvolvimento do marco teórico; Visualização do alcance do estudo; Elaboração de hipóteses e definição de variáveis; Desenvolvimento do desenho de pesquisa; Definição e seleção da amostra; Coleta de dados; Análise dos dados; Elaboração do relatório de resultados.

O enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. Nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise de dados, diferentemente da quantitativa, em que as questões e hipóteses devem vir antes da coleta e análise dos dados.

Hipóteses “são explicações provisórias do fenômeno pesquisado que são formuladas como proposições”. Neste estudo, podem ser consideradas como “hipóteses descritivas, de um valor ou dado prognosticado”, que conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013 p. 118), são hipóteses, às vezes, “utilizadas em estudos descritivos, para tentar prever um dado ou valor em uma ou mais variáveis que serão medidas ou observadas.”

Considerando leituras preliminares e observações no dia a dia em sala de aula do curso de administração, foram consideradas duas hipóteses, para o presente estudo:

H1. O ensino do empreendedorismo, pela ação do Projeto Profissional que foi derivado de um Plano de Negócios, deve aumentar o nível de conhecimento dos alunos de administração e melhorar suas habilidades técnicas.

H2. O ensino do empreendedorismo, pela metodologia de aplicação do Projeto Profissional, que foi derivado de um Plano de Negócios, deve alterar o

comportamento dos alunos de administração, tomando como base o perfil empreendedor.

A hipótese nula, H<sub>0</sub>, refere-se à permanência do nível de conhecimento, habilidades e comportamento, após a intervenção do Projeto Profissional.

Estas hipóteses se fundamentam na experiência do professor pesquisador, que também é orientador do Projeto Profissional, considerando suas observações e avaliações desde a implantação do Projeto Profissional em 2010. Embora não existam estudos e medições mais elaboradas, a avaliação geral feita com os alunos ao final de cada projeto, permite afirmar que existem mudanças consistentes no nível de competência dos alunos, a partir da intervenção dessa metodologia de ensino.

### **8.1.1 Estudo de caso**

A adoção da Metodologia do Estudo de Caso para o projeto de pesquisa se evidencia pela importância em explicar o como e o porquê algum fenômeno social funciona, ou por permitir uma descrição profunda de algum fenômeno social.

Para Sampieri, Collado e Lucio(2013, p. 181),

os estudos de caso são considerados por alguns autores um tipo de desenho, ao lado dos experimentais, não experimentais e qualitativos conforme Willians, Grinnell e Unrau (2005), enquanto outros os situam como um tipo de desenho experimental segundo León e Montero (2003) ou um desenho etnográfico conforme propõe Creswell (2005). Eles também foram vistos como um tema de amostragem ou um método, segundo Yin (2010).

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Os estudos de caso, segundo Yin (2010), são comumente usados como método de pesquisa nas disciplinas de ciências sociais – psicologia, sociologia, ciência política e antropologia – e para a realização de pesquisa nos diferentes campos profissionais, como assistência social, administração e marketing, administração pública, educação, contabilidade.

Nessa linha, resume o autor, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias, e adiciona uma ênfase de Schramm<sup>54</sup> (1971), citado por Yin (2010, p. 38): “a essência de um estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões; o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.

Os estudos de casos, para Yin (2010), são o método preferido quando:

- a) as questões “como” ou “por que” são propostas;
- b) o investigador têm pouco controle sobre os eventos;
- c) o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real.

Foi escolhida uma universidade do município de Santos, SP, Brasil como estudo de caso único, por se tratar do local de trabalho do autor da tese.

Por considerar que as descobertas do presente estudo podem ser generalizáveis, além do estudo imediato (Yin, 2010, p. 66), o mesmo apresenta validade externa e também de confiabilidade, pelo uso de um protocolo do estudo de caso e pelo desenvolvimento de uma base de dados para o estudo.

O modelo de pesquisa de campo é determinado com questionários e entrevistas dentro de um sistema aberto, conforme levantamento prévio exploratório da linguagem mais adequada a cada público-alvo.

Segundo Yin (2005, p. 109), as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Considerando ainda os desafios

---

<sup>54</sup> Yin refere-se à reflexão de Schramm, W. (1971), divulgada no artigo Notes on case studies of instructional media projects. Working paper the Academy for Education Development, Washington, DC.

do projeto, a validade do constructo, a validade interna, a validade externa e a confiabilidade, deve-se considerar três princípios, reforça o autor:

- a) a utilização de várias fontes de evidências e não apenas uma;
- b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e
- c) a manutenção de um encadeamento de evidências.

Importante apontar, ainda, a possível presença de variáveis parasitas, que podem interferir nas validades interna e externa. Na validade interna pode-se considerar viés do pesquisador, que também é responsável pela orientação do Projeto Profissional, e externa, o aprendizado fora da escola, considerando serem os alunos, em sua maioria, também trabalhadores, o que oportuniza novos conhecimentos e habilidades fora da escola.

Dentro destes conceitos e princípios, a coleta de evidências se deu com as seguintes fontes: documentação e registros em arquivo-manual de orientações e avaliações do Projeto Profissional, programa e metodologia de ensino do curso de Administração da faculdade pesquisada, ano letivo 2014, projeto pedagógico.

Nesse contexto, pode-se referir também o desenho longitudinal tipo painel, de pesquisa não experimental que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, pp. 177-179), são “estudos que coletam dados em diferentes pontos do tempo, para realizar inferências a respeito da evolução, suas causas e seus efeitos”. No caso específico do desenho tipo painel, os mesmos participantes são medidos ou observados em todos os tempos ou momentos. A vantagem desse tipo de desenho é que além de conhecer as mudanças nos grupos, podem ser conhecidas também as mudanças individuais.

Para o detalhamento da coleta de evidências – estudo de caso –, foi feito diagnóstico prévio de alunos recém-chegados ao quarto ano de Administração, antes de iniciar o desenvolvimento do Projeto Profissional, por intermédio de questionário elaborado a partir das questões constantes na estrutura do projeto. Este diagnóstico mostra a autopercepção dos alunos acerca de seu domínio de conhecimento sobre o conteúdo desenvolvido ao longo do curso, e exigido para desenvolvimento do Projeto Profissional.



Para o desenvolvimento do estudo de caso foram consideradas fases do processo, segundo Yin (2010):

### **Preparação**

- a) ampliar as habilidades como investigador de estudo de caso;
- b) treinar para o estudo de caso específico e desenvolver o protocolo do estudo de caso;
- c) obter aprovação para a proteção dos sujeitos humanos.

### **Coleta de dados**

- a) seguir o protocolo do estudo de caso;
- b) usar múltiplas fontes de evidências;
- c) criar um banco de dados do estudo de caso;
- d) manter um encadeamento de evidências.

A coleta de dados foi desenvolvida por meio de questionário, junto a dez gestores, graduados em Administração, procurou-se identificar *gaps* percebidos por eles entre a educação formal de Administração e o conhecimento e competências adquiridos na Educação corporativa e autodesenvolvimento, no período posterior à graduação.

O questionário para gestores foi elaborado procurando captar as percepções dos gestores sobre a educação formal no curso de graduação em administração, diante do processo de desenvolvimento durante a carreira profissional nas empresas, identificando possíveis *gaps* e a relação destas diferenças com o empreendedorismo.

A investigação junto aos gestores da faculdade de Administração pesquisada procurou levantar, por meio de entrevista, os objetivos da faculdade com o Projeto Profissional, estratégias adotadas para o curso de Administração e grau de satisfação com os resultados verificados.

Os pontos abordados na entrevista foram adaptados da tabela de conteúdo do protocolo de estudo de caso, conforme Yin (2010, p. 107).

Pontos abordados:

- 1) - O porquê da ideia do Projeto Profissional e como surgiu a ideia?
- 2) - Este modelo é encontrado em outras instituições?
- 3) - Pode ser considerada uma inovação, comparada com outras instituições?
- 4) - Quais as metas originais da faculdade ao adotar esta metodologia de ensino?
- 5) - Como foi o processo de planejamento e implantação do projeto?
- 6) - O modelo do Projeto Profissional proposto no seu início (primeiro ano de aplicação) permanece o mesmo?
- 7) - O padrão educacional do curso foi melhorado a partir do Projeto Profissional?
- 8) - O padrão de exigência acadêmica se manteve o mesmo ou se tornou mais rígido?
- 9) - Houve melhoria da equipe de ensino (professores) a partir do Projeto Profissional?
- 10) - Há convicção quanto a aceitação, reconhecimento e eficácia do Projeto Profissional pelos alunos?
- 11) - Houve necessidade de orçamento suplementar para implantação do projeto ou foi viabilizado com orçamento regular?
- 12) - Como é avaliado o resultado prático do Projeto Profissional?
- 13) - Que medidas são usadas para avaliação e que resultados foram identificados até agora?
- 14) - Existem implicações legais ou regimentais para a viabilização deste projeto?
- 15) - Existe algum incentivo governamental para iniciativas como a do Projeto Profissional?

## **8.2 Instrumentos, procedimentos e amostras**

A coleta de dados, a partir dessa metodologia, se deu pela análise do Projeto Profissional utilizado como instrumento de avaliação da educação empreendedora dos alunos do curso de Administração, assim como questionários com os alunos que participaram do processo de elaboração desse projeto, antes e após a sua execução. Em sequência foi realizada, pela aplicação de questionário, pesquisa junto a gestores de empresas graduados em Administração (Apêndice E), e também entrevistas junto aos gestores da universidade pesquisada, sobre o método de ensino utilizado e resultados.

No decorrer do processo de pesquisa, foi realizada observação participante com o registro das percepções dos orientadores do Projeto Profissional sobre a atuação e o comportamento dos alunos ao longo do ano de desenvolvimento do projeto.

### **8.2.1 Modelo de Projeto Profissional**

Realizou-se inicialmente investigação e análise de um modelo que orienta o desenvolvimento do ensino de empreendedorismo no curso de Administração de uma universidade da cidade da região de Santos, SP, Brasil, como: orientações aos alunos, diagnóstico de conhecimento antes e após aplicação do modelo, desenvolvimento do modelo, avaliação do aluno ao final do projeto e verificação das mudanças que o modelo trouxe para as competências, técnica e comportamental dos formandos. Este modelo é denominado “Projeto Profissional”, pela escola pesquisada.

A escolha do Projeto Profissional para este estudo se justifica pelo fato do mesmo ter sido adaptado de uma estrutura de Plano de Negócio, que representa ponto de convergência, quando se comparam o processo empreendedor e o processo administrativo e também da relação de conteúdos necessários ao Plano de Negócio, que pertencem à grade de formação do administrador.

O objetivo do Projeto Profissional também reforça esta linha de raciocínio, que segundo o manual do Projeto Profissional foi definido como: “Promover a interdisciplinaridade e a integração teoria-prática, com intuito de promover

oportunidade de experiência prática ao aluno. Desenvolver a capacidade dos alunos do último ano do curso de graduação em Administração em lidar com assuntos práticos do dia a dia das empresas, mediante o emprego dos conceitos já vistos durante o curso, de forma que eles sejam aplicados em um único trabalho interdisciplinar, isto é, em um Projeto Profissional de conclusão de curso.

Além do objetivo, a justificativa para o Projeto Profissional ajuda a entender o ambiente de negócios que levaram a instituição de ensino a adotar tal metodologia. A justificativa que consta no manual do Projeto Profissional 2014 é a seguinte:

“Na atual realidade do mercado de trabalho, onde cada vez mais é exigida a aplicação do conhecimento na prática, o aprendizado contínuo e a postura empreendedora tornam-se fundamentais para os gestores ampliarem a visão de negócios”

Nesse contexto, o Plano de Negócios surge como instrumento que permite desenvolver essa capacidade nos graduandos. Nessa proposta, grande parte dos conteúdos das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Administração pode ser aplicada em um único projeto.

Cabe ressaltar que, para elaboração de um Plano de Negócios, é necessária a utilização dos diversos conteúdos, que integram a grade de formação do Administrador, como Marketing, Estratégia Empresarial, Gestão de Pessoas, Teoria Organizacional, Finanças, Contabilidade, Custos, Administração de Materiais, Gestão de Operações, Gestão de Processos, Qualidade, Comércio Exterior, Tópicos Jurídicos, entre outros.

O domínio do conhecimento e habilidade do aluno na elaboração desse recurso de gestão, o coloca em condições de vantagem competitiva no mercado de trabalho por alinhar-se às exigências das empresas que requerem maior experiência dos candidatos.

O desenvolvimento do Projeto Profissional obedeceu às seguintes fases, descritas no quadro 18.

**Quadro 18 - Calendário do Projeto Profissional**

| <b>Data Final</b> | <b>Item do Plano de Negócios</b>  |
|-------------------|---|
| 27/01 ou 01/02/14 | Composição dos grupos de pesquisa, em aula                              |
| 24 ou 26/02/14    | Inscrição do Projeto Profissional e item 3. Descrição Geral da Empresa. |
| 14 ou 16/04/14    | Itens 4. Estratégia de Mercado e 5. Produtos e Serviços                 |
| 05 ou 07/05/14    | Item 6. Plano de Marketing  |
| 02 ou 04/06/14    | Item 7. Plano Operacional   |
| 06 ou 08/08/14    | Item 8. Estrutura organizacional  |
| 10 ou 12/09/14    | Itens 9. Plano Financeiro e 10. Sustentabilidade e impactos             |
| 24 ou 26/09/14    | Itens 11. Plano Jurídico e 12, Riscos Críticos                          |
| 01 ou 03/10/14    | Sumário Executivo   |
| 20/10/14          | Entrega do Projeto completo na secretaria                               |

Fonte: Manual Projeto Profissional 2014 da IES pesquisada

A data de entrega de cada item coincide com os dias de aulas de cada turma, que no ano de 2014 contou com três turmas, A, B, C., totalizando 105 alunos.

Após entrega de cada item desenvolvido do projeto, os orientadores efetuaram análise técnica de referido item e o devolveram com suas anotações. Nessas análises são apontadas as incoerências e inconsistências com itens anteriores, além do cumprimento do que estabelece o manual, no que se refere a conteúdo, diretrizes de formatação e comunicação. A partir dessa análise era atribuída uma avaliação, conforme classificação: A = nota 10; B = nota 8,5; C = nota 7,0; D = nota 5,5; E = nota 4,0; F = nota 2,5. A nota zero só foi adotada quando o item não foi entregue.

Ainda conforme manual, a partir da entrega do projeto finalizado, uma banca julgadora deverá avaliar o projeto, formada por professores e gestores do curso, podendo ainda ser convidados membros da sociedade empresarial da região como SEBRAE, Associação Comercial de Santos, Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP) e Incubadora de Empresas de Santos, observando os seguintes critérios:

a) Apresentação e Comunicação (peso 20%)

O trabalho deve apresentar o projeto de acordo com a estrutura e diretrizes do Plano de Negócios, conforme manual “Projeto Profissional”, com uma linguagem clara, gramaticalmente correta e persuasiva.

b) Inovação, aplicabilidade e relevância (peso 30%)

O projeto deve apresentar uma proposta de inovação relevante e viável como oportunidade de negócio.

c) Tecnicidade (peso 50%)

O projeto deve apresentar aplicação dos conceitos teóricos fundamentais do curso de Administração, com coerência e de forma integrada, considerando as diversas áreas de conhecimento do curso.

d) Coerência e consistência entre as decisões estratégicas e administrativas.

Cada inconsistência verificada entre as decisões ensejará perda de 10% da nota final da banca.

Com relação à coerência, prevista no critério de avaliação do projeto, vale trazer o conceito mostrado por Azevedo Joly (2015, p. 72), que ao discorrer sobre textos criativos diz: “coerência refere-se à unidade de significado do texto (semântica) pela presença de nexos lógicos, adequação entre pontos de vista e argumentos e clareza de linguagem”; e lembra, ainda, da coesão, que é a conexão existente entre os vários segmentos de um texto em função das relações de sentido que existem entre eles.

Ainda de acordo com Azevedo Joly (2015), citando Fiorin e Savioli(1995)<sup>55</sup>, os textos literários, de modo geral, podem ser classificados em:

---

<sup>55</sup> Azevedo Joly refere-se à reflexão de Fiorin, J. R. & Savioli, F. P. (1995). *Para entender o texto: Leitura e redação*. São Paulo: Ática.

a) narração: retrata e relata mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas no decorrer do tempo; os episódios e relatos devem estar organizados numa relação de anterioridade e posteridade, construídos a partir da articulação de quatro fases:

- manipulação - um personagem induz o outro a fazer alguma coisa; a ação implica dever ou querer;
- competência - o sujeito do fazer adquire um saber e um poder;
- desempenho - o sujeito do fazer executa uma ação;
- sanção - o sujeito do fazer recebe castigo ou recompensa.

os elementos da narrativa são as figuras compostas por palavras ou expressões que correspondem aos elementos concretos existentes no mundo natural e temas que são elementos abstratos que organizam, categorizam e ordenam a realidade percebida subjetivamente;

b) descrição: relata as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritas num certo momento estático no tempo.

Ao analisar mais detidamente o critério de avaliação do item comunicação do projeto, percebe-se a palavra “persuasiva” como requisito de linguagem. Esta preocupação pode se justificar pelos objetivos de um Plano de Negócio, tomado como base para a criação do Projeto Profissional, que são registrados no manual do Projeto Profissional 2014. Nele são mostrados os seguintes objetivos para um Plano de Negócio:

- a) testar a viabilidade de um conceito de negócio;
- b) orientar o desenvolvimento das operações e estratégias;
- c) atrair recursos financeiros;
- d) transmitir credibilidade;
- e) desenvolver a equipe de gestão;
- f) outros.

Nessa ótica, a comunicação persuasiva se insere no contexto mercadológico de comunicação integrada, que, na visão de Ogden e Crescitelli (2007, p. 13), se expressa como: o objetivo da comunicação, no caso específico da comunicação de marketing “não é apenas informar, mas também de persuadir, motivar, criar a empatia do receptor”.

### **8.2.2 Pesquisa de campo: questionário**

A pesquisa de campo busca um aprofundamento segundo determinadas variáveis. Gil (1999, p. 72) afirma que, no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

Outra característica deste tipo de pesquisa é o planejamento, que apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados no decorrer da pesquisa. Neste tipo de trabalho, estuda-se um grupo ou comunidade em termos de sua estrutura, ressaltando a interação de seus componentes.

Foi elaborado questionário contendo quatro perguntas, dentre elas avaliados 66 aspectos relacionados ao Projeto Profissional, desenvolvido com base nos conhecimentos apresentados no Projeto Profissional, como forma de avaliar quais conhecimentos os alunos possuíam antes da aprendizagem e aplicação do Plano de Negócios.

No final do ano, com o projeto concluído, foi feito novo levantamento contendo cinco perguntas, mantendo os aspectos relacionados ao Projeto Profissional e avaliando a percepção dos alunos sobre o domínio deste conhecimento.

Outro questionário foi respondido pelos alunos, contendo 21 aspectos sobre comportamento empreendedor, este com o fito de avaliar suas percepções sobre impactos da atividade do Projeto Profissional em cada item do perfil empreendedor, como exemplo: autoconfiança, persistência, resistência a frustração, visão estratégica, trabalho em grupo, planejamento, organização, liderança etc..

Os questionários para levantar os dados de conhecimento (Anexos I e II) foi elaborado pelo autor deste estudo, a partir do conteúdo exigido no manual do Projeto Profissional 2014, que corresponde às 66 questões apresentadas no questionário, com adoção de uma escala de Likert, com 66 conteúdos de administração e o respondente deveria avaliar seu conhecimento dentro da escala: 1. = Domínio suficiente; 2. = Domínio parcial e insuficiente; 3. = Não domina.



Os conteúdos dessas 66 questões estão agrupados em 10 itens, conforme conteúdo exigido no Manual Projeto Profissional 2014, da instituição pesquisada:

- a) - Descrição geral da empresa;
- b) - Estratégia de mercado;
- c) - Produtos e serviços;
- d) - Plano de marketing;
- e) - Plano operacional;
- f) - Estrutura organizacional;
- g) - Plano financeiro;
- h) - Sustentabilidade e impactos;
- i) - Plano jurídico;
- j) - Riscos críticos

O trecho do Manual Projeto Profissional 2014, que apresenta o conteúdo exigido para desenvolvimento do Projeto Profissional, tomado como base para o questionário de conhecimento, encontra-se no “anexo D”.

**Quadro 19 - Perfil empreendedor**

| Características   | 5      | 4   | 3      | 2     | 1        |
|---|--------|-----|--------|-------|----------|
|   | Excel. | Bom | Regul. | Fraco | Insufic. |
| <p><b>Comprometimento e determinação</b></p> <p>1. É proativo na tomada de decisão</p> <p>2. é tenaz e obstinado</p> <p>3. tem disciplina e dedicação</p> <p>4. é persistente ao resolver problemas</p> <p>5. é disposto ao sacrifício para atingir metas</p> <p>6. é capaz de imersão total nas atividades que desenvolve</p> <p><b>Obsessão pelas oportunidades</b></p> <p>7. procura ter conhecimento profundo das necessidades dos clientes</p> <p>8. é dirigido pelo mercado (<i>market driven</i>)</p> <p>9. é obcecado por criar valor e satisfazer os clientes</p> <p><b>Tolerância ao risco, ambigüidade e incertezas</b></p> <p>10. corre riscos calculados (analisa tudo antes de agir)</p> <p>11. procura minimizar os riscos</p> <p>12. tolera as incertezas e falta de estrutura</p> <p>13. tolera o estresse e conflitos</p> <p>14. é hábil em resolver problemas e integrar soluções</p> <p><b>Criatividade, autoconfiança e habilidade de adaptação</b></p> <p>15. não é convencional, tem cabeça aberta, pensa</p> <p>16. não se conforma com o <i>status quo</i></p> <p>17. é hábil em se adaptar a novas situações</p> <p>18. não tem medo de falhar</p> <p>19. é hábil em definir conceitos e detalhar idéias</p> <p><b>Motivação e superação</b></p> <p>20. é orientado para metas e resultados</p> <p>21. é dirigido pela necessidade de crescer e atingir melhores resultados</p> <p>22. não se preocupa com status e poder</p> <p>23. tem autoconfiança</p> <p>24. é ciente de suas fraquezas e forças</p> <p>25. tem senso de humor e procura estar animado</p> <p><b>Liderança</b></p> <p>26. tem iniciativa</p> <p>27. tem poder de autocontrole</p> <p>28. transmite integridade confiabilidade</p> <p>29. é paciente e sabe ouvir</p> <p>30. sabe construir times e trabalhar em equipe</p> |        |     |        |       |          |
| SOMA DAS COLUNAS  |        |     |        |       |          |

Fonte: Dornelas (2008 p. 33)

O questionário de comportamento empreendedor (Ap), foi baseado nos seguintes conteúdos: Perfil empreendedor (Dornelas, 2008), conforme quadro 19 e questionário utilizado por Lopes (2010, p.182) para captar a percepção dos alunos

quanto à própria evolução, apresentando doze questões, para as quais eram atribuídas notas de 0 (muito baixo) a 10 (muito alto).

Questões apresentadas por Lopes:

- a) disponibilidade para buscar novas oportunidades e/ou tomar iniciativas;
- b) disponibilidade para correr riscos calculados;
- c) costume de exigir de si mesmo e de seus colegas qualidade e eficiência nas ações ou nos projetos de que participa;
- d) capacidade de persistir em projetos, objetivos ou metas estabelecidas;
- e) empenho na busca de soluções de problemas, mesmo que isso implique prejuízo de suas horas de lazer;
- f) levantamento sistemático de informações, em quantidade e em qualidade, para fundamentar suas decisões;
- g) frequência com que estabelece metas pessoais/profissionais claras, desafiadoras e factíveis;
- h) capacidade de planejar, coordenar e monitorar sistematicamente ações, trabalhos ou projetos;
- i) capacidade de persuadir seus superiores, seus colegas de trabalho e seus amigos sobre suas opiniões a respeito dos principais problemas com que se depara;
- j) sentimento de independência e autoconfiança;
- k) capacidade de elaborar um Plano de Negócio sobre um novo empreendimento (exemplo: análise de mercado, estratégia de comercialização, cálculo dos custos, receitas, ponto de equilíbrio e resultado esperado do investimento);
- l) como avaliar a possibilidade de vir a constituir um negócio próprio, nos próximos anos.

O questionário sugerido para este estudo mesclou questões destes dois modelos, considerando pertinência e clareza diante do objetivo proposto que, neste caso específico, é verificar se o Projeto Profissional provoca mudanças nos alunos de administração quanto ao comportamento empreendedor. Este questionário foi construído baseado em escala de Likert, observando o método de completar as frases, desenvolvidas por Hodge e Gillespie (2003), conforme citação de Sampieri,

Collado e Lucio(2013, pp. 268-210), onde também se explica como se constrói uma escala de Likert.

De maneira geral, uma escala de Likert é construída com um grande número de afirmações que qualificam o objeto de atitude e é administrada a um grupo piloto para obter suas pontuações em cada item ou frase. Essas pontuações se correlacionam com as do grupo para toda a escala (a soma das pontuações de todas as afirmações), e as frases ou assertivas, cujas pontuações estiverem correlacionadas significativamente com as pontuações de toda a escala, são selecionados para integrar o instrumento de mensuração.

Já o método de completar frases representa uma nova abordagem. A partir da escala clássica de Likert, nela são incluídas frases incompletas sobre o objeto de atitude e a essas é acrescentado um contínuo que serve de base para as respostas-chave.

Na proposta do presente estudo foram definidas 21 afirmações, em um questionário autoadministrado, e os respondentes deveriam pontuar de 1 a 10, sendo 1 muito baixo e 10 muito alto. Importante ressaltar que a proposta deste estudo não é investigar a atitude ou o comportamento em si, mas verificar a mudança que uma metodologia de ensino, baseada na educação empreendedora, é capaz de promover nas atitudes pesquisadas.

### **8.2.3 Observação**

No transcorrer do projeto, a partir de observação, buscou-se verificar pontos de dificuldades para desenvolvimento do projeto, que possam elucidar e corroborar para os objetivos do estudo.

Durante o período de desenvolvimento do projeto, observações foram registradas sobre as reações dos alunos, seus comentários espontâneos acerca de pontos positivos e negativos durante o ano de duração do Projeto Profissional.

O presente estudo também previu a coleta de relatos de observador participante, responsáveis para conduzir e orientar os grupos de estudo durante o ano do Projeto Profissional. Segundo Yin (2010, pp. 136-137),

a evidência observacional é frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado. [...] um procedimento comum para aumentar a confiabilidade da evidência observacional é ter mais de um único observador realizando a observação – da variedade formal ou informal.

Assim sendo, o presente estudo de caso contou com dois observadores, envolvidos em diversas fases do projeto.

Junto à direção da Faculdade pesquisada, foi levantado por meio de questionário e entrevista, o nível de satisfação com os resultados obtidos com o Projeto Profissional, na perspectiva da instituição.

Os estudos qualitativos contaram com a participação do diretor da faculdade de Administração da instituição pesquisada, e também do coordenador do curso, visando à investigação acerca dos objetivos e da satisfação com o Projeto Profissional. Participaram também os professores orientadores do Projeto Profissional, no ano de 2014, para conhecer suas percepções como observadores participantes.

#### **8.2.4 Coleta de evidências – ensino corporativo**

Para evidências do ensino corporativo foram pesquisados 14 gestores graduados em administração, com amostra inicialmente prevista para dez gestores, que cursaram Administração em instituições distintas da escola pesquisada, pertencentes a empresas de grande, médio e pequeno porte.

O questionário para gestores foi elaborado procurando captar as percepções dos gestores sobre a educação formal no curso de graduação em administração, diante do processo de desenvolvimento durante a carreira profissional nas empresas, identificando possíveis gaps, e a relação destas diferenças com o empreendedorismo.

A amostra dos gestores foi aleatória, desconsiderando gestores graduados a partir de 2010 na instituição pesquisada, época da implantação do Projeto Profissional.

Reitera-se que o Projeto Profissional se insere no contexto do projeto pedagógico apresentado pela IES estudada, de acordo com diretrizes do MEC.

Todos os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa de campo foram devidamente submetidos ao comitê de ética, conforme exigências da Plataforma Brasil.

### **8.3 Análise dos Dados**

A figura 19 sintetiza a estratégia de coleta e análise de dados, partindo de informações da universidade, quando foi feito um estudo de caso único, e de informações de gestores de empresa, graduados em administração.

A análise dessas informações, que convergem para a competência do administrador, encaminha a conclusão deste estudo.

Conforme Yin (2010), a análise de dados deve contar com proposições teóricas e outras estratégias, considerar qualquer uma das técnicas analíticas, usando dados quantitativos, qualitativos ou ambos e apresentar os dados separados das interpretações.

Portanto, para viabilizar esta pesquisa, estão consideradas as seguintes variáveis:

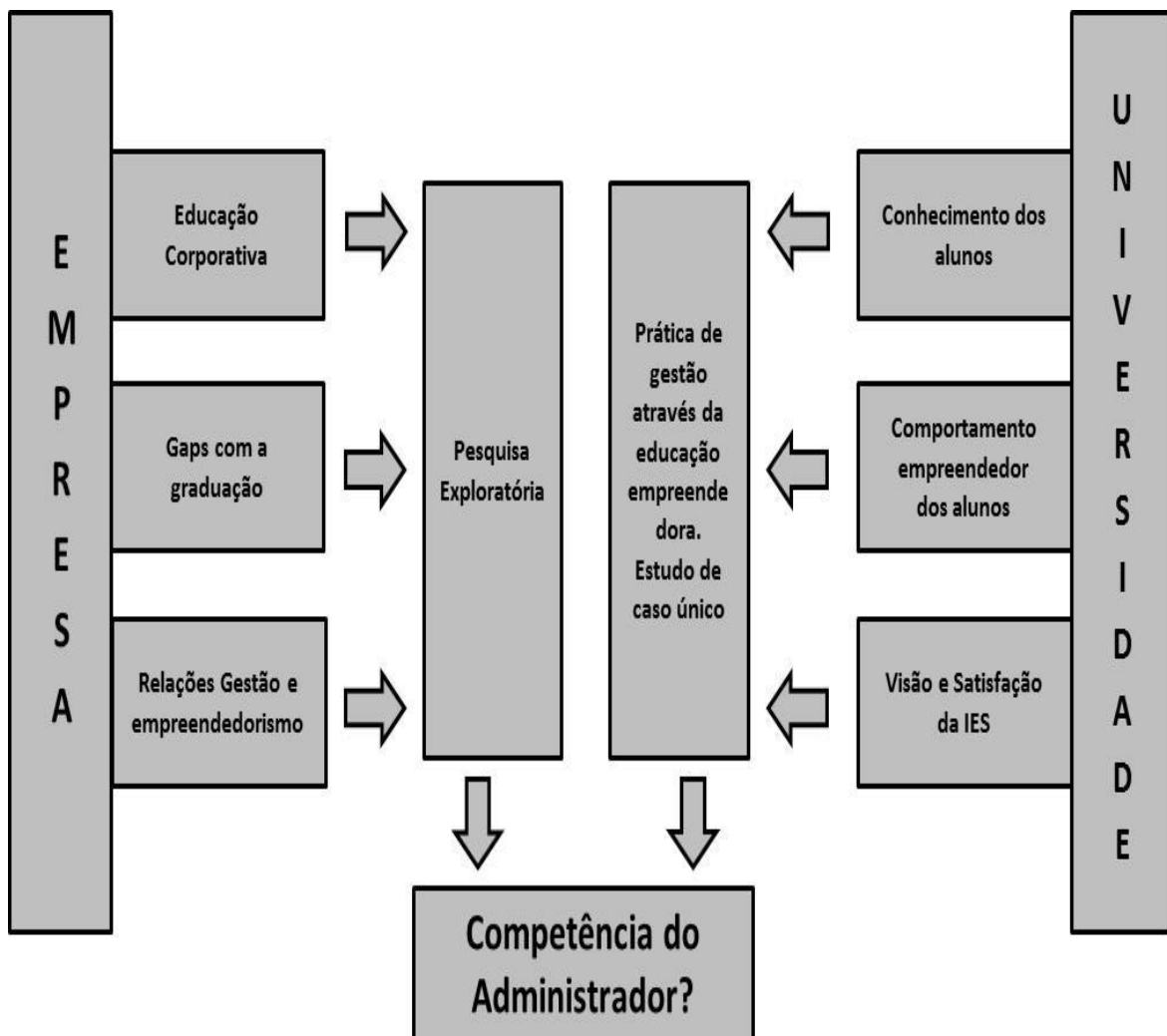
X1 – Variável independente: Projeto Profissional, que com sua intervenção produz mudanças no nível de conhecimento e no comportamento dos alunos;

X2 – Conhecimento: variável dependente, que com a intervenção do Projeto Profissional, apresenta variação no tempo. No presente estudo foram feitas duas medições, no início e final Projeto Profissional;

X3 – Comportamento: variável dependente, que com a intervenção do Projeto Profissional, apresenta variação no tempo. No presente estudo foram consideradas as percepções dos alunos para o tempo anterior e posterior ao Projeto Profissional;

X4 – Satisfação da direção da IES: variável dependente, que com a intervenção do Projeto Profissional manifestou sua percepção de mudança, no período após a implantação do projeto, na faculdade de administração.

Figura 19 - Pesquisas de campo – Empresa e Universidade



Fonte: Autor da tese

Como medida de enriquecimento do estudo, também foram pesquisados alguns Gestores de empresas, para conhecer a percepção dos mesmos diante da educação corporativa e da graduação em administração, conforme “apêndice E”.

Para corroborar com as evidências que possam mostrar os resultados do Projeto Profissional, na avaliação dos alunos concluintes do curso de graduação, foram utilizados também os dados coletados pela faculdade de Administração, por intermédio do questionário anual “Percepção e Avaliação geral do Projeto Profissional 2014” (anexo B).

O quadro 20 sintetiza a relação entre os objetivos deste estudo e o eixo teórico que fundamenta o estudo e os recursos metodológicos para coleta de dados.

**Quadro 20 - Objetivos, Teoria e Metodologia**

| <b>Objetivos</b>  | <b>Referencial Teórico</b>   | <b>Percurso Metodológico</b>   |
|---|--|--|
| Analisar a eficácia da educação empreendedora para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais no curso de graduação em Administração.                                   | Psicologia da Educação e Educação Empreendedora  | Questionários conhecimento (apêndices B e C) e questionário comportamento empreendedor (apêndice D). Avaliação da direção da IES Observação participante |
| Identificar pontos de convergência e distinções entre o Administrador e o Empreendedor, em perfil e comportamento, que indiquem tendência à transversalidade entre a formação dos mesmos; | Administração e Empreendedorismo<br>Constructo Plano de Negócio e Processo administrativo. | Questionário para gestores de empresas (apêndice E)  |
| Levantar defasagens entre ensino formal de graduação em administração, ensino corporativo e necessidades reais das empresas;  | Introdução com justificativas da tese<br>Educação corporativa                              | Questionário para gestores de empresas<br>Dados internos da IES  |
| Identificar resultados na adoção da transversalidade e transdisciplinaridade entre educação empreendedora e a formação do Administrador.  | Transversalidade e Interdisciplinaridade   | Questionário Percepção e avaliação geral<br>Observação participante  |

Fonte: Autor da Tese



**PARTE III**

**ESTADO DA PRÁTICA:**

**PERSPECTIVAS DE ANÁLISE**

## **CAPÍTULO 9**

### **O Desenvolvimento de Competências do Administrador: Estudo de Caso Brasileiro**

O estudo de caso consistiu em medir a evolução dos alunos em duas dimensões: conhecimento técnico e comportamento empreendedor. No início do ano de 2014 e do Projeto Profissional, foi aplicado um questionário a cada aluno do quarto e último ano do curso de graduação em administração, da faculdade pesquisada na cidade de Santos, SP, Brasil.

Este questionário reproduz os conteúdos fundamentais exigidos para elaboração do Projeto Profissional, e para cada conteúdo o aluno informou seu domínio de conhecimento, em três níveis: domínio suficiente, parcial e insuficiente, não domínio.

Os alunos receberam o Manual 2014 do Projeto Profissional com todas as orientações e conteúdos exigidos para sua elaboração e, antes do início do seu desenvolvimento, o questionário foi aplicado. Ao final do ano a medição foi repetida, com as mesmas questões de conteúdo técnico.

Já a pesquisa de comportamento empreendedor consistiu na aplicação de um único questionário logo após a conclusão do projeto; nele foi medida a mudança de comportamento segundo a autopercepção de cada aluno, tendo como base o “perfil empreendedor”.

Ainda neste estudo de caso foram levantados os resultados de observação participante de dois professores orientadores do Projeto Profissional e também a avaliação da direção da faculdade, buscando conhecer os resultados e a satisfação com esta metodologia de ensino.

#### **9.1 Conhecimento Técnico dos Alunos de Administração**

A partir da análise do manual do Projeto Profissional 2014, que detalha os critérios e conteúdo do projeto, os alunos preencheram um questionário com 66 questões, que retratam o conteúdo necessário para a elaboração do projeto ao longo do ano.

As questões estão subdivididas por itens, para organizar as etapas a serem cumpridas por cada grupo de estudo, conforme cronograma constante no manual do Projeto Profissional.

Para efeito de análise, as questões foram agrupadas por áreas de conhecimento da administração:

- a) Estratégia – questões de 01 a 13;
- b) Marketing – questões de 14 a 29;
- c) Operações – questões de 30 a 41;
- d) Recursos humanos – questões de 42 a 49;
- e) Finanças – questões de 50 a 59;
- f) Riscos e sustentabilidade – questões de 60 a 62;
- g) Jurídico – questões de 63 a 66.

O início do desenvolvimento do projeto consistiu na divisão das três turmas (A,B,C) em grupos de cinco integrantes cada. O critério prevê que se o número de alunos não for múltiplo de 5, então pode-se ter grupos com menos integrantes. A partir desta organização em grupos, feita espontaneamente pelos alunos, foi dado um prazo de um mês para que escolhessem livremente uma oportunidade de negócio e, a partir dessa escolha, cada grupo fez a inscrição do projeto, na qual era formalizado o grupo de estudo, com assinaturas de todos os integrantes e informado, de forma genérica, sobre o negócio que pretendiam abrir, com dados de produtos, serviços e localização.

Dois grupos optaram por desenvolver seus projetos baseados em empresas reais, o que é permitido, conforme manual 2014, pois, neste momento, todos os alunos já tiveram contato com o manual, seu conteúdo e suas diretrizes. Entre a organização em grupos e a inscrição do projeto foi aplicado o questionário “Conhecimento”, ou seja, antes de iniciar o desenvolvimento do projeto, propriamente dito.

Após inscrição, os orientadores passaram todas as orientações, em sala, sobre o conteúdo de Estratégia, questões 01 a 13 do manual, detalhando os pontos

abordados no manual, os quais os grupos deveriam desenvolver, adaptados a cada negócio escolhido. As orientações consistiam em esclarecer cada item do roteiro do manual e, para as dúvidas de conteúdo, os alunos deveriam rever seus materiais referentes às disciplinas cursadas em anos anteriores, podendo, eventualmente, buscar orientações também junto aos professores dessas disciplinas.

Em síntese, as orientações se concentraram no desenvolvimento do Projeto Profissional, baseado em uma estrutura de Plano de Negócios; portanto, a proposta não previa revisar conteúdo das disciplinas nas aulas.

Para cada item foi definido um prazo de entrega, cujas datas constaram no manual do projeto. No dia da entrega, o item desenvolvido era enviado por *e-mail*, para os orientadores, que faziam a análise técnica e devolviam o conteúdo com as observações para correções e avaliação do item. As avaliações obedeciam à seguinte classificação: A = nota 10; B = nota 8,5; C = nota 7,0; D = nota 5,5; E = nota 4,0 F = nota 2,5

Este procedimento foi repetido durante todo o ano, em todas as etapas do Projeto Profissional. Observou-se que os alunos se mostravam muito preocupados com a ficha de acompanhamento de atividades (apêndice A), pois o critério do próprio grupo ter que decidir sobre o envolvimento de cada um, com a assinatura de todos os integrantes, exigia responsabilidade de todos no compromisso assumido, planejamento e divisão de atividades, relacionamento interpessoal, principalmente quando um integrante tinha um problema particular, como doença e viagens, e tinha que negociar com o grupo, para não ser prejudicado.

Foram percebidos dois casos de conflitos por discordância no percentual de envolvimento que o grupo decidia, quando aconteciam alguns desses problemas particulares. Em ambos os casos os orientadores mantiveram a decisão do grupo, por considerá-la soberana, amparada pelo critério estabelecido e por não ter constatado decisão deliberada do grupo em perseguir ou prejudicar um colega.

No final do Projeto Profissional, em outubro de 2014, quando todos os itens do projeto foram concluídos, o questionário de conhecimento foi aplicado novamente, com as mesmas 66 questões exigidas no trabalho, durante todo o ano. No início do projeto, o questionário foi preenchido por 103 alunos e no final do

projeto, por 89 alunos. Como o SPSS mostrou *missing* 10, os ausentes foram excluídos da análise, sendo considerados, portanto, apenas alunos que responderam aos dois questionários. Nesta mesma data foram aplicados dois outros questionários, o de comportamento empreendedor e o de percepção e avaliação geral do projeto, este último já usado pela própria faculdade, mas apenas com análise visual, sem qualquer tratamento estatístico. Os resultados dessa coleta são apresentados a seguir.

### 9.1.1 Conhecimento em estratégia

**Tabela 1 - Conhecimento - Estratégia**

| ESTRATÉGIA   | Início do Projeto Profissional |            |             |              |             |            | Final do Projeto Profissional |             |            |             |              |             |            |            |
|--|--------------------------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------------------------|-------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|
|  | Resp.                          | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |                               | Resp.       | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |            |
|  |                                | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %                             |             | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |
| 1. Missão, visão, objetivos e valores                  | 89                             | 69         | 77,5        | 20           | 22,5        | 0,0        | 89                            | 80          | 89,9       | 7           | 7,9          | 2           | 2,2        |            |
| 2. Análise de macro ambiente                           | 89                             | 41         | 46,1        | 46           | 51,7        | 2          | 2,2                           | 89          | 65         | 73,0        | 23           | 25,8        | 1          | 1,1        |
| 3. Análise de setor, mercado e oportunidades           | 87                             | 42         | 48,3        | 44           | 50,6        | 1          | 1,1                           | 89          | 66         | 74,2        | 21           | 23,6        | 2          | 2,2        |
| 4. Análise e definição de segmento                     | 89                             | 43         | 48,3        | 45           | 50,6        | 1          | 1,1                           | 89          | 54         | 60,7        | 32           | 36,0        | 3          | 3,4        |
| 5. Dimensionamento de demanda                          | 89                             | 38         | 42,7        | 46           | 51,7        | 5          | 5,6                           | 89          | 39         | 43,8        | 44           | 49,4        | 6          | 6,7        |
| 6. Fatores de influência do comportamento de compra    | 89                             | 45         | 50,6        | 43           | 48,3        | 1          | 1,1                           | 89          | 57         | 64,0        | 31           | 34,8        | 1          | 1,1        |
| 7. Processo de compra – necessidades e desejos         | 87                             | 53         | 60,9        | 33           | 37,9        | 1          | 1,1                           | 89          | 61         | 68,5        | 27           | 30,3        | 1          | 1,1        |
| 8. Inovação e vantagem competitiva                     | 89                             | 30         | 33,7        | 56           | 62,9        | 3          | 3,4                           | 89          | 60         | 67,4        | 26           | 29,2        | 3          | 3,4        |
| 9. Estratégia competitiva – Porter, Prahalad, Kim, etc | 88                             | 12         | 13,6        | 61           | 69,3        | 15         | 17,0                          | 89          | 38         | 42,7        | 46           | 51,7        | 5          | 5,6        |
| 10. Posicionamento de marca                            | 87                             | 28         | 32,2        | 55           | 63,2        | 4          | 4,6                           | 89          | 54         | 60,7        | 33           | 37,1        | 2          | 2,2        |
| 11. Estratégia de inovação                             | 89                             | 22         | 24,7        | 57           | 64,0        | 10         | 11,2                          | 89          | 54         | 60,7        | 29           | 32,6        | 6          | 6,7        |
| 12. Análise de concorrência                            | 88                             | 54         | 61,4        | 34           | 38,6        | 0,0        |                               | 89          | 71         | 79,8        | 17           | 19,1        | 1          | 1,1        |
| 13. Análise SWOT                                       | 88                             | 64         | 72,7        | 22           | 25,0        | 2          | 2,3                           | 89          | 66         | 74,2        | 19           | 21,3        | 4          | 4,5        |
| <b>TOTAL ESTRATÉGIA</b>                                | <b>1148</b>                    | <b>541</b> | <b>47,1</b> | <b>562</b>   | <b>49,0</b> | <b>45</b>  | <b>3,9</b>                    | <b>1157</b> | <b>765</b> | <b>66,1</b> | <b>355</b>   | <b>30,7</b> | <b>37</b>  | <b>3,2</b> |

Fonte: Autor da tese

Para o conteúdo de Estratégia, conforme tabela 1, houve um crescimento no nível de conhecimento de 47,1% para 66,1%, dos que afirmaram dominar os conteúdos exigidos, representando uma variação de 40,33%. Em todas as

questões houve crescimento, mesmo naquelas em que os alunos já mostraram grande domínio, como a questão 1, missão, visão e valores.

Na data de entrega de cada item, cada grupo também entregava uma folha de acompanhamento de atividades individuais (Anexo A), onde constavam as atividades desenvolvidas por cada integrante do grupo, além do percentual de envolvimento de cada um. A nota de cada aluno era proporcional a esse envolvimento, podendo até ser reprovado isoladamente, e o projeto ter continuidade com os colegas aprovados. Este envolvimento era decidido pelo próprio grupo.

### 9.1.2 Conhecimento em marketing

**Tabela 2 - Conhecimento - Marketing**

| MARKETING   | Resp.       | Início do Projeto Profissional |             |              |             |            |            | Final do Projeto Profissional |            |              |            |             |           |            |
|---|-------------|--------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|-------------------------------|------------|--------------|------------|-------------|-----------|------------|
|   |             | Domina                         |             | Dom. parcial |             | Não domina |            | Domina                        |            | Dom. parcial |            | Não domina  |           |            |
|   |             | Nº                             | %           | Nº           | %           | Nº         | %          | Nº                            | %          | Nº           | %          | Nº          | %         |            |
| 14. Estratégia de produtos – desenvolv. e ciclo de vida                             | 89          | 48                             | 53,9        | 38           | 42,7        | 3          | 3,4        | 89                            | 67         | 75,3         | 20         | 22,5        | 2         | 2,2        |
| 15. Estratégia de produtos – características, benefícios, obsolescência             | 89          | 49                             | 55,1        | 36           | 40,4        | 4          | 4,5        | 89                            | 69         | 77,5         | 19         | 21,3        | 1         | 1,1        |
| 16. Estratégia de produtos – posicionamento de produto                              | 89          | 38                             | 42,7        | 50           | 56,2        | 1          | 1,1        | 89                            | 55         | 61,8         | 31         | 34,8        | 3         | 3,4        |
| 17. Estratégia de produtos – Matriz BCG   | 89          | 55                             | 61,8        | 31           | 34,8        | 3          | 3,4        | 89                            | 58         | 65,2         | 29         | 32,6        | 2         | 2,2        |
| 18. Estratégia de marketing – marketing mix   | 89          | 49                             | 55,1        | 39           | 43,8        | 1          | 1,1        | 89                            | 60         | 67,4         | 27         | 30,3        | 2         | 2,2        |
| 19. Política de preços e créditos   | 89          | 17                             | 19,1        | 63           | 70,8        | 9          | 10,1       | 89                            | 55         | 61,8         | 31         | 34,8        | 3         | 3,4        |
| 20. Estratégia de localização   | 89          | 43                             | 48,3        | 43           | 48,3        | 3          | 3,4        | 89                            | 74         | 83,1         | 13         | 14,6        | 2         | 2,2        |
| 21. Estratégia de distribuição – cobertura, venda direta, indireta e intermediários | 89          | 41                             | 46,1        | 45           | 50,6        | 3          | 3,4        | 89                            | 60         | 67,4         | 28         | 31,5        | 1         | 1,1        |
| 22. Canais de vendas – varejo com loja, sem loja                                    | 88          | 50                             | 56,8        | 33           | 37,5        | 5          | 5,7        | 89                            | 68         | 76,4         | 20         | 22,5        | 1         | 1,1        |
| 23. Projeções de vendas e estratégia de crescimento                                 | 89          | 18                             | 20,2        | 63           | 70,8        | 8          | 9,0        | 89                            | 44         | 49,4         | 43         | 48,3        | 2         | 2,2        |
| 24. Sazonalidade em vendas  | 89          | 42                             | 47,2        | 37           | 41,6        | 10         | 11,2       | 89                            | 49         | 55,1         | 33         | 37,1        | 7         | 7,9        |
| 25. Estratégia de Serviço – marketing mix de serviço                                | 89          | 29                             | 32,6        | 57           | 64,0        | 3          | 3,4        | 89                            | 54         | 60,7         | 32         | 36,0        | 3         | 3,4        |
| 26. Estratégia de comunicação de marketing  | 88          | 28                             | 31,8        | 53           | 60,2        | 7          | 8,0        | 89                            | 55         | 61,8         | 33         | 37,1        | 1         | 1,1        |
| 27. Identificação e localização de clientes   | 89          | 41                             | 46,1        | 45           | 50,6        | 3          | 3,4        | 89                            | 60         | 67,4         | 26         | 29,2        | 3         | 3,4        |
| 28. Ações de comunicação – planejamento de mídia                                    | 89          | 37                             | 41,6        | 43           | 48,3        | 9          | 10,1       | 89                            | 61         | 68,5         | 27         | 30,3        | 1         | 1,1        |
| 29. Processos de atendimento e venda  | 88          | 44                             | 50,0        | 40           | 45,5        | 4          | 4,5        | 89                            | 61         | 68,5         | 27         | 30,3        | 1         | 1,1        |
| <b>TOTAL MARKETING</b>  | <b>1421</b> | <b>629</b>                     | <b>44,3</b> | <b>716</b>   | <b>50,4</b> | <b>76</b>  | <b>5,3</b> | <b>1424</b>                   | <b>950</b> | <b>66,7</b>  | <b>439</b> | <b>30,8</b> | <b>35</b> | <b>2,5</b> |

Fonte: Autor da tese

No caso de marketing, conforme Tabela 2, a variação foi bastante acentuada, 50,56%, passando de 44,3% para 66,7%, dos que afirmaram dominar os assuntos, no início e final do projeto.

Também em marketing, em todos os itens avaliados houve crescimento no domínio dos assuntos levantados.

### 9.1.3 Conhecimento em operações

Em operações, a variação entre o início e final do projeto foi acentuada, 92,28%, passando de 31,1% para 59,8%, como mostra a tabela 3.

**Tabela 3 - Conhecimento – Operações**

| OPERAÇÕES   | Início do Projeto Profissional |            |             |              |             |            |             | Final do Projeto Profissional |            |             |              |             |            |            |
|---|--------------------------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|
|   | Resp.                          | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |             | Resp.                         | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |            |
|   |                                | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %           |                               | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |
| 30. Análise de instalações – layout de empresa          | 89                             | 37         | 41,6        | 38           | 42,7        | 14         | 15,7        | 89                            | 58         | 65,2        | 28           | 31,5        | 3          | 3,4        |
| 31. Capacidade de produção e atendimento                | 89                             | 26         | 29,2        | 51           | 57,3        | 12         | 13,5        | 89                            | 47         | 52,8        | 39           | 43,8        | 3          | 3,4        |
| 32. Método de produção                                  | 89                             | 18         | 20,2        | 54           | 60,7        | 17         | 19,1        | 89                            | 51         | 57,3        | 33           | 37,1        | 5          | 5,6        |
| 33. Planejamento de equipamentos, máquinas e utensílios | 89                             | 31         | 34,8        | 47           | 52,8        | 11         | 12,4        | 89                            | 66         | 74,2        | 20           | 22,5        | 3          | 3,4        |
| 34. Depreciação de bens                                 | 89                             | 35         | 39,3        | 41           | 46,1        | 13         | 14,6        | 89                            | 57         | 64,0        | 24           | 27,0        | 8          | 9,0        |
| 35. Previsão de estoque mínimo de insumos               | 89                             | 20         | 22,5        | 51           | 57,3        | 18         | 20,2        | 89                            | 40         | 44,9        | 45           | 50,6        | 4          | 4,5        |
| 36. Controle de estoques                                | 89                             | 38         | 42,7        | 45           | 50,6        | 6          | 6,7         | 89                            | 46         | 51,7        | 40           | 44,9        | 3          | 3,4        |
| 37. Logística de fornecimento e seleção de fornecedores | 89                             | 26         | 29,2        | 55           | 61,8        | 8          | 9,0         | 89                            | 59         | 66,3        | 27           | 30,3        | 3          | 3,4        |
| 38. Custos de produção                                  | 89                             | 34         | 38,2        | 52           | 58,4        | 3          | 3,4         | 89                            | 61         | 68,5        | 23           | 25,8        | 5          | 5,6        |
| 39. Processos de produção                               | 89                             | 25         | 28,1        | 51           | 57,3        | 13         | 14,6        | 89                            | 56         | 62,9        | 31           | 34,8        | 2          | 2,2        |
| 40. Estratégia de terceirização de produção             | 89                             | 19         | 21,3        | 56           | 62,9        | 14         | 15,7        | 90                            | 53         | 58,9        | 31           | 34,4        | 6          | 6,7        |
| 41. Controle de qualidade                               | 87                             | 22         | 25,3        | 56           | 64,4        | 9          | 10,3        | 89                            | 45         | 50,6        | 40           | 44,9        | 4          | 4,5        |
| <b>TOTAL OPERAÇÕES</b>                                  | <b>1066</b>                    | <b>331</b> | <b>31,1</b> | <b>597</b>   | <b>56,0</b> | <b>138</b> | <b>12,9</b> | <b>1069</b>                   | <b>639</b> | <b>59,8</b> | <b>381</b>   | <b>35,6</b> | <b>49</b>  | <b>4,6</b> |

Fonte: Autor da tese

### 9.1.4 Conhecimento em recursos humanos

A tabela 4 mostra que em recursos humanos a variação foi de 36,29%, passando de 51,8% para 70,6%, notando também crescimento em todos os itens pesquisados.

**Tabela 4 - Conhecimento - Recursos humanos**

| RECURSOS HUMANOS                                       | Início do Projeto Profissional |            |             |              |             |            |            | Final do Projeto Profissional |            |             |              |             |            |            |
|--|--------------------------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|-------------------------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|
|  | Resp.                          | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |            | Resp.                         | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |            |
|  |                                | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |                               | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |
| 42. Organograma funcional                              | 89                             | 55         | 61,8        | 30           | 33,7        | 4          | 4,5        | 89                            | 69         | 77,5        | 19           | 21,3        | 1          | 1,1        |
| 43. Autoridade e responsabilidade                      | 89                             | 49         | 55,1        | 37           | 41,6        | 3          | 3,4        | 89                            | 66         | 74,2        | 21           | 23,6        | 2          | 2,2        |
| 44. Descrição de funções                               | 89                             | 59         | 66,3        | 30           | 33,7        |            | 0,0        | 89                            | 73         | 82,0        | 15           | 16,9        | 1          | 1,1        |
| 45. Política de Recrutamento e seleção                 | 89                             | 45         | 50,6        | 42           | 47,2        | 2          | 2,2        | 89                            | 57         | 64,0        | 31           | 34,8        | 1          | 1,1        |
| 46. Treinamento, desenvolvimento e integração          | 89                             | 45         | 50,6        | 41           | 46,1        | 3          | 3,4        | 89                            | 60         | 67,4        | 26           | 29,2        | 3          | 3,4        |
| 47. Motivação, Criatividade e inovação de funcionários | 89                             | 51         | 57,3        | 34           | 38,2        | 4          | 4,5        | 89                            | 56         | 62,9        | 32           | 36,0        | 1          | 1,1        |
| 48. Perfil gerencial                                   | 88                             | 34         | 38,6        | 49           | 55,7        | 5          | 5,7        | 89                            | 62         | 69,7        | 25           | 28,1        | 2          | 2,2        |
| 49. Processo decisório                                 | 89                             | 30         | 33,7        | 55           | 61,8        | 4          | 4,5        | 89                            | 60         | 67,4        | 27           | 30,3        | 2          | 2,2        |
| <b>TOTAL RECURSOS HUMANOS</b>                          | <b>711</b>                     | <b>368</b> | <b>51,8</b> | <b>318</b>   | <b>44,7</b> | <b>25</b>  | <b>3,5</b> | <b>712</b>                    | <b>503</b> | <b>70,6</b> | <b>196</b>   | <b>27,5</b> | <b>13</b>  | <b>1,8</b> |

Fonte: Autor da tese

### 9.1.5 Conhecimento em finanças

Em finanças, a tabela 5 mostra que a variação foi de 21,30%, passando de 50,7 para 61,5%. Em todos os itens houve crescimento, exceto no item 58, ponto de equilíbrio, que passou de 48,3% para 46,1%.

A informação que foi possível levantar para explicar esta única exceção foi o fato de ter havido conflito de critérios de cálculos para ponto de equilíbrio. O professor de finanças ensinou cálculo em quantidades de itens vendidos e o projeto exigia valores monetários, o que provocou erros em muitos projetos.



Capítulo 9  
O Desenvolvimento de Competência do Administrador:  
Estudo de Caso Brasileiro

**Tabela 5 - Conhecimento – Finanças**

| FINANÇAS   | Início do Projeto Profissional |            |             |              |             |            |            |            | Final do Projeto Profissional |             |              |             |            |            |  |  |
|--|--------------------------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|------------|-------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|--|--|
|  | Resp.                          | Domina     |             | Dom. parcial |             | Não domina |            | Resp.      | Domina                        |             | Dom. parcial |             | Não domina |            |  |  |
|  |                                | Nº         | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |            | Nº                            | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |  |  |
| 50. Investimentos – origens e fontes             | 89                             | 41         | 46,1        | 41           | 46,1        | 7          | 7,9        | 89         | 61                            | 68,5        | 25           | 28,1        | 3          | 3,4        |  |  |
| 51. Investimentos tangíveis                      | 89                             | 56         | 62,9        | 28           | 31,5        | 5          | 5,6        | 89         | 69                            | 77,5        | 17           | 19,1        | 3          | 3,4        |  |  |
| 52. Investimentos intangíveis                    | 89                             | 57         | 64,0        | 26           | 29,2        | 6          | 6,7        | 89         | 67                            | 75,3        | 20           | 22,5        | 2          | 2,2        |  |  |
| 53. Previsão de Capital de giro                  | 89                             | 30         | 33,7        | 51           | 57,3        | 8          | 9,0        | 89         | 38                            | 42,7        | 44           | 49,4        | 7          | 7,9        |  |  |
| 54. Investimentos pré-operacionais               | 89                             | 43         | 48,3        | 42           | 47,2        | 4          | 4,5        | 89         | 63                            | 70,8        | 23           | 25,8        | 3          | 3,4        |  |  |
| 55. Balanço patrimonial                          | 89                             | 50         | 56,2        | 37           | 41,6        | 2          | 2,2        | 89         | 49                            | 55,1        | 32           | 36,0        | 8          | 9,0        |  |  |
| 56. Demonstrativo de resultados                  | 89                             | 49         | 55,1        | 38           | 42,7        | 2          | 2,2        | 89         | 54                            | 60,7        | 29           | 32,6        | 6          | 6,7        |  |  |
| 57. Fluxo de caixa                               | 89                             | 45         | 50,6        | 41           | 46,1        | 3          | 3,4        | 89         | 51                            | 57,3        | 30           | 33,7        | 8          | 9,0        |  |  |
| 58. Ponto de equilíbrio                          | 89                             | 43         | 48,3        | 42           | 47,2        | 4          | 4,5        | 89         | 41                            | 46,1        | 37           | 41,6        | 11         | 12,4       |  |  |
| 59. Análise de investimento – TIR, VPL, Pay-back | 89                             | 37         | 41,6        | 38           | 42,7        | 14         | 15,7       | 89         | 54                            | 60,7        | 29           | 32,6        | 6          | 6,7        |  |  |
| <b>TOTAL FINANÇAS</b>                            | <b>890</b>                     | <b>451</b> | <b>50,7</b> | <b>384</b>   | <b>43,1</b> | <b>55</b>  | <b>6,2</b> | <b>890</b> | <b>547</b>                    | <b>61,5</b> | <b>286</b>   | <b>32,1</b> | <b>57</b>  | <b>6,4</b> |  |  |

Fonte: Autor da tese

### 9.1.6 Conhecimento em sustentabilidade e riscos

O conteúdo de riscos e sustentabilidade, tabela 6, apresentou um crescimento de 175,39%, passando de 19,10 para 52,6%.

**Tabela 6 - Conhecimento - Riscos e Sustentabilidade**

| RISCOS E SUSTENTABILIDADE  | Início do Projeto Profissional |           |             |              |             |            |             |            | Final do Projeto Profissional |             |              |             |            |            |  |  |
|--|--------------------------------|-----------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|------------|--|--|
|  | Resp.                          | Domina    |             | Dom. parcial |             | Não domina |             | Resp.      | Domina                        |             | Dom. parcial |             | Não domina |            |  |  |
|  |                                | Nº        | %           | Nº           | %           | Nº         | %           |            | Nº                            | %           | Nº           | %           | Nº         | %          |  |  |
| 60. Questões de sustentabilidade na produção, distribuição e consumo                 | 89                             | 19        | 21,3        | 53           | 59,6        | 17         | 19,1        | 92         | 52                            | 56,5        | 34           | 37,0        | 6          | 6,5        |  |  |
| 61. Programas de certificação e proteção de questões ambientais                      | 89                             | 17        | 19,1        | 46           | 51,7        | 26         | 29,2        | 89         | 45                            | 50,6        | 40           | 44,9        | 4          | 4,5        |  |  |
| 62. Análise de riscos – inerentes ao negócio, barreiras, mercado, tempo, financeiros | 89                             | 15        | 16,9        | 58           | 65,2        | 16         | 18,0        | 89         | 45                            | 50,6        | 40           | 44,9        | 4          | 4,5        |  |  |
| <b>TOTAL RISCOS E SUSTENTABILIDADE</b>   | <b>267</b>                     | <b>51</b> | <b>19,1</b> | <b>157</b>   | <b>58,8</b> | <b>59</b>  | <b>22,1</b> | <b>270</b> | <b>142</b>                    | <b>52,6</b> | <b>114</b>   | <b>42,2</b> | <b>14</b>  | <b>5,2</b> |  |  |

Fonte: Autor da tese

Um dos fatores percebidos para este grande crescimento foi a existência de uma disciplina de Gestão ambiental no quarto ano, ou seja, no mesmo ano do projeto, o que forneceu subsídios adicionais no seu desenvolvimento.

### 9.1.7 Conhecimento jurídico

O item jurídico também teve grande variação, passando de 14,1% para 51,1%, uma variação de 262,41%, conforme tabela 7. Este conteúdo representou o maior índice dos que afirmaram não dominar o assunto no início do ano, 40,7%. A razão pode ser explicada pela disciplina “Direito empresarial” ser oferecida no último ano, na qual é abordada e detalhada a constituição de uma empresa. Embora esse conteúdo conste de disciplinas vistas anteriormente, como Empreendedorismo, o assunto só é abordado com profundidade nessa disciplina de Direito empresarial.

**Tabela 7 - Conhecimento – Jurídico**

| JURÍDICO  | Resp.      | Início do Projeto Profissional |             |              |             |            |             | Final do Projeto Profissional |            |              |            |             |           |            |
|---|------------|--------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|------------|--------------|------------|-------------|-----------|------------|
|   |            | Domina                         |             | Dom. parcial |             | Não domina |             | Domina                        |            | Dom. parcial |            | Não domina  |           |            |
|   |            | Nº                             | %           | Nº           | %           | Nº         | %           | Nº                            | %          | Nº           | %          | Nº          | %         |            |
| 63. Constituição da empresa   | 87         | 17                             | 19,5        | 49           | 56,3        | 21         | 24,1        | 89                            | 50         | 56,2         | 36         | 40,4        | 3         | 3,4        |
| 64. Implicações jurídicas e vantagens tributárias da forma de constituição da empresa | 89         | 12                             | 13,5        | 37           | 41,6        | 40         | 44,9        | 89                            | 39         | 43,8         | 44         | 49,4        | 6         | 6,7        |
| 65. Licenças e permissões   | 89         | 7                              | 7,9         | 36           | 40,4        | 46         | 51,7        | 89                            | 42         | 47,2         | 39         | 43,8        | 8         | 9,0        |
| 66. Registro de marcas, patentes e direitos autorais                                  | 89         | 14                             | 15,7        | 38           | 42,7        | 37         | 41,6        | 89                            | 51         | 57,3         | 32         | 36,0        | 6         | 6,7        |
| <b>TOTAL JURÍDICO</b>   | <b>354</b> | <b>50</b>                      | <b>14,1</b> | <b>160</b>   | <b>45,2</b> | <b>144</b> | <b>40,7</b> | <b>356</b>                    | <b>182</b> | <b>51,1</b>  | <b>151</b> | <b>42,4</b> | <b>23</b> | <b>6,5</b> |

Fonte: Autor da tese

Considerando o resultado geral de todas as áreas, apenas 41,3% dos alunos se declararam em condições de domínio suficiente dos conteúdos exigidos para o trabalho, no início do projeto, resultado que passou para 63,40, como mostra a tabela 18. Esta mudança representou uma variação de 53,51%.

O questionário também levantou quais as principais dificuldades no projeto e, para identificá-las, os alunos deveriam apontar os itens dos questionários. Os resultados foram para análise de mercado, conteúdo de estratégia e finanças.

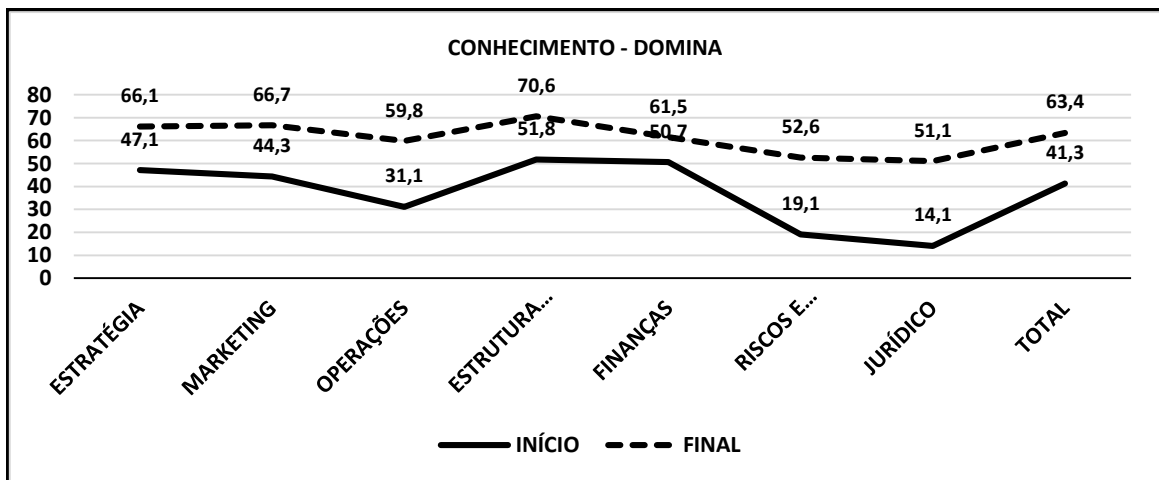
A tabela 8 e a figura 20 apresentam crescimento do conhecimento em cada disciplina e a evolução a partir do Projeto Profissional, considerando os percentuais dos que afirmaram “dominar” os conteúdos apresentados nas 66 questões.

**Tabela 8 - Variação % do conhecimento – Domina**

|                           | INÍCIO      | FINAL       | VAR. %       |
|---------------------------|-------------|-------------|--------------|
| ESTRATÉGIA                | 47,1        | 66,1        | 40,33        |
| MARKETING                 | 44,3        | 66,7        | 50,56        |
| OPERAÇÕES                 | 31,1        | 59,8        | 92,28        |
| RECURSOS HUMANOS          | 51,8        | 70,6        | 36,29        |
| FINANÇAS                  | 50,7        | 61,5        | 21,30        |
| RISCOS E SUSTENTABILIDADE | 19,1        | 52,6        | 175,39       |
| JURÍDICO                  | 14,1        | 51,1        | 262,41       |
| <b>TOTAL</b>              | <b>41,3</b> | <b>63,4</b> | <b>53,51</b> |

Fonte: Autor da tese

**Figura 20 - Variação do conhecimento – Domina**



Fonte: Autor da tese

Para análise estatística da pesquisa “conhecimento” foram consideradas análise descritiva, análise inferencial, conclusões e observações.

## 9.2 Análise Descritiva – Conhecimento

A análise descritiva inicialmente consistiu nas frequências de cada tipo de resposta em todos os 66 itens, no início e no fim do Projeto Profissional, e não apenas em dados consolidados por disciplina.

Um questionário com 66 questões foi aplicado em uma amostra de 103 pessoas da população que se deseja estudar, isto é, alunos universitários engajados no Projeto Profissional, no início do ano letivo. Todos os indivíduos da amostra responderam pelo menos a um item, sendo que cada item obteve entre 102 e 103 respostas no início do semestre.

Ao final do ano letivo, 89 dos 103 (86%) indivíduos que responderam ao questionário no início do semestre responderem-no novamente, após terem cursado a disciplina Projeto Profissional. Todos os 89 indivíduos responderam pelo menos a um item e cada item obteve entre 88 e 89 respostas ao final. Estávamos interessados nos indivíduos que mudaram sua percepção sobre o domínio de determinado assunto do início para o fim do ano e ver se existiria alguma relação entre a resposta dada ao item e a época, início ou fim do semestre. Verificado se existia ou não tal relação, deveríamos analisar qual o tipo de relação: o domínio de determinado assunto aumentou ou diminuiu durante o semestre? Para tal fim, foram analisados apenas os 89 indivíduos que responderam ao questionário no início e no fim do semestre, excluindo, portanto, os que não responderam em uma das avaliações.

A Tabela cruzada das respostas no início e no final do semestre (Apêndice F) mostra as frequências e as porcentagens do cruzamento entre a resposta no início e no fim do Projeto Profissional. O detalhamento desta análise está no Apêndice F (Tabela cruzada das respostas no início e no final do Projeto Profissional). Para exemplificar, os itens 1 e 2 mostram alguns destaques: as células sombreadas (Apêndice F) mostram os que melhoraram, a coluna manteve é a soma das porcentagens das células em branco em cada item e a coluna piorou é a soma das células que estão com números em negrito e itálicos. Então no item 1 percebe-se que 2 alunos que no início do ano não apontaram “não domina”, no final do ano perceberam que desconheciam esse conteúdo. Por outro lado, 17 alunos que antes afirmaram não dominar ou dominar parcialmente, no final do projeto escolheram a opção “domina”.

As tabelas de 9 a 16 (Percepção de mudanças) mostram, por área de conhecimento, a porcentagem de indivíduos que melhoraram, mantiveram ou pioraram sua percepção em relação ao domínio do assunto tratado em cada item

do início para o final do semestre. A coluna melhorou é a soma das porcentagens das células, que na primeira avaliação apontou o item como “não domina” ou “domina parcialmente” e na segunda avaliação melhorou seu nível de conhecimento, ou seja, quem apontou “domina parcialmente” na primeira avaliação apontou “domina” na segunda, e quem apontou “não domina” pode ter apontado “domina parcialmente” ou “domina” na segunda avaliação.

**Tabela 9 - Percepção de mudança – Estratégia**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 1    | 19,1     | 74,2    | 6,7    |
| 2    | 32,6     | 61,8    | 5,6    |
| 3    | 34,9     | 58,1    | 7,0    |
| 4    | 27,9     | 53,5    | 18,6   |
| 5    | 26,1     | 47,7    | 26,1   |
| 6    | 30,7     | 53,4    | 15,9   |
| 7    | 26,7     | 57,0    | 16,3   |
| 8    | 43,8     | 46,1    | 10,1   |
| 9    | 44,3     | 48,9    | 6,8    |
| 10   | 37,9     | 54,0    | 8,0    |
| 11   | 50,6     | 38,2    | 11,2   |
| 12   | 29,5     | 59,1    | 11,4   |
| 13   | 14,9     | 70,1    | 14,9   |

---

Fonte: Autor da tese

**Tabela 10 - Percepção de mudança – Marketing**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 14   | 31,5     | 58,4    | 10,1   |
| 15   | 31,5     | 61,8    | 6,7    |
| 16   | 32,6     | 51,7    | 15,7   |
| 17   | 21,3     | 60,7    | 18,0   |
| 18   | 23,6     | 64,0    | 12,4   |
| 19   | 54,5     | 36,4    | 9,1    |
| 20   | 46,0     | 48,3    | 5,7    |
| 21   | 37,1     | 48,3    | 14,6   |
| 22   | 28,1     | 65,2    | 6,7    |
| 23   | 43,2     | 46,6    | 10,2   |
| 24   | 24,7     | 60,7    | 14,6   |
| 25   | 36,4     | 53,4    | 10,2   |
| 26   | 43,8     | 46,1    | 10,1   |
| 27   | 35,2     | 51,1    | 13,6   |
| 28   | 40,4     | 44,9    | 14,6   |
| 29   | 29,2     | 59,6    | 11,2   |

Fonte: Autor da tese

**Tabela 11 - Percepção de mudança – Operações**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 30   | 42,0     | 46,6    | 11,4   |
| 31   | 42,7     | 46,1    | 11,2   |
| 32   | 50,6     | 41,6    | 7,9    |
| 33   | 48,3     | 43,8    | 7,9    |
| 34   | 40,4     | 48,3    | 11,2   |
| 35   | 43,8     | 46,1    | 10,1   |
| 36   | 29,2     | 55,1    | 15,7   |
| 37   | 48,3     | 41,6    | 10,1   |
| 38   | 36,0     | 55,1    | 9,0    |
| 39   | 46,1     | 48,3    | 5,6    |
| 40   | 50,6     | 41,6    | 7,9    |
| 41   | 43,2     | 42,0    | 14,8   |

Fonte: Autor da tese

**Tabela 12 - Percepção de mudança - Recursos humanos**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 42   | 25,8     | 65,2    | 9,0    |
| 43   | 30,3     | 57,3    | 12,4   |
| 44   | 23,9     | 68,2    | 8,0    |
| 45   | 25,8     | 64,0    | 10,1   |
| 46   | 27,3     | 61,4    | 11,4   |
| 47   | 25,0     | 60,2    | 14,8   |
| 48   | 41,6     | 48,3    | 10,1   |
| 49   | 39,3     | 53,9    | 6,7    |

Fonte: Autor da tese

**Tabela 13 - Percepção de mudança – Finanças**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 50   | 37,1     | 52,8    | 10,1   |
| 51   | 23,6     | 66,3    | 10,1   |
| 52   | 21,3     | 69,7    | 9,0    |
| 53   | 27,0     | 53,9    | 19,1   |
| 54   | 37,1     | 49,4    | 13,5   |
| 55   | 15,7     | 62,9    | 21,3   |
| 56   | 18,0     | 66,3    | 15,7   |
| 57   | 22,5     | 58,4    | 19,1   |
| 58   | 14,6     | 64,0    | 21,3   |
| 59   | 36,0     | 51,7    | 12,4   |

Fonte: Autor da tese

**Tabela 14 - Percepção de mudança - Riscos e sustentabilidade**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 60   | 51,7     | 41,6    | 6,7    |
| 61   | 49,4     | 42,7    | 7,9    |
| 62   | 46,6     | 47,7    | 5,7    |

Fonte: Autor da tese

**Tabela 15 - Percepção de mudança – Jurídico**

| Item | Melhorou | Manteve | Piorou |
|------|----------|---------|--------|
| 63   | 54,5     | 36,4    | 9,1    |
| 64   | 62,9     | 24,7    | 12,4   |
| 65   | 69,7     | 22,5    | 7,9    |
| 66   | 65,2     | 25,8    | 9,0    |

Fonte: Autor da tese

**Tabela 16 - Percepção de mudança – Geral**

| Item  | Melhorou | Manteve | Piorou |
|-------|----------|---------|--------|
| TOTAL | 36,2     | 52,2    | 11,4   |

Fonte: Autor da tese

Percebe-se que apenas nos itens 55 e 58 a porcentagem de indivíduos que pioraram sua percepção foi maior do que aqueles que melhoraram e nos itens 5 e 13 a porcentagem de indivíduos que melhoraram e pioraram é a mesma. Nos demais itens e levando em consideração as respostas aos itens em geral, a porcentagem de indivíduos que melhoraram sua percepção foi maior do que os que pioraram. Portanto, caso haja alguma associação estatisticamente significativa entre a resposta ao item e à época em que ela foi dada, temos evidências de que a associação será do tipo: a percepção quanto ao domínio ao final do semestre é melhor do que no início em todos os itens, exceto 5, 13, 55 e 58, cuja análise qualitativa é mostrada na tabela 17, que mostra a média das respostas em cada item no início e no final do semestre.



**Tabela 17 - Média dos itens no Início e no Final do Projeto Profissional**

| Item/Período | Média | Item/Período | Média |
|--------------|-------|--------------|-------|
| 1 Início     | 2,78  | 34 Início    | 2,25  |
| 1 Final      | 2,88  | 34 Final     | 2,55  |
| 2 Início     | 2,44  | 35 Início    | 2,02  |
| 2 Final      | 2,72  | 35 Final     | 2,40  |
| 3 Início     | 2,47  | 36 Início    | 2,36  |
| 3 Final      | 2,74  | 36 Final     | 2,48  |
| 4 Início     | 2,49  | 37 Início    | 2,20  |
| 4 Final      | 2,56  | 37 Final     | 2,63  |
| 5 Início     | 2,38  | 38 Início    | 2,35  |
| 5 Final      | 2,38  | 38 Final     | 2,63  |
| 6 Início     | 2,50  | 39 Início    | 2,13  |
| 6 Final      | 2,65  | 39 Final     | 2,61  |
| 7 Início     | 2,62  | 40 Início    | 2,06  |
| 7 Final      | 2,71  | 40 Final     | 2,53  |
| 8 Início     | 2,27  | 41 Início    | 2,16  |
| 8 Final      | 2,64  | 41 Final     | 2,47  |
| 9 Início     | 1,97  | 42 Início    | 2,57  |
| 9 Final      | 2,38  | 42 Final     | 2,76  |
| 10 Início    | 2,28  | 43 Início    | 2,52  |
| 10 Final     | 2,59  | 43 Final     | 2,72  |
| 11 Início    | 2,13  | 44 Início    | 2,67  |
| 11 Final     | 2,55  | 44 Final     | 2,83  |
| 12 Início    | 2,61  | 45 Início    | 2,48  |
| 12 Final     | 2,78  | 45 Final     | 2,63  |
| 13 Início    | 2,71  | 46 Início    | 2,47  |
| 13 Final     | 2,70  | 46 Final     | 2,66  |
| 14 Início    | 2,51  | 47 Início    | 2,52  |
| 14 Final     | 2,73  | 47 Final     | 2,64  |
| 15 Início    | 2,51  | 48 Início    | 2,34  |
| 15 Final     | 2,76  | 48 Final     | 2,67  |
| 16 Início    | 2,42  | 49 Início    | 2,29  |
| 16 Final     | 2,58  | 49 Final     | 2,65  |
| 17 Início    | 2,58  | 50 Início    | 2,38  |
| 17 Final     | 2,63  | 50 Final     | 2,65  |
| 18 Início    | 2,54  | 51 Início    | 2,57  |
| 18 Final     | 2,65  | 51 Final     | 2,74  |
| 19 Início    | 2,09  | 52 Início    | 2,57  |
| 19 Final     | 2,60  | 52 Final     | 2,73  |
| 20 Início    | 2,45  | 53 Início    | 2,25  |
| 20 Final     | 2,85  | 53 Final     | 2,35  |
| 21 Início    | 2,43  | 54 Início    | 2,44  |
| 21 Final     | 2,66  | 54 Final     | 2,67  |
| 22 Início    | 2,51  | 55 Início    | 2,54  |
| 22 Final     | 2,75  | 55 Final     | 2,46  |
| 23 Início    | 2,10  | 56 Início    | 2,53  |
| 23 Final     | 2,49  | 56 Final     | 2,54  |
| 24 Início    | 2,36  | 57 Início    | 2,47  |
| 24 Final     | 2,47  | 57 Final     | 2,48  |
| 25 Início    | 2,30  | 58 Início    | 2,44  |
| 25 Final     | 2,59  | 58 Final     | 2,34  |
| 26 Início    | 2,25  | 59 Início    | 2,26  |
| 26 Final     | 2,61  | 59 Final     | 2,54  |
| 27 Início    | 2,44  | 60 Início    | 2,02  |
| 27 Final     | 2,66  | 60 Final     | 2,55  |
| 28 Início    | 2,35  | 61 Início    | 1,90  |
| 28 Final     | 2,67  | 61 Final     | 2,46  |
| 29 Início    | 2,46  | 62 Início    | 2,00  |
| 29 Final     | 2,67  | 62 Final     | 2,48  |
| 30 Início    | 2,26  | 63 Início    | 1,95  |
| 30 Final     | 2,64  | 63 Final     | 2,52  |
| 31 Início    | 2,16  | 64 Início    | 1,69  |
| 31 Final     | 2,49  | 64 Final     | 2,37  |
| 32 Início    | 2,01  | 65 Início    | 1,56  |
| 32 Final     | 2,52  | 65 Final     | 2,38  |
| 33 Início    | 2,22  | 66 Início    | 1,74  |
| 33 Final     | 2,71  | 66 Final     | 2,51  |

Fonte: Autor da tese

Observamos que em apenas três itens a média das respostas da amostra diminuiu (13, 55 e 58), enquanto no item 5 continuou a mesma, do início para o final do semestre. No restante dos itens, a média aumentou do começo para o fim do semestre.

Na parte inferencial estão apresentados os testes para ver se houve uma mudança estatisticamente significativa nestas médias ou não. Lembrando que, para efeito de análise, o “domina” está rotulado como 3 e “não domina” como 1, temos que um aumento na média significa um aumento na percepção de domínio, tabela 17 - Média dos itens no Início e no Final do Projeto Profissional.

### 9.3 Análise Inferencial – Conhecimento

A análise inferencial foi separada em duas partes. Na primeira foi testada a associação entre as variáveis **resposta**(ao item) e **época** (início e final do Projeto Profissional) mediante o teste Exato de Fisher, Teste de Qui-Quadrado e o coeficiente de contingência. Na segunda parte foi testado se a média das respostas mudou do início para o fim do semestre, para cada um dos 66 itens. A tabela 18 apresenta os resultados do teste Exato de Fisher para cada item, que testou a independência entre as respostas no início e no fim do projeto. Se a significância é alta (maior que 0,05) não há evidências para dizer que as respostas não são independentes, ou seja, não há relação entre a resposta e a época em que foi dada. Se a significância for baixa (menor que 0,05) pode-se dizer que as respostas no início e no fim do projeto não são independentes; logo, há relação entre a resposta e a época.

**Tabela 18 - Teste Exato de Fisher**

| Item | Significância | Item | Significância |
|------|---------------|------|---------------|
| 1    | 0,374         | 34   | 0,000         |
| 2    | 0,002         | 35   | 0,134         |
| 3    | 0,044         | 36   | 0,005         |
| 4    | 0,173         | 37   | 0,876         |
| 5    | 0,848         | 38   | 0,014         |
| 6    | 0,349         | 39   | 0,031         |
| 7    | 0,768         | 40   | 0,039         |
| 8    | 0,400         | 41   | 0,094         |
| 9    | 0,056         | 42   | 0,017         |
| 10   | 0,022         | 43   | 0,392         |
| 11   | 0,025         | 44   | 0,077         |
| 12   | 0,743         | 45   | 0,001         |
| 13   | 0,024         | 46   | 0,011         |
| 14   | 0,217         | 47   | 0,040         |
| 15   | 0,003         | 48   | 0,612         |
| 16   | 0,173         | 49   | 0,038         |
| 17   | 0,254         | 50   | 0,000         |
| 18   | 0,003         | 51   | 0,023         |
| 19   | 0,941         | 52   | 0,002         |
| 20   | 0,005         | 53   | 0,162         |
| 21   | 0,477         | 54   | 0,190         |
| 22   | 0,003         | 55   | 0,000         |
| 23   | 0,880         | 56   | 0,000         |
| 24   | 0,002         | 57   | 0,001         |
| 25   | 0,112         | 58   | 0,000         |
| 26   | 0,196         | 59   | 0,004         |
| 27   | 0,110         | 60   | 0,252         |
| 28   | 1,000         | 61   | 0,328         |
| 29   | 0,073         | 62   | 0,124         |
| 30   | 0,049         | 63   | 0,831         |
| 31   | 0,029         | 64   | 0,567         |
| 32   | 0,143         | 65   | 0,612         |
| 33   | 0,523         | 66   | 0,884         |

Fonte: Autor da tese

Como já visto na análise descritiva, constatada essa relação, salvo os itens 5,13, 55 e 58, pode-se concluir que a relação é do tipo: a resposta no fim do semestre é melhor do que no início. Os itens com significância menor que 0,05 estão sombreados. Na Tabela 19 estão representados os resultados do teste de Qui-Quadrado para as respostas no início e no final do Projeto Profissional, levando em consideração a resposta de todos os itens. Como a significância do teste foi

menor do que 0,05 podemos dizer que as respostas no início e no final do semestre não são independentes; logo, há associação entre a resposta ao item e a época em que o item foi respondido.

**Tabela 19 - Teste Qui-Quadrado**

|                         | Valor   | Graus De Liberdade | Significância Assintótica (Bilateral) |
|-------------------------|---------|--------------------|---------------------------------------|
| Qui-Quadrado de Pearson | 375,997 | 4                  | ,000                                  |

---

Fonte: Autor da tese

Como visto na análise descritiva, 36,2% dos indivíduos melhoraram sua resposta contra 11,4 % que pioraram sua resposta do início para o fim do semestre. Logo, existe associação entre a resposta e a época de resposta e a associação é do tipo: a resposta no fim do semestre é melhor do que no início.

Para a análise do conhecimento também foi utilizado o Coeficiente de contingência, conforme tabela 20. Vale ressaltar que no coeficiente de contingência quanto mais próximo de um, maior é a associação. Como já vimos na análise descritiva, salvo os itens 5, 13, 55 e 58, se existir tal associação, ela será do tipo: a resposta no fim do semestre é melhor do que no início. Os itens com significância menor do que 0,05 estão sombreados.

**Tabela 20 - Coeficiente de contingência – Conhecimento**

| Item | Valor | Significância Aproximada | Item  | Valor | Significância Aproximada |
|------|-------|--------------------------|-------|-------|--------------------------|
| 1    | ,159  | ,314                     | 34    | ,419  | ,001                     |
| 2    | ,341  | ,019                     | 35    | ,251  | ,202                     |
| 3    | ,272  | ,144                     | 36    | ,352  | ,013                     |
| 4    | ,238  | ,270                     | 37    | ,117  | ,871                     |
| 5    | ,132  | ,817                     | 38    | ,323  | ,035                     |
| 6    | ,160  | ,313                     | 39    | ,293  | ,080                     |
| 7    | ,103  | ,632                     | 40    | ,300  | ,067                     |
| 8    | ,210  | ,393                     | 41    | ,312  | ,050                     |
| 9    | ,283  | ,105                     | 42    | ,307  | ,054                     |
| 10   | ,317  | ,046                     | 43    | ,195  | ,477                     |
| 11   | ,323  | ,035                     | 44    | ,193  | ,065                     |
| 12   | ,116  | ,548                     | 45    | ,372  | ,006                     |
| 13   | ,383  | ,005                     | 46    | ,338  | ,023                     |
| 14   | ,205  | ,422                     | 47    | ,264  | ,037                     |
| 15   | ,369  | ,007                     | 48    | ,152  | ,719                     |
| 16   | ,241  | ,240                     | 49    | ,295  | ,075                     |
| 17   | ,207  | ,411                     | 50    | ,473  | ,000                     |
| 18   | ,350  | ,015                     | 51    | ,319  | ,039                     |
| 19   | ,115  | ,883                     | 52    | ,373  | ,006                     |
| 20   | ,411  | ,000                     | 53    | ,251  | ,199                     |
| 21   | ,175  | ,590                     | 54    | ,253  | ,193                     |
| 22   | ,348  | ,015                     | 55    | ,500  | ,000                     |
| 23   | ,107  | ,907                     | 56    | ,555  | ,000                     |
| 24   | ,410  | ,001                     | 57    | ,531  | ,000                     |
| 25   | ,272  | ,134                     | 58    | ,494  | ,000                     |
| 26   | ,239  | ,247                     | 59    | ,373  | ,006                     |
| 27   | ,280  | ,113                     | 60    | ,207  | ,407                     |
| 28   | ,119  | ,865                     | 61    | ,223  | ,325                     |
| 29   | ,266  | ,149                     | 62    | ,265  | ,157                     |
| 30   | ,356  | ,012                     | 63    | ,103  | ,918                     |
| 31   | ,336  | ,023                     | 64    | ,170  | ,618                     |
| 32   | ,283  | ,101                     | 65    | ,149  | ,730                     |
| 33   | ,182  | ,549                     | 66    | ,111  | ,894                     |
|      |       |                          | Total | ,246  | ,000                     |

Fonte: Autor da tese

Na Tabelas 21 e 22, estão os resultados dos testes T para diferença de médias em amostras pareadas. Nos itens com uma significância menor 0,05 pode-se dizer que a média mudou do início para o fim do projeto. Como já vimos, a média dos itens 13, 55 e 58 aumentou e do item 5 continuou a mesma.

**Tabela 21 - Teste T para amostras pareadas**

| Item      | 95% Intervalo de Confiança da Diferença |          |          | gl | Significância |
|-----------|---|----------|----------|----|---------------|
|           | Média                                   | Inferior | Superior |    |               |
| 11 - 1F   | -,101                                   | -,220    | ,018     | 88 | ,095          |
| 21 - 2F   | -,281                                   | -,404    | -,158    | 88 | ,000          |
| 31 - 3F   | -,279                                   | -,417    | -,141    | 85 | ,000          |
| 41 - 4F   | -,070                                   | -,237    | ,097     | 85 | ,409          |
| 51 - 5F   | ,000                                    | -,173    | ,173     | 87 | 1,000         |
| 61 - 6F   | -,148                                   | -,290    | -,006    | 87 | ,042          |
| 71 - 7F   | -,093                                   | -,239    | ,053     | 85 | ,208          |
| 81 - 8F   | -,371                                   | -,540    | -,202    | 88 | ,000          |
| 91 - 9F   | -,409                                   | -,562    | -,256    | 87 | ,000          |
| 101 - 10F | -,310                                   | -,446    | -,175    | 86 | ,000          |
| 111 - 11F | -,416                                   | -,567    | -,264    | 88 | ,000          |
| 121 - 12F | -,170                                   | -,308    | -,033    | 87 | ,015          |
| 131 - 13F | ,011                                    | -,124    | ,147     | 86 | ,867          |
| 141 - 14F | -,225                                   | -,369    | -,080    | 88 | ,003          |
| 151 - 15F | -,258                                   | -,384    | -,133    | 88 | ,000          |
| 161 - 16F | -,169                                   | -,311    | -,026    | 88 | ,021          |
| 171 - 17F | -,045                                   | -,194    | ,104     | 88 | ,549          |
| 181 - 18F | -,112                                   | -,237    | ,012     | 88 | ,077          |
| 191 - 19F | -,511                                   | -,669    | -,354    | 87 | ,000          |
| 201 - 20F | -,402                                   | -,530    | -,275    | 86 | ,000          |
| 211 - 21F | -,236                                   | -,385    | -,087    | 88 | ,002          |
| 221 - 22F | -,247                                   | -,379    | -,115    | 88 | ,000          |
| 231 - 23F | -,386                                   | -,545    | -,228    | 87 | ,000          |
| 241 - 24F | -,112                                   | -,269    | ,045     | 88 | ,158          |
| 251 - 25F | -,295                                   | -,443    | -,148    | 87 | ,000          |
| 261 - 26F | -,360                                   | -,506    | -,213    | 88 | ,000          |
| 271 - 27F | -,216                                   | -,358    | -,074    | 87 | ,003          |
| 281 - 28F | -,326                                   | -,496    | -,155    | 88 | ,000          |
| 291 - 29F | -,213                                   | -,357    | -,070    | 88 | ,004          |
| 301 - 30F | -,375                                   | -,540    | -,210    | 87 | ,000          |
| 311 - 31F | -,337                                   | -,496    | -,178    | 88 | ,000          |
| 321 - 32F | -,506                                   | -,665    | -,346    | 88 | ,000          |
| 331 - 33F | -,483                                   | -,652    | -,315    | 88 | ,000          |

Fonte: Autor da tese Continua

**Tabela 22 - Teste T para amostras pareadas – continuação**

| Item      | 95% Intervalo de Confiança da Diferença |          |          | gl | Significância |
|-----------|---|----------|----------|----|---------------|
|           | Média                                   | Inferior | Superior |    |               |
| 34I - 34F | -,303                                   | -,457    | -,150    | 88 | ,000          |
| 35I - 35F | -,382                                   | -,555    | -,210    | 88 | ,000          |
| 36I - 36F | -,124                                   | -,269    | ,021     | 88 | ,094          |
| 37I - 37F | -,427                                   | -,592    | -,262    | 88 | ,000          |
| 38I - 38F | -,281                                   | -,426    | -,135    | 88 | ,000          |
| 39I - 39F | -,472                                   | -,631    | -,313    | 88 | ,000          |
| 40I - 40F | -,472                                   | -,631    | -,313    | 88 | ,000          |
| 41I - 41F | -,307                                   | -,465    | -,148    | 87 | ,000          |
| 42I - 42F | -,191                                   | -,321    | -,061    | 88 | ,005          |
| 43I - 43F | -,202                                   | -,355    | -,049    | 88 | ,010          |
| 44I - 44F | -,159                                   | -,274    | -,044    | 87 | ,007          |
| 45I - 45F | -,146                                   | -,275    | -,017    | 88 | ,027          |
| 46I - 46F | -,193                                   | -,336    | -,050    | 87 | ,009          |
| 47I - 47F | -,114                                   | -,252    | ,024     | 87 | ,105          |
| 48I - 48F | -,337                                   | -,492    | -,182    | 88 | ,000          |
| 49I - 49F | -,360                                   | -,499    | -,220    | 88 | ,000          |
| 50I - 50F | -,270                                   | -,404    | -,136    | 88 | ,000          |
| 51I - 51F | -,169                                   | -,315    | -,022    | 88 | ,024          |
| 52I - 52F | -,157                                   | -,299    | -,016    | 88 | ,030          |
| 53I - 53F | -,101                                   | -,263    | ,061     | 88 | ,218          |
| 54I - 54F | -,236                                   | -,388    | -,084    | 88 | ,003          |
| 55I - 55F | ,079                                    | -,061    | ,218     | 88 | ,265          |
| 56I - 56F | -,011                                   | -,140    | ,118     | 88 | ,863          |
| 57I - 57F | -,011                                   | -,158    | ,136     | 88 | ,880          |
| 58I - 58F | ,101                                    | -,041    | ,243     | 88 | ,161          |
| 59I - 59F | -,281                                   | -,436    | -,125    | 88 | ,001          |
| 60I - 60F | -,528                                   | -,693    | -,363    | 88 | ,000          |
| 61I - 61F | -,562                                   | -,738    | -,385    | 88 | ,000          |
| 62I - 62F | -,477                                   | -,628    | -,327    | 87 | ,000          |
| 63I - 63F | -,568                                   | -,749    | -,387    | 87 | ,000          |
| 64I - 64F | -,685                                   | -,885    | -,486    | 88 | ,000          |
| 65I - 65F | -,820                                   | -1,007   | -,634    | 88 | ,000          |
| 66I - 66F | -,764                                   | -,957    | -,571    | 88 | ,000          |

Fonte: Autor da tese

Pode-se perceber que existe uma associação estatisticamente significativa entre a resposta ao item e a época da resposta em 30 dos 66 itens, pelo Teste Exato de Fisher e, no total de respostas, pelo Teste de Qui-Quadrado. Vimos na

parte descritiva que essa associação é do tipo “a resposta ao item ao final do semestre é melhor do que a resposta no início”, salvo os itens 5, 13, 55 e 58.

Esses itens devem ser analisados qualitativamente para se encontrar uma explicação para o fato de que apenas nesses quatro itens a proporção de indivíduos que melhoraram seu domínio não foi maior do que a proporção de indivíduos que pioraram seu domínio durante o ano.

Mesmo nos itens em que não há associação estatisticamente significativa, observamos que houve uma porcentagem maior de indivíduos que melhoraram seu domínio do que que pioraram. Entretanto, em todos os itens entre 5% e 22% dos indivíduos pioraram seu domínio durante o ano letivo, fato que pode ser visto como incoerente, que está a exigir uma análise qualitativa, com o auxílio da teoria, para determinar se tal fato é normal ou não. Como este não é o resultado esperado, que o estudante diminua seu domínio de determinado assunto durante o ano de elaboração do Projeto Profissional, o problema pode estar no questionário, que pode apresentar problemas de fidedignidade, ou seja, ao ser aplicado duas vezes no mesmo indivíduo apresenta resultados diferentes.

O teste T para diferenças de média pode não ser o mais indicado para esse tipo de dado, visto que possui apenas três possíveis categorias (1, 2 e 3); no entanto, o teste foi feito, pois é mais uma maneira de verificar se houve uma melhora nas respostas.

O coeficiente de contingência é outra medida de associação, assim como os testes Exato de Fisher e Qui-Quadrado. Eles medem a mesma coisa, embora apresentem resultados diferentes. Seu uso depende da área do conhecimento.

Tanto os testes Exato de Fisher e Qui-Quadrado e o coeficiente de contingência foram calculados a partir dos dados da Tabela do Apêndice F (Tabela cruzada das respostas no início e no final do Projeto Profissional). Essa tabela, juntamente com as Tabelas 9 a 16 (Percepção de mudança), são as que resumem melhor os dados. Importante frisar que o interesse é pelas pessoas que mudaram o seu domínio após cursar a disciplina de Projeto Profissional; logo, devemos estudar a proporção de alunos que melhoraram ou pioraram seu domínio durante o semestre.



Na análise e discussão - Do conhecimento e habilidade como competência técnica do aluno de Administração -, estão postas as devidas justificativas para estes resultados.

A pesquisa conhecimento procurou verificar a percepção dos alunos quanto à característica do curso, do ponto de vista de teoria e prática, no início e também ao final do Projeto Profissional, como mostra a tabela 23.

**Tabela 23 - Percepção dos alunos sobre aspectos teóricos e práticos do curso de graduação**

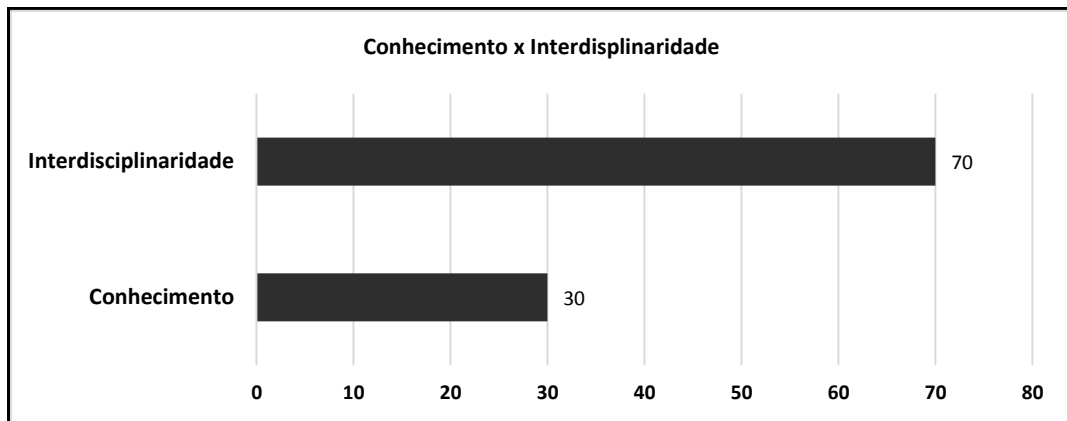
| Momento | Respondentes | Muito teórica |      | Teórica |      | Prática |      | Muito prática |     |
|---------|--------------|---------------|------|---------|------|---------|------|---------------|-----|
|         |              | Nº            | %    | Nº      | %    | Nº      | %    | Nº            | %   |
| Início  | 84           | 22            | 25,0 | 58      | 69,0 | 6       | 6,0  | 0             | 0,0 |
| Final   | 88           | 8             | 9,1  | 56      | 63,6 | 22      | 25,0 | 2             | 2,3 |

Fonte: Autor da tese

A quase totalidade dos alunos, 94%, percebia o curso de graduação em Administração como teórico ou muito teórico antes do Projeto Profissional. Após desenvolvimento do projeto, este índice foi reduzido a 72,7%. A percepção sobre o curso ser prático ou muito prático subiu de 6,0% para 27,3%.

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades para desenvolverem os projetos, em que a questão apresentava duas alternativas, conhecimento e interdisciplinaridades, conforme Figura 21, 70,0% apontaram a interdisciplinaridade como maior dificuldade, o que mostra que as disciplinas ao serem tratadas isoladamente representam maior domínio por parte dos alunos, mas quando estão interligadas e num processo decisório em que uma mudança acontece em uma determinada área e esta mudança provoca mudanças em outras áreas da administração, aparecem as dificuldades, para mais de dois terços dos alunos pesquisados.

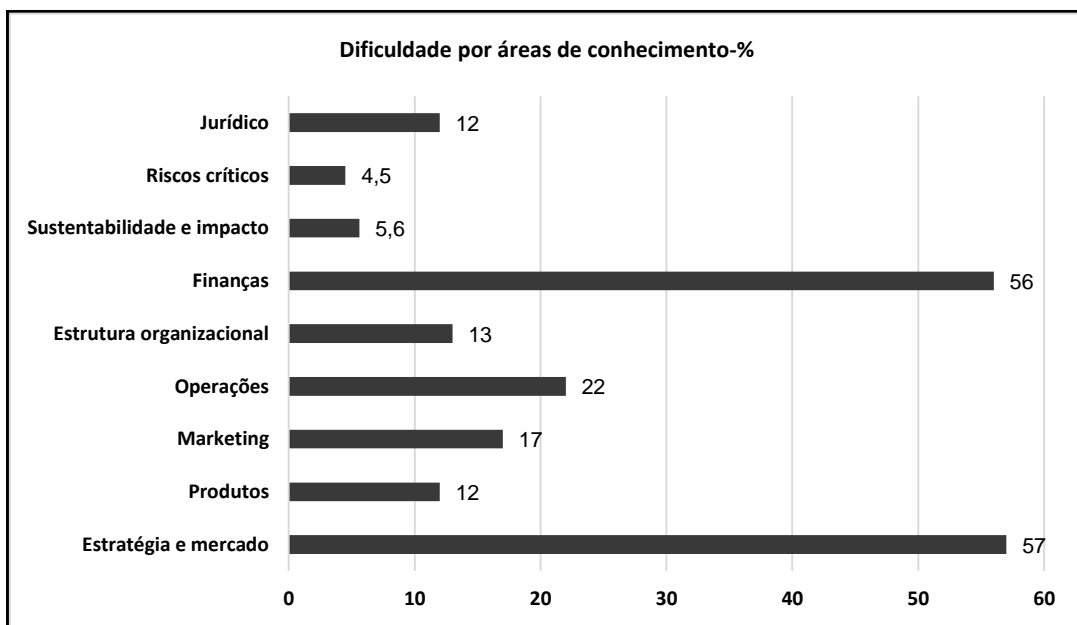
**Figura 21 - Maior dificuldade – conhecimento x interdisciplinaridade**



Fonte: Autor da tese

Já para as dificuldades manifestadas nos conteúdos pesquisados, conforme Figura 22, as maiores incidências recaíram sobre estratégia/mercado e finanças, sendo que 57% dos alunos apontaram estratégia/mercado como um dos itens mais difíceis e 56% apontaram finanças. Os alunos puderam eleger vários itens nos quais tiveram mais dificuldades.

**Figura 22 - Dificuldades por áreas de conhecimento**



Fonte: Autor da tese

Com relação aos conteúdos com maior dificuldade para desenvolver o projeto, os alunos apontaram Estratégia e Finanças, seguidos de Operações e Marketing, conforme mostra figura 22.

Para reforçar a análise do item conhecimento e habilidade, algumas outras questões diretas a respeito da percepção dos alunos sobre o projeto são apresentadas a seguir.

**Tabela 24 - O projeto trouxe conhecimento (saber) não vistos durante o curso?**

|                  | Frequência | %     |
|------------------|------------|-------|
| Nenhum           | 6          | 6,3   |
| Alguns           | 45         | 47,4  |
| Muitos           | 38         | 40,0  |
| A grande maioria | 6          | 6,3   |
| Total            | 95         | 100,0 |

Fonte: Autor da tese

Embora o objetivo do Projeto Profissional seja de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no curso, desenvolvimento da capacidade de “fazer”, ou seja, da habilidade, os alunos se manifestaram como tendo recebido conhecimentos não vistos no curso. Apenas 6,3% afirmaram não terem recebido nenhum conhecimento.

No entanto, quando perguntados na questão 4 do questionário sobre conhecimento, se alguns dos conteúdos exigidos no projeto não foram apresentados ao longo do curso, as respostas mostraram que todos os conteúdos foram passados.

Apenas alguns alunos identificaram conteúdos não vistos no curso. Foram 26 citações de conteúdos não apresentados, o que representa apenas 0,44%, considerando 26 em relação a 5874 (66 conteúdos x 89 respondentes).

#### **9.4 Comportamento empreendedor dos alunos de Administração**

Nesta seção serão abordados os resultados do questionário sobre comportamento empreendedor dos alunos de Administração.

### 9.4.1 Análise descritiva – comportamento empreendedor.

A tabela 25 apresenta a autopercepção dos alunos que atribuíram notas de 01 a 10 para cada questão apresentada no questionário. A pesquisa foi feita após conclusão do Projeto Profissional, em outubro de 2014.

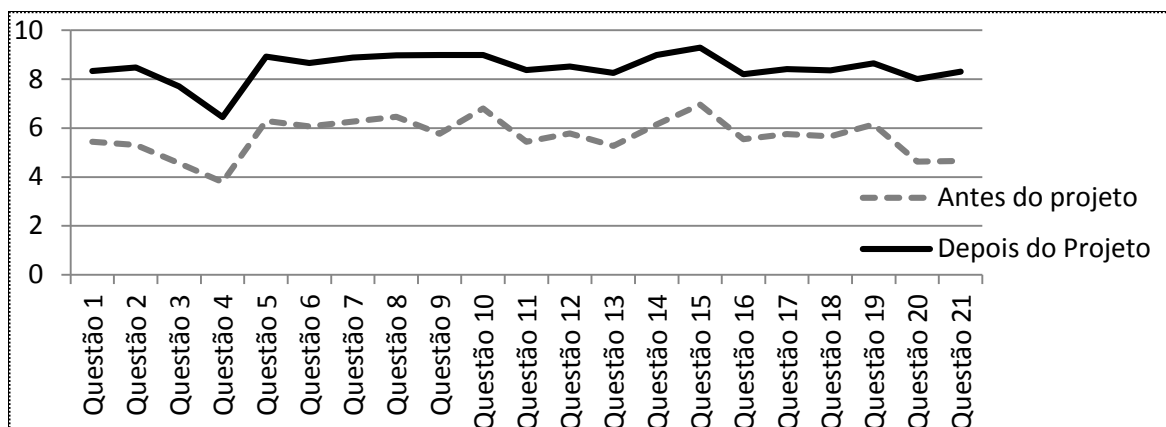
**Tabela 25 - Comportamento empreendedor dos alunos**

| ITEM   | Média inicial | Média final |
|--|---------------|-------------|
| 1. Tem iniciativa e busca novas oportunidades  | 5,44          | 8,33        |
| 2. Procura ter conhecimento profundo das necessidades dos clientes   | 5,31          | 8,47        |
| 3. Dispõe-se a correr riscos calculados  | 4,56          | 7,7         |
| 4. Tolerância às incertezas e falta de estrutura   | 3,79          | 6,45        |
| 5. Costuma exigir de si mesmo e de seus colegas qualidade e eficiência nas ações ou nos projetos de que participa  | 6,29          | 8,92        |
| 6. É capaz de imersão total nas atividades que desenvolve  | 6,07          | 8,66        |
| 7. É persistente em projetos, objetivos ou metas estabelecidas   | 6,26          | 8,88        |
| 8. Procura resolver problemas que aparecem, mesmo na adversidade   | 6,46          | 8,97        |
| 9. Empenha-se na busca de soluções de problemas para alcançar objetivos, mesmo que isso implique em prejuízo de suas horas de lazer                        | 5,77          | 8,99        |
| 10. Tem disciplina e dedicação   | 6,8           | 8,98        |
| 11. Levanta sistematicamente informações, em quantidade e em qualidade, para fundamentar suas decisões   | 5,44          | 8,37        |
| 12. Estabelece frequentemente metas pessoais/profissionais claras, desafiadoras e factíveis.   | 5,78          | 8,52        |
| 13. Planeja, coordena, e monitora sistematicamente ações, trabalhos ou projetos  | 5,27          | 8,26        |
| 14. É disposto ao sacrifício para atingir metas e resultados   | 6,15          | 8,98        |
| 15. É dirigido pela vontade de crescer e atingir melhores resultados   | 6,96          | 9,29        |
| 16. É capaz de persuadir seus superiores, seus colegas de trabalho e seus amigos sobre suas opiniões a respeito dos principais problemas com que se depara | 5,55          | 8,2         |
| 17. Sabe construir times e trabalhar em equipe   | 5,75          | 8,41        |
| 18. Sente-se independente e autoconfiante  | 5,66          | 8,36        |
| 19. É hábil em se adaptar a novas situações  | 6,15          | 8,64        |
| 20. Consegue distinguir e perceber uma boa oportunidade de mercado   | 4,63          | 8,01        |
| 21. Avalia a possibilidade de vir a constituir um negócio próprio, nos próximos anos   | 4,66          | 8,3         |
| Média Geral  | 5,65          | 8,46        |

Fonte: Autor da tese

Os alunos deveriam considerar as situações antes e após o projeto, dando a nota que melhor identificava sua situação antes e após ter concluído o Projeto Profissional. Na figura 23 pode-se perceber a mudança em todos os itens pesquisados.

**Figura 23 - Evolução do comportamento empreendedor a partir do Projeto Profissional**



Fonte: Autor da tese

A tabela 26 apresenta os valores mínimos, máximos, a média e a variância. Observa-se que os resultados da estatística descritiva do comportamento empreendedor mostram que a média das notas de todas as questões foi maior depois do Projeto Profissional para essa amostra de alunos. A nota mínima e a nota máxima também foram maiores depois do Projeto Profissional ou iguais tanto antes como depois do projeto, para todas as questões. Analisando os dados, também se constatou que nenhum aluno em nenhuma questão atribuiu uma nota menor depois do Projeto Profissional do que a que havia atribuído antes.

A variância das notas de todas as questões dadas depois do Projeto Profissional, salvo a questão 4 (tolera as incertezas e falta de estrutura), que foi menor do que a das notas dadas antes do Projeto Profissional. Isso significa que as notas dadas depois do Projeto Profissional estão mais concentradas em torno de sua média, enquanto que antes do Projeto Profissional as notas estavam mais espalhadas entre 1 e 10; logo, embora a média das notas fosse baixa, havia vários indivíduos com notas altas; por essa razão temos questões com média baixa, mas com nota máxima acima de 9. Por outro lado, observou-se que as notas, em geral, melhoraram depois do Projeto Profissional, para todas as questões, pois a média melhorou e as notas estão mais concentradas em torno dessa média. Portanto, melhoraram, exceto a questão 4 (Tolera as incertezas e falta de estrutura).

**Tabela 26 - Estatística descritiva comportamento empreendedor**

| Questão | Período | Mínimo | Máximo | Média | Variância |
|---------|---------|--------|--------|-------|-----------|
| 1       | Antes   | 1      | 9      | 5,44  | 3,294     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 8,33  | 1,023     |
| 2       | Antes   | 1      | 9      | 5,31  | 3,104     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 8,47  | 1,519     |
| 3       | Antes   | 1      | 10     | 4,56  | 3,982     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 7,70  | 2,144     |
| 4       | Antes   | 1      | 9      | 3,79  | 3,545     |
|         | Depois  | 1      | 10     | 6,45  | 5,161     |
| 5       | Antes   | 1      | 10     | 6,29  | 3,873     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 8,92  | 1,316     |
| 6       | Antes   | 2      | 10     | 6,07  | 3,662     |
|         | Depois  | 6      | 10     | 8,66  | 1,472     |
| 7       | Antes   | 2      | 10     | 6,26  | 3,863     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 8,88  | 1,107     |
| 8       | Antes   | 2      | 10     | 6,46  | 3,985     |
|         | Depois  | 6      | 10     | 8,97  | 1,032     |
| 9       | Antes   | 1      | 10     | 5,77  | 4,868     |
|         | Depois  | 6      | 10     | 8,99  | 1,433     |
| 10      | Antes   | 2      | 10     | 6,80  | 4,760     |
|         | Depois  | 4      | 10     | 8,98  | 1,222     |
| 11      | Antes   | 1      | 10     | 5,44  | 4,382     |
|         | Depois  | 4      | 10     | 8,37  | 1,814     |
| 12      | Antes   | 1      | 10     | 5,78  | 5,462     |
|         | Depois  | 4      | 10     | 8,52  | 1,786     |
| 13      | Antes   | 1      | 9      | 5,27  | 4,335     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 8,26  | 1,685     |
| 14      | Antes   | 1      | 10     | 6,15  | 6,243     |
|         | Depois  | 4      | 10     | 8,98  | 1,444     |
| 15      | Antes   | 2      | 10     | 6,96  | 4,398     |
|         | Depois  | 6      | 10     | 9,29  | ,762      |
| 16      | Antes   | 1      | 10     | 5,55  | 4,517     |
|         | Depois  | 2      | 10     | 8,20  | 2,138     |
| 17      | Antes   | 1      | 10     | 5,75  | 4,324     |
|         | Depois  | 2      | 10     | 8,41  | 2,200     |
| 18      | Antes   | 1      | 9      | 5,66  | 4,583     |
|         | Depois  | 4      | 10     | 8,36  | 1,967     |
| 19      | Antes   | 1      | 10     | 6,15  | 4,243     |
|         | Depois  | 2      | 10     | 8,64  | 1,989     |
| 20      | Antes   | 1      | 8      | 4,63  | 3,059     |
|         | Depois  | 5      | 10     | 8,01  | 1,811     |
| 21      | Antes   | 1      | 10     | 4,66  | 7,494     |
|         | Depois  | 1      | 10     | 8,30  | 4,589     |

Fonte: Autor da tese

Observa-se que a nota mínima aumentou para quase todas as questões, o que nos dá mais evidências de que as notas melhoraram em geral

#### 9.4.2 Análise inferencial – comportamento empreendedor.

Nessa segunda parte foi feito o teste T para amostras pareadas, com o objetivo de testar se a média das notas atribuídas depois do Projeto Profissional são maiores do que as atribuídas antes, para toda a população de alunos que cursam o Projeto Profissional.

A Tabela 27 apresenta o resultado do teste T para todas as questões, lembrando que testes com significância menor que 0,05 são considerados estatisticamente significantes, ou seja, em questões com significância menor que 0,05 a média das notas depois do Projeto Profissional é diferente do que a média das notas antes do Projeto Profissional, consideradas as respostas dos alunos.

**Tabela 27 - Teste T de amostras pareadas**

| Teste T de amostras pareadas |         |               |
|------------------------------|---------|---------------|
| Questão                      | T       | Significância |
| 1                            | -16,318 | 0             |
| 2                            | -16,633 | 0             |
| 3                            | -15,093 | 0             |
| 4                            | -12,712 | 0             |
| 5                            | -13,756 | 0             |
| 6                            | -13,977 | 0             |
| 7                            | -14,311 | 0             |
| 8                            | -12,544 | 0             |
| 9                            | -14,433 | 0             |
| 10                           | -11,309 | 0             |
| 11                           | -15,289 | 0             |
| 12                           | -13,638 | 0             |
| 13                           | -15,145 | 0             |
| 14                           | -11,901 | 0             |
| 15                           | -10,702 | 0             |
| 16                           | -13,866 | 0             |
| 17                           | -13,444 | 0             |
| 18                           | -12,771 | 0             |
| 19                           | -13,048 | 0             |
| 20                           | -18,191 | 0             |
| 21                           | -13,727 | 0             |

---

Fonte: Autor da tese

O teste T de amostras pareadas evidencia que a significância para todas as questões foi muito próxima de zero; tão pequena que podemos considerá-la como sendo zero. Portanto, a diferença entre as médias antes e depois do Projeto

Profissional é estatisticamente significativa para todas as questões. Na análise descritiva vimos que a média depois do Projeto Profissional é maior para todas as questões; portanto, podemos concluir, com significância estatística, que a média depois do Projeto Profissional é maior do que a média antes para todas as questões na população de alunos que cursaram o Projeto Profissional.

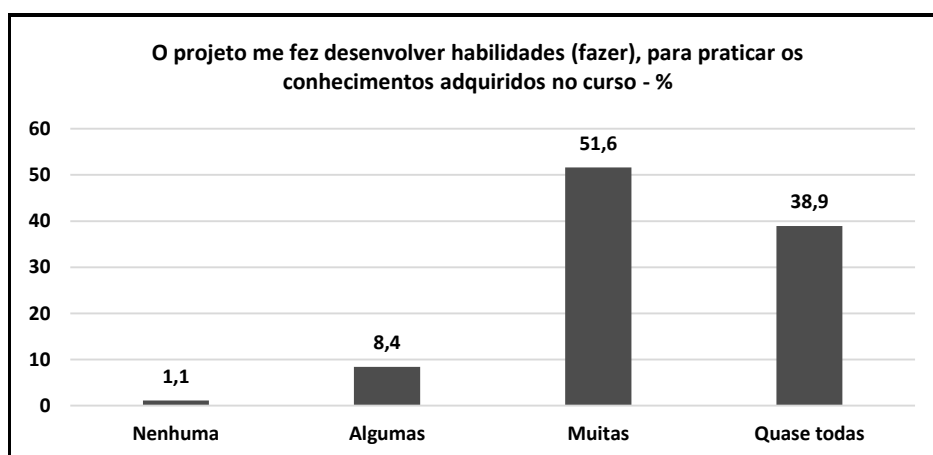
### 9.4.3 Percepção dos alunos para questões gerais do Projeto Profissional

Na sequência são apresentados os resultados do questionário “Percepção e avaliação geral do projeto”, apêndice G, que já é aplicado pela instituição desde que o Projeto Profissional foi instituído, constituindo-se então como registros internos da instituição pesquisada.

A questão representada pela figura 24, que aborda o desenvolvimento de habilidades, mostra que 90,5% dos respondentes afirmaram que o projeto desenvolveu muitas ou quase todas as habilidades de administração.

Aqui vale esclarecer que o conteúdo exigido para o projeto foi dado ao longo do curso, conforme reafirmado pelos próprios alunos na pesquisa. No entanto, por ser a administração um curso teórico, quando a prática é solicitada aparecem as dificuldades. A característica teórica do curso pode ter contribuído sobremaneira para este resultado.

**Figura 24 - O projeto me fez desenvolver habilidades (fazer), para praticar os conhecimentos adquiridos no curso**

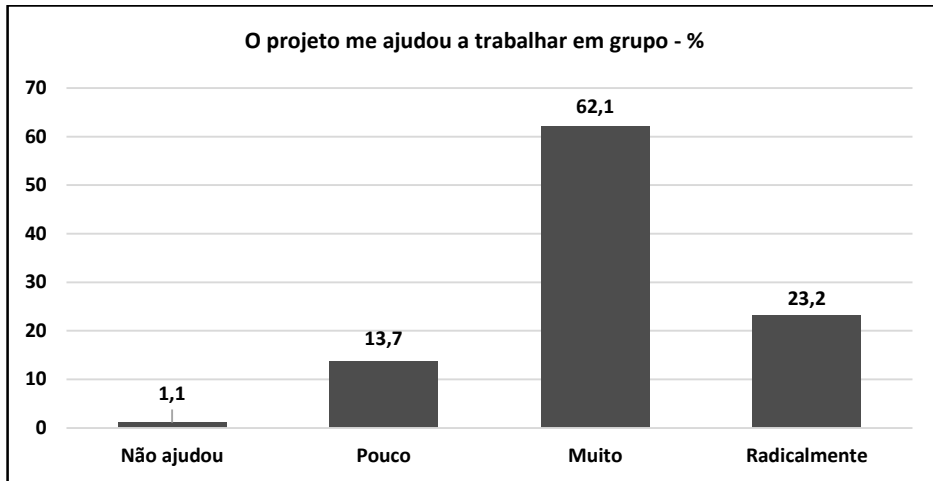


Fonte: Autor da tese



A figura 25 mostra que 85,3% consideraram que o projeto os ajudou muito ou radicalmente, a trabalhar em grupo.

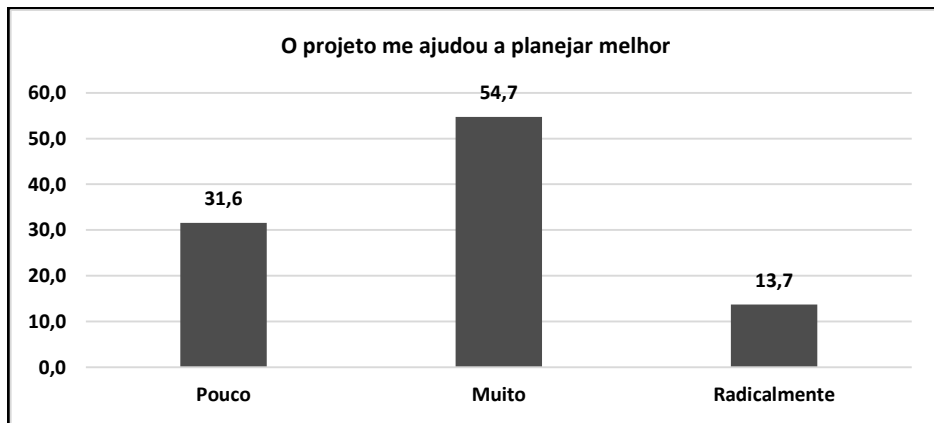
**Figura 25 - Questão - O projeto me ajudou a trabalhar em grupo**



Fonte: Autor da tese

A figura 26 confirma que 68,4% dos respondentes consideraram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a planejar melhor.

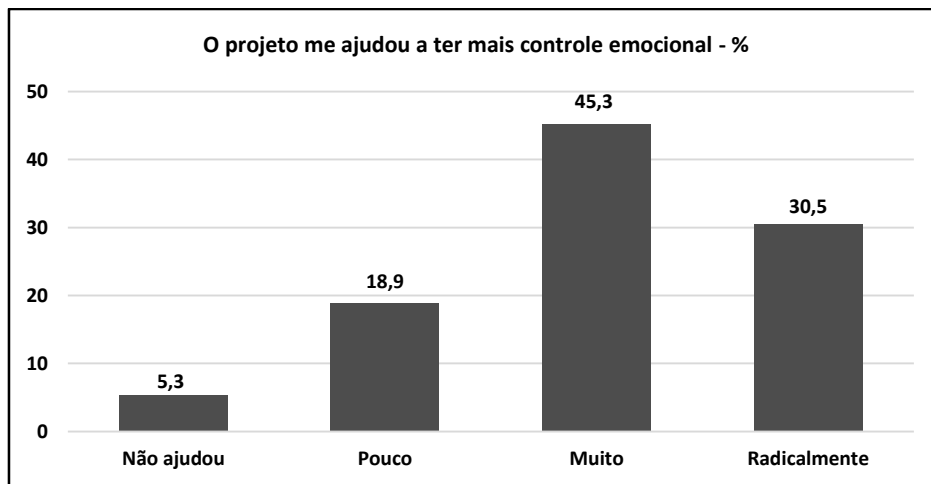
**Figura 26 - O projeto me ajudou a planejar melhor**



Fonte: Autor da tese

Outra questão foi “o projeto me ajudou a ter mais controle emocional?”, cujo resultado foi surpreendente. A figura 27 mostra que 75,8% afirmaram que ajudou muito ou radicalmente.

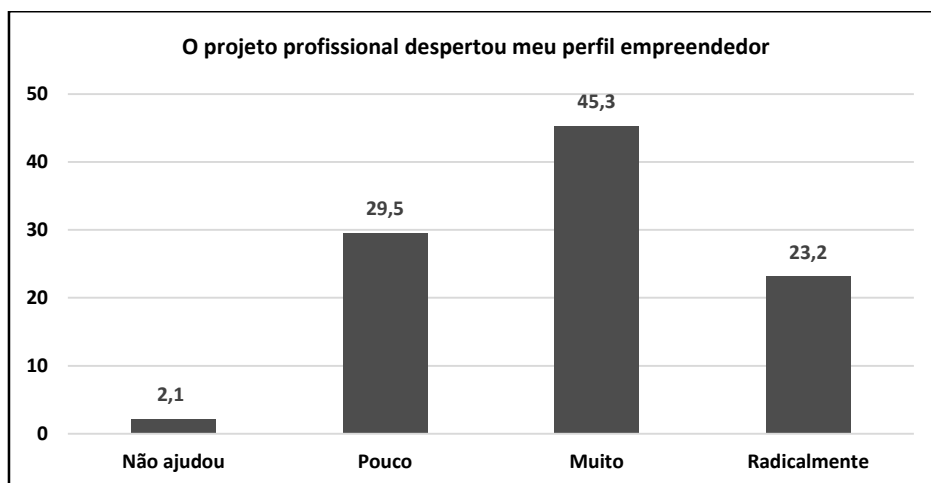
**Figura 27 - O projeto me ajudou a ter mais controle emocional?**



Fonte: Autor da tese

A figura 28 confirma a questão 21, da avaliação do comportamento empreendedor (tabela 25), que levanta a possibilidade do aluno abrir um negócio nos próximos anos, cuja nota média cresceu de 4,66, antes do projeto, para 8,46 depois do projeto. A figura 28 mostra que após o projeto, 68,5% dos alunos afirmaram que o perfil empreendedor foi despertado.

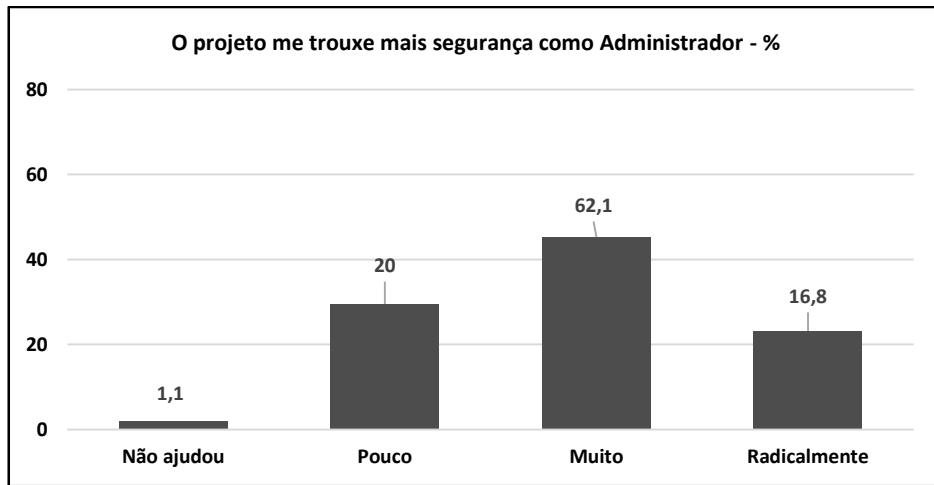
**Figura 28 - O Projeto Profissional despertou meu perfil empreendedor**



Fonte: Autor da tese

O resultado da figura 29 mostra que o projeto ajudou muito ou radicalmente 78,9% dos alunos a trazer-lhes mais segurança como administradores. Apenas 1,1% afirmou não ter recebido esta ajuda.

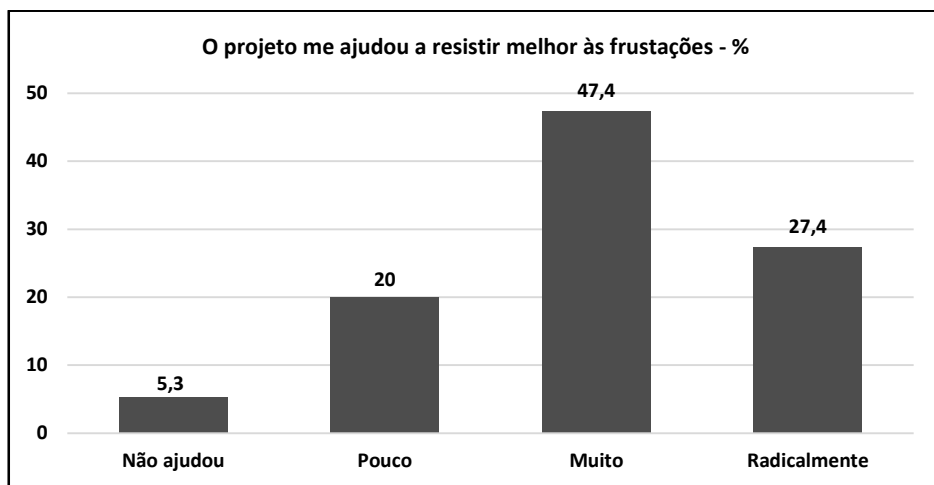
**Figura 29 - O Projeto trouxe mais segurança como Administrador**



Fonte: Autor da tese

A figura 30 mostra que 74,8% dos alunos afirmaram que o Projeto Profissional ajudou a resistir melhor às frustrações – muito ou radicalmente.

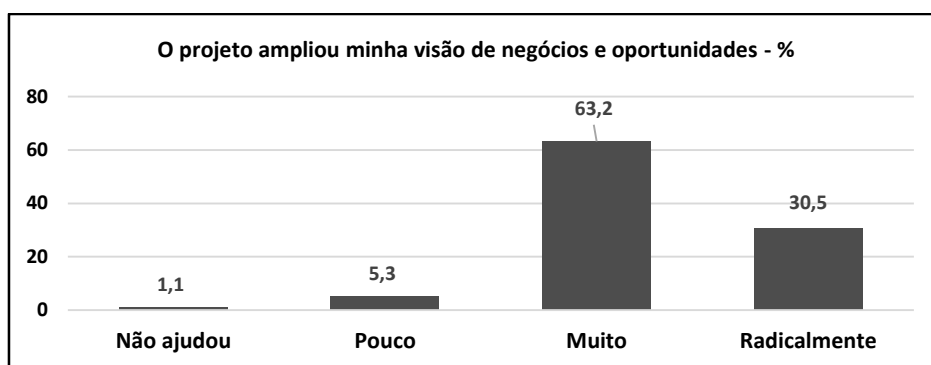
**Figura 30 - O Projeto me ajudou a resistir melhor às frustrações**



Fonte: Autor da tese

A figura 31 complementa o resultado da figura 28, pois visão de negócio e oportunidades são relativos ao perfil empreendedor, sendo uma de suas características.

**Figura 31 - O Projeto ampliou minha visão de negócios e oportunidades**



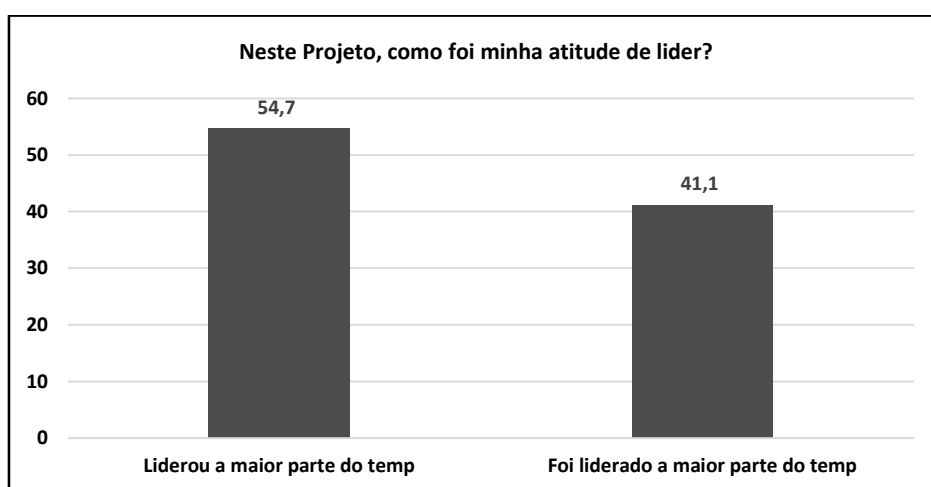
Fonte: Autor da tese

Este resultado mostra que 93,7 dos respondentes admitiram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a ampliar sua visão de negócios e oportunidades.

A figura 32 investiga atitude de liderança e apresenta uma questão com certa incoerência, pois, considerando cinco integrantes em cada grupo, não seria possível que a maioria tenha liderado a maior parte do tempo. É possível que haja aqui um viés de percepção ou avaliação de cada aluno.

A questão 17 da tabela Perfil empreendedor – “Sabe construir times e trabalhar em equipe” – mostra que na percepção dos alunos o projeto os fez evoluir neste quesito, passando de 5,75 para 8,41, comprovando a evolução nesta característica de liderança.

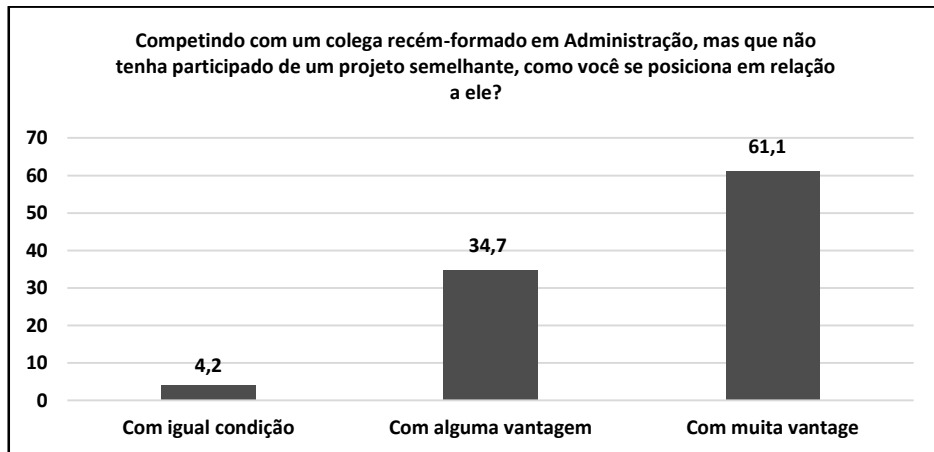
**Figura 32 - Neste Projeto, como foi minha atitude de líder?**



Fonte: Autor da tese

A figura 33 comprova a certeza de vantagem que o Projeto Profissional trouxe, quando comparado com um aluno que não tenha tido essa oportunidade. A quase totalidade dos respondentes, 95,80%, afirmaram se sentirem com alguma ou muita vantagem, a partir do projeto.

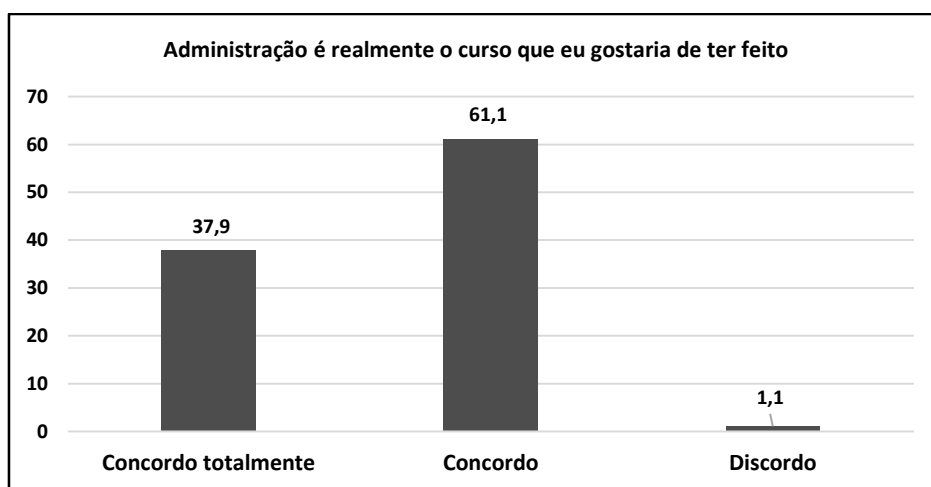
**Figura 33 - Competindo com um colega recém-formado em Administração, mas que não tenha participado de um projeto semelhante, como você se posiciona em relação a ele?**



Fonte: Autor da tese

Há uma crença: “quem escolhe administração é porque não sabe com clareza a profissão que quer escolher”, o que justifica o grande número de desistências nos primeiros anos. No entanto, a figura 34 mostra que dos que continuam, 37,9% estão plenamente seguros quanto à profissão escolhida, e outros 61,1% concordam com a escolha, mas não totalmente. Esta análise pode ser considerada importante, pois, sendo a Administração um curso teórico e não sendo o curso de sua escolha, o aluno tem maiores razões para rejeitar o curso, o que pode comprometer o aprendizado.

**Figura 34 - Administração é realmente o curso que eu gostaria de ter feito**



Fonte: Autor da tese

## 9.5 Observação participante e avaliação da IES – Projeto Profissional 2014

Aqui são apresentadas as percepções e avaliações do observador participante e também de um observador externo, que tiveram contato com o projeto profissional durante seu desenvolvimento, nos quatro bimestres de 2014.

### Primeiro bimestre de 2014

Ao iniciar o Projeto Profissional no ano letivo 2014, no mês de fevereiro, foi disponibilizado o manual do Projeto Profissional 2014, que serviu de orientação base para a elaboração e desenvolvimento do projeto durante todo o ano.

Em 2014, pela primeira vez, o projeto foi conduzido por dois orientadores, em função do grande número de reclamações, segundo comentários, da falta de tempo de um único orientador para atender aos mais de vinte grupos de estudo.

O público alvo desse projeto são os formandos de Administração, divididos em três turmas, com aulas de orientação às segundas feiras para turmas A e B e quarta feira para a turma C. Em todas as turmas percebeu-se número equivalente de alunos dos sexos masculino e feminino, sendo que a maioria trabalha durante o dia e estuda à noite. Embora grande número de alunos seja da cidade de Santos, a maior cidade da região metropolitana da Baixada Santista, muitos alunos residiam

em várias outras cidades da região, distantes até 200 quilômetros, como é o caso da cidade de Registro.

Muitos desses alunos de outras cidades se mostravam bastante ansiosos ao final da aula, quanto ao horário de saída, pois dependiam de transportes coletivos, alguns patrocinados pelas prefeituras de seus municípios. Do ponto de vista econômico, o grupo se apresentava muito heterogêneo, com alunos de classe de renda alta, filhos de empresários, executivos, outros que trabalhavam e pagavam seus estudos e outros que contavam com bolsa do governo federal ou financiamento estudantil.

Por essa heterogeneidade, percebeu-se certo desnível de preparação do ensino fundamental. Para alguns alunos, advindos de escolas públicas, com qualidade de ensino inferior aos que frequentaram escolas particulares, esse desnível era bastante evidente, principalmente em relação ao raciocínio lógico em questões básicas de matemática, como percentuais, ponderações, por exemplo, mas também com dificuldade em escrita formal.

Os alunos foram organizados em grupos de cinco integrantes e essa organização era livre, ou seja, os alunos escolhiam seus colegas, exceto eventuais alunos que não se manifestavam e ficaram isolados. Nesse caso, o orientador verificava se algum grupo não estava completo e incluía o referido aluno nesse grupo.

A partir da composição dos grupos foram dadas duas semanas para que apresentassem suas opções de negócio para registro do Projeto Profissional, além de já apresentarem uma descrição geral da empresa. Para facilitar essa fase, foi disponibilizada uma técnica de seleção de ideias utilizada pelo SEBRAE – a técnica do filtro.

Nessa primeira fase do projeto já percebemos muitos pontos de discordância entre os integrantes dos grupos, pois faltava consenso do tipo de oportunidade de negócio; cada um tinha uma ideia diferente de produto ou modelo de negócio. No entanto, como havia um prazo para inscrição, cada grupo encontrou a solução para escolher sua ideia de negócio.

Vale ressaltar que o registro foi formal e contou com a assinatura de todos os integrantes do grupo. Percebeu-se, inclusive, início de conflitos isolados.

Outra dificuldade, ainda na fase de inscrição, foi com relação à exigência do projeto, como prevê o manual, de uma proposta de inovação. Os alunos tiveram muita dificuldade de entender o conceito de inovação exigido. Esta dificuldade faz coro com o que o instituto Endeavor revelou em um evento de Educação Empreendedora, de que a faculdade menos criativa, dentre as que apresentam projetos no instituto, é a de Administração.

Nos primeiros dois meses do desenvolvimento do projeto, já era evidente a dificuldade de vários alunos em trabalhar em grupo. Alguns, inclusive, pediram para mudar de grupo, por falta de sintonia. Porém, a mudança de grupo não é permitida no projeto, quando os mesmos alunos devem permanecer durante todo o ano.

Outro ponto que se observou como prejudicial ao bom desenvolvimento dos trabalhos em grupo foi o ruído excessivo na sala de aula, pois até nove grupos discutiam seus projetos em uma sala de aproximadamente 100m<sup>2</sup>, com dificuldade inclusive na comunicação entre orientador e grupos. Alguns grupos solicitaram para continuar a discussão em outro local.

O primeiro grande desafio dos grupos, já na fase de elaboração do projeto, foi com a descrição dos produtos, estratégia e análise de mercado, fase em que deveriam levantar dados secundários para quantificar o segmento alvo; dados do macro ambiente, como dados incontroláveis que poderiam influenciar as decisões do negócio; deveriam, também, fazer uma pesquisa de campo para levantar dados primários de intensão de compra de suas ofertas de produtos ou serviços.

A partir desses dados deveriam dimensionar a demanda desses segmentos, que serviriam de base para suas estratégias de participação de mercado e vendas. Essa fase exige conhecimento de estratégia e marketing, visto nos anos anteriores. No entanto os alunos tinham muita dificuldade em praticar o que aprenderam e também muita dificuldade em entender a integração e interdependência dos conceitos, como exemplo: o volume de vendas depende do *Market-share* estabelecido, que depende do dimensionamento de demanda, que depende da demanda anual do público-alvo.



Outro exemplo era que oportunidades e ameaças da análise SWOT dependem do que escreveram anteriormente na análise de macro ambiente. Era comum nessa análise os alunos apontarem suas opiniões, sem qualquer fundamento ou fato levantado e anotado. No entanto, percebeu-se, também, que da disciplina pesquisa de mercado só participaram os alunos que optaram por habilitação em marketing e, como todos deveriam fazer tal pesquisa, o orientador preparou uma palestra sobre o assunto e disponibilizou material complementar para um nivelamento de conhecimento.

Após conclusão desta fase de produto, estratégia e mercado, os alunos enviaram seus projetos por e-mail aos orientadores e, em sala de aula, entregaram a ficha de acompanhamento de atividades individuais (Anexo A), que continham as atividades de cada integrante do grupo e seu envolvimento (%). Caso houvesse um envolvimento menor de algum integrante, sua nota, referente ao item avaliado, seria proporcional a esse envolvimento. No primeiro bimestre não houve nenhum caso de perdas por envolvimento, mas houve perda por atraso de entrega, pois o critério prevê que qualquer atraso registre uma perda de 1,0 ponto por dia útil.

Ao receberem a avaliação dessa primeira fase, houve uma surpresa bastante desagradável em todas as turmas, pois a maioria dos grupos obteve notas abaixo de 5,0 (nota de aprovação), pois sabiam que teriam que superar tal situação no bimestre seguinte, senão poderiam ser reprovados já no primeiro semestre e só podendo retornar ao projeto no ano seguinte. Percebeu-se, num primeiro momento, um grande desânimo e certa desmotivação. Alguns chegaram a comentar que não tinham condições para fazer aquele projeto, era muito difícil.

Vários comentários puderam ser ouvidos sobre a metodologia (prática) que foram externados por diversos alunos, dizendo que, pela primeira vez, estavam praticando seus conhecimentos, mas que isto não poderia ser apenas no último ano, deveria começar antes, pois é muito complexo rever todo o conteúdo em um ano.

Alguns comentários foram mais enfáticos, dizendo que este projeto chega a ser desumano, pelo nível de exigência e complexidade. Um grupo desistiu de desenvolver o projeto logo nos primeiros meses, alegando conflito e falta de

comprometimento de integrantes. Interessante que um de seus integrantes foi quem mais elogiou o projeto, dizendo que agora estava aprendendo administração.

### **Segundo bimestre de 2014**

No período compreendido entre abril e junho, foram desenvolvidos os itens referentes aos planos de Marketing e Operacional, quando a grande dificuldade de muitos grupos foi concluir a pesquisa de campo, que mostrasse a intenção de compra por parte do segmento alvo, pois sem essa informação não era possível dimensionar a demanda, informação indispensável para definir o plano de vendas, um dos itens de marketing. Por outro lado, sem definir a quantidade a ser vendida, o plano operacional não tinha como ser elaborado, pois a empresa deve ter o tamanho de suas necessidades operacionais para fazer frente ao que irá vender.

Nesse momento foram percebidas situações de descontentamento com o desempenho de colegas de grupos, por falta de comprometimento e envolvimento, situação que, na entrega dos itens do semestre, ficou evidenciada por algumas fichas de acompanhamento de atividades individuais que mostraram níveis de envolvimento mais baixos. No entanto, as avaliações dos itens desse segundo bimestre foram melhores, o que garantiu o prosseguimento dos projetos por parte de quase todos os grupos, exceto um grupo que nem chegou a concluir os itens inseridos no cronograma.

Percebia-se que, embora os alunos se mostrassem cansados com tanta atividade, com muitas dificuldades para sua elaboração e até aparente desmotivação, não houve nenhum indício de contestação formal de qualquer grupo quanto à importância e à utilidade do projeto. As reclamações se concentravam no volume de atividades e na dificuldade em aplicar tantos conteúdos em tão pouco tempo.

Nessa fase, alguns comentários isolados puderam ser ouvidos acerca da colaboração de professores das disciplinas de anos anteriores, que comumente eram procurados para auxílio aos grupos. Nesses comentários, os alunos alegavam que muitos professores desconheciam o conteúdo do Projeto Profissional e, não

entendendo seu contexto, não se sentiam à vontade para ajudar os grupos em suas dúvidas.

Alguns alunos até sugeriram que todos os professores façam o projeto. É importante informar que esta situação foi levada à diretoria, a partir do que o manual do Projeto Profissional foi enviado a todos os professores e o assunto constou em pauta da reunião de departamento com os professores, no início do semestre seguinte.

No final de junho, os grupos foram convocados para uma aula especial para que fossem orientados sobre o item Estrutura organizacional, que deveriam desenvolver no período de férias. Foi observado que, apesar dos alunos enxergarem que teriam finalmente um descanso merecido, pelo fato do mês de julho ser destinado às férias, parte delas estariam comprometidas, o que, mais uma vez, gerou certa insatisfação como se pôde perceber.

### **Terceiro bimestre**

No início do terceiro bimestre, já na primeira semana, os grupos deveriam entregar o item referente à Estrutura organizacional, desenvolvido em julho, período de férias. Nesse momento, os grupos se mostravam mais dispostos e animados, pois consideraram que o item entregue era mais fácil. No entanto, estavam muito preocupados com o próximo item, o plano financeiro, que consolidaria o projeto. Era visível o medo dos alunos quanto aos cálculos nessa fase. Percebendo tal situação, foi realizada uma palestra com um professor da disciplina de finanças, para recordar os principais conteúdos que seriam exigidos no Projeto Profissional.

Os resultados da avaliação desse item financeiro, entregue em setembro, foram muito ruins, pois nenhum grupo conseguiu nota de aprovação. Percebia-se que, além da dificuldade com os cálculos financeiros, os alunos tinham imensa dificuldade em analisar o contexto das decisões que tomavam e os efeitos que essas decisões provocavam nos demais itens, o que gera inconsistências e comprometem o resultado do projeto e sua viabilidade.

Um exemplo pode ser lembrado: um grupo, percebendo que a receita de vendas não seria suficiente para a viabilidade do negócio, decidiu aumentar as vendas, sem, no entanto, adequar os demais recursos, como mais insumos e

pessoal operacional, ou seja, pretendiam vender o que não tinham. Nessas condições as avaliações atribuídas era classificação “F”, correspondendo a nota 2,5. Para muitos grupos essa realidade bateu muito forte, pois se não encontrassem a solução para eliminar tais inconsistências, estariam reprovados.

Constatou-se que este foi o momento de maior tensão de todo o projeto, com mais casos de conflitos entre os integrantes dos grupos, inclusive de uns não conversarem mais com outros, a não ser o necessário para concluir o projeto. Percebiam-se acusações como “você foi dono do grupo” e veja no que deu, ou “você nunca cumpriu com sua parte”. Em alguns casos os orientadores tiveram que intervir e convidar os integrantes para reuniões para discutir seus problemas e encontrar soluções, pois conflitos nessa fase poderiam levar à reprovação. Também foram agendados plantões aos sábados para orientação aos grupos que tivessem maiores problemas com seus projetos.

#### **Quarto bimestre e conclusão**

Entre a entrega do plano financeiro e os resultados da avaliação, os grupos concluíram os itens restantes, plano jurídico, riscos e sustentabilidade e sumário executivo. Estes conteúdos, considerados mais acessíveis pelos alunos, tiveram notas muito boas, o que elevou o ânimo dos mesmos. Nessa fase já era mais comum o rigor dos integrantes dos grupos com eles mesmos, punindo com envolvimento baixo quem não cumpria com suas parcelas de responsabilidades.

Apesar de alguns conflitos mencionados, na maioria dos grupos percebeu-se grande integração e sintonia na fase final de conclusão do projeto. À medida que o projeto ia sendo concluído, era notória a satisfação dos grupos pela conquista e pelo domínio do assunto. Tanto que, nos resultados da pesquisa Percepção e avaliação geral, feita pela faculdade, praticamente todos os depoimentos foram favoráveis ao projeto, declarando o grande impacto positivo que esse trabalho iria trazer para suas carreiras. Os depoimentos constantes no apêndice G reforçam esta percepção.

Após um período de correções de todo o projeto, os grupos depositaram os projetos concluídos, desta vez, impressos. A partir desse depósito, os orientadores tiveram um mês para avaliação e indicação ou não à banca. Ao entregar os

projetos, vários grupos demonstraram certa afetividade com o projeto, chamando-o de “nosso filho”.

Divulgados os resultados das análises técnicas dos orientadores, verificou-se que dos 22 grupos que depositaram o projeto, três grupos foram reprovados, e os demais, no total de 19, foram indicados e posteriormente aprovados pela banca. Isto mostrou que esses grupos, apesar de todas as dificuldades e desafios, buscaram e conseguiram o nível mínimo exigido pela instituição, o que representou um índice de 86,3%.

Em questões gerais, vale lembrar que os alunos entenderam a proposta do projeto de desenvolver a prática, mas tiveram muita dificuldade com a interdisciplinaridade. Estabelecer as correlações e interdependências entre os conteúdos representaram grande desafio para os alunos, acostumados a estudarem um conteúdo e fazer prova daquele conteúdo.

Outro ponto que vale ser registrado refere-se aos comentários de professores do quarto e último ano do curso, que apresentam suas disciplinas nos mesmos períodos que o Projeto Profissional. Eles alegam prejuízo para suas disciplinas, quando os grupos têm que entregar os itens do projeto, acontecendo até ausências de alunos, para que possam concluir as fases do projeto.

Outros pontos que foram possíveis de observar, principalmente após a entrega do projeto final, quando os alunos já estavam mais relaxados, foram as manifestações espontâneas dos alunos, em diálogos informais com os grupos:

- *Nunca tinha pensado em abrir uma empresa, agora penso diferente.*
- *Agora sei como gerenciar uma empresa, antes não tinha ideia.*
- *Esse projeto deveria começar bem antes, talvez já no primeiro ano da faculdade.*
- *Aprendi a trabalhar em grupo, depois de um ano de casamento com meus colegas. Sobre essa questão uma aluna postou no facebook: “meu maior desafio neste TCC foi aprender a trabalhar em grupo”.*
- *É desumano este projeto, mas como me fez aprender.*

- *Se o curso fosse mais prático eu não teria tanta dificuldade, por exemplo: nunca fiz cálculo de remuneração antes do projeto. Sem prática, vamos esquecendo tudo.*
- *Algumas práticas aprendidas foram sugeridas na empresa em que trabalha, e uma aluna disse que estava revendo toda a gestão da loja da mãe.*

Concluindo, ficou claro que o projeto realmente trouxe mudanças para os alunos, possibilitando maior domínio dos conteúdos de administração e como praticá-los; mas, talvez, o maior desafio tenha sido com relação à atitude diante das exigências de conteúdo e prazo, rigor nas avaliações, convívio com pessoas do grupo entre as quais não havia muita simpatia, diferenças individuais fortes, como integrantes centralizadores, dominadores, agressivos e outros sem qualquer envolvimento ou vontade e submissos. Foi uma grande experiência.

### **Pontos observados por observador externo**

Houve contribuição de um colaborador externo à pesquisa que auxilia na disciplina e cuja percepção foi registrada. Quanto aos pontos positivos, os alunos fizeram as seguintes observações:

- Crescimento na prática, informando que muitos professores, ao longo dos quatro anos, se preocuparam em ensinar a teoria esquecendo da prática.
- Sugeriram também que este trabalho deveria ser aplicado desde o primeiro ano do curso de Administração para que eles tivessem um enriquecimento maior da aplicação dos conceitos.
- Com a oportunidade deste trabalho, muitos alunos, que já possuem características empreendedoras, estão aproveitando estes conhecimentos para abrir uma empresa realmente.
- Alguns confessaram que o sonho de ser empreendedor aumentou, conhecendo o Plano de Negócios na íntegra.
- Outro aluno, de tão envolvido com o conteúdo, sugeriu que esse projeto seja divulgado para mais alunos, não só do Projeto Profissional, para que sejam beneficiados com a prática do ensino.
- Muitos também observaram que, ao longo dos quatro anos, os conceitos teóricos que aprenderam acabaram sendo esquecidos e que, com o projeto, os mesmos foram resgatados na íntegra, com uma melhor absorção na prática, ou seja, o conteúdo é melhor entendido.
- Outros já falaram que a oportunidade de aplicar na prática vários conceitos, acabou contribuindo na empresa em que trabalham, oferecendo mais ideias como, por exemplo: ações de marketing para aumentar as vendas da empresa etc..

Mas também houve pontos negativos, como desmotivação.

- Muitos reclamaram do acúmulo de atividades que tiveram. Além de todos os compromissos assumidos, ainda devem ter dedicação total para que consigam atingir um nível de satisfação adequado para o projeto.

- Outros reclamaram do nível de exigência para o cumprimento das ações propostas.
- Os alunos tiveram muita dificuldade com a pesquisa de mercado, quando tiveram que sair a campo para levantar a intenção de compra do produto ou serviço proposto. Eles nunca tinham saído a campo.
- E o principal agravante que foi observado, está na questão da equipe. Sempre uns se destacam mais que os outros, ofuscando e causando sensações desconfortáveis com a falta de envolvimento.
- Outros são obrigados a conviver com mau humor e desânimo, uma vez que são obrigados a desenvolver juntos os trabalhos.
- Além disso, reclamaram que o conteúdo do projeto não foi aplicado na íntegra, ao longo dos quatro anos, isto é, não aprenderam alguns assuntos.
- Muitos alunos não entendiam como tendo ao longo do curso só tirado notas boas, alguns afirmando que nunca “ficaram em exames”, e tirar notas tão baixas no Projeto Profissional. Tal realidade os desmotivavam.

## **9.6 Avaliação e satisfação dos gestores da IES**

A direção e a coordenação da Faculdade se manifestaram, demonstrando extrema satisfação com os resultados do Projeto Profissional, desde seu início, não tendo, no entanto, narrativas muito detalhadas sobre os resultados desse trabalho, o que ensejou viabilizá-las nesta tese, levantando a evolução de conhecimento e o comportamento empreendedor dos alunos.

Esta pesquisa foi feita, inicialmente, mediante entrevista e, posteriormente, as questões foram enviadas aos entrevistados, cujas respostas estão a seguir, separadas por “Diretor” e “Coordenador” do curso de graduação em Administração da faculdade pesquisada.

1) - Qual o porquê da ideia do Projeto Profissional e como surgiu a ideia?

Diretor: A ideia surgiu como substituto do Trabalho de Conclusão de Curso, de forma que permitiu passar de uma atividade focada exclusivamente na



elaboração de trabalhos exploratórios para uma atividade mais dinâmica e prática que permite, inclusive, que o próprio aluno possa constituir uma empresa a partir desse trabalho.

Coordenador: O Projeto Profissional nasceu com dois objetivos fundamentais: aprimorar a integração teoria e prática e promover a interdisciplinaridade em nosso curso de Administração. Ele surgiu quando constatamos a ineficácia de um TCC acadêmico frente aos objetivos acima elencados.

2) - Este modelo é encontrado em outras instituições?

Diretor: Não tenho essa informação em nível mais amplo. Todavia, certamente, em nossa região, não era, à época de sua implantação, encontrada em outra IES.

Coordenador: Não. Trata-se de um modelo inovador, concebido e desenvolvido dentro da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis desta universidade.

3) - Pode ser considerada uma inovação, comparada com outras instituições?

Diretor: Entendo que sim. Quando você consegue implementar uma atividade que acabe por levar o aluno a resgatar todo o conhecimento fornecido pelo curso, a fim de poder concluir o seu Projeto Profissional e, por conseguinte, fixar com essa prática aquilo que irá permitir o progresso profissional desse aluno, entendo ser uma inovação em termos de formação do aluno.

Coordenador: Claro que sim.

4) - Quais as metas originais da faculdade ao adotar esta metodologia de ensino?

Diretor: Entendemos que era necessário ter-se uma atividade que, além de resgatar o conhecimento ministrado no curso, possibilitasse colocar o aluno dentro de uma realidade empresarial. Que ele mesmo fosse o executor de um Plano de Negócios que pudesse apontar a sustentabilidade de uma empresa nova ou já existente. Que analisasse os impactos originados pelas diversas variáveis que atuam sobre as empresas. Dessa forma, sem perder o rigor científico, teve-se, também, por meta, promover a interdisciplinaridade no curso.

Coordenador: Idem acima.

5) - Como foi o processo de planejamento e implantação do projeto?

Diretor: A implantação do Projeto Profissional exigiu modificações na estrutura curricular do curso, de modo a dar aos alunos os conhecimentos necessários que lhes permitissem realizar esse trabalho final. Entre as modificações introduzidas estão: a oferta da disciplina de Empreendedorismo e das disciplinas de Projeto Profissional I e II, quando os alunos constituem seus grupos de trabalho, escolhem o tipo de empresa que pretendem trabalhar e passam a ter as orientações e as informações necessárias que os levem a chegar a bom termo nessa atividade.

Coordenador: Além disto, antecipamos a disciplina Metodologia do Trabalho Científico para o terceiro ano letivo, provendo ferramentas e técnicas de pesquisas aos alunos.

6) - O modelo do Projeto Profissional proposto no seu início (primeiro ano de aplicação) permanece o mesmo?

Diretor: Não. Ao longo desses anos de aplicação do Projeto Profissional, o modelo tem sofrido ajustes que venham, cada vez mais, melhorar essa atividade. Até porque, o conhecimento não é estático e novos conceitos e formas de agir mudam constantemente.

Coordenador: Acreditamos que o nosso Projeto Profissional está em permanente evolução, sendo adequado e aprimorado sempre que se identifica uma oportunidade para tanto.

7) - O padrão educacional do curso foi melhorado a partir do Projeto Profissional?

Diretor: No meu entendimento, considero que o Projeto Profissional acrescentou expressivo ganho para nosso padrão educacional.

Coordenador: Não resta a menor dúvida. Isso pode ser medido pela melhora no desempenho dos nossos alunos em exames como ENADE e Provão, pela percepção de qualidade dos demais professores que ministram aulas ao quarto ano letivo, bem como pelo *feedback* que recebemos dos nossos ex-alunos sobre a

consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo de todo o curso, que os impulsionaram no mercado de trabalho e em atividades empreendedoras.

8) - O padrão de exigência acadêmica se manteve o mesmo ou se tornou mais rígida?

Diretor: Ficou, digamos, ligeiramente mais rígido. O desenvolvimento desse modelo exige muita atenção por parte dos alunos que, constantemente, buscam as informações necessárias a cada etapa do projeto com professores de diversas áreas, uma vez que, via de regra, essa atividade recorre a informações de ordem Jurídica, Contábil, Financeira, de Marketing, de Gestão de Pessoas, entre outras e, todas essas informações devem ser “amarradas” umas às outras, para se chegar ao resultado final.

Coordenador: Idem acima.

9) - Houve melhoria da equipe de ensino (professores) a partir do Projeto Profissional?

Diretor: Vejo a equipe de docentes envolvidos, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do Projeto Profissional, desde o ingresso dos alunos no curso indo até o atendimento às dúvidas que surgem em suas áreas de conhecimento, quando os alunos estão em vias de conclusão do seu curso.

Coordenador: Idem acima.

10) - Há convicção quanto a aceitação, reconhecimento e eficácia do Projeto Profissional pelos alunos?

Diretor: O primeiro impacto é o desconforto face ao desconhecido, ao volume de informações que deverão ser pesquisados e analisados. Ao final, e principalmente com a aprovação do trabalho, os alunos passam a entender a extensão do conhecimento que lhes foi agregado.

Coordenador: Muita. Principalmente após a sua conclusão, com a constatação da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o curso.

11) - Houve necessidade de orçamento suplementar para implantação do projeto ou foi viabilizado com orçamento regular?

Diretor: No início não houve necessidade de orçamento suplementar, uma vez que, por estar na estrutura curricular do curso, a atividade tem por custo o valor normal de uma aula.

Coordenador: Inicialmente foi mantido o orçamento inicial de nosso antigo TCC, mas na medida em que o Projeto Profissional foi sendo aprimorado e que o número de alunos cresceu, se fez necessária a contratação de professores assistentes.

12) - Como é avaliado o resultado prático do Projeto Profissional?

Diretor: Vejo como a melhor forma de avaliar o resultado produzido por essa atividade os resultados obtidos nas duas últimas edições do Exame Nacional do Desempenho do Estudante – ENADE, coincidentemente a partir da vigência do Projeto Profissional, quando nossos alunos obtiveram o conceito 4,0 (quatro) que significa que o curso é MUITO BOM. Por outro lado, uma atividade recente, implantada a pedido do Professor responsável pelo Projeto, pode-se notar o entusiasmo e orgulho dos alunos por terem seus projetos aprovados e divulgados por intermédio da exposição pública de *banners* com as informações a respeito de cada um desses projetos.

Coordenador: Podemos mensurar também este resultado pela nota atribuída pelo Guia do Estudante (da Editora Abril) ao curso de Administração desta escola. Desde sua criação, nosso curso obteve de forma predominante um Conceito 4 estrelas, com raros vieses para 3 estrelas. Contudo, nos últimos anos e após a implantação do Projeto Profissional, não apenas consolidamos o Conceito 4 estrelas, como este ano – pela primeira vez – alcançamos o Conceito 5 estrelas, sendo o único curso desta escola a registrar esta marca, como também sendo o único curso de Administração dentre as Universidades de Santos a obter as valiosas 5 estrelas.

13) - Que medidas são usadas para avaliação e que resultados foram identificados até agora?

Diretor: No que tange ao processo, as avaliações dos projetos são constantes e, em razão do trabalho de cada elemento no grupo é atribuída uma nota ao aluno. Uma vez aprovado e tendo sido considerado em conformidade com a proposta

apresentada pelo professor responsável, o Projeto Profissional do grupo vai para análise e avaliação por uma banca constituída para esse fim.

Durante o processo, é também solicitado aos alunos que façam uma avaliação do mesmo. A avaliação do final do processo é extremamente positiva, pelas manifestações de satisfação e da visão do crescimento do conhecimento de cada um.

Como resultado mais diretamente relacionado com o escopo do projeto é que diversos alunos têm aberto empresas com base no próprio Projeto Profissional realizado.

“Projeto Profissional de ex-alunos de Administração vira empresa”.*In*:

<<http://noticias.unisantabr/ultimas-noticias/projeto-profissional-de-ex-alunos-de-administracao-vira-empresa/>>, acesso em 06/03/2015.

Coordenador: Idem acima.

14) - Existem implicações legais ou regimentais para a viabilização deste projeto?

Diretor: Não existe obrigatoriedade legal para que tenhamos esse tipo de atividade, mas, uma vez constante do Projeto Pedagógico do curso, ele deve ser mantido até enquanto não for excluído desse Projeto. Por outro lado, uma vez instituído, devem ser disponibilizadas as orientações necessárias para o bom desempenho no processo.

Coordenador: Idem acima.

15) - Existe algum incentivo governamental para iniciativas como a do Projeto Profissional?

Diretor: Não existe nenhum incentivo dessa ordem.

Coordenador: Idem acima

Ainda para reforçar a satisfação com o Projeto Profissional torna-se indispensável citar depoimentos de aprovação feitos por alunos concluintes do curso na questão 17 do questionário Percepção e avaliação geral do projeto (anexo

B), feita pela faculdade – *Com suas palavras, diga o que o Projeto Profissional representou para sua formação acadêmica* –.

Nenhuma resposta de reprovação ao projeto, exceto quanto ao nível de dificuldade e o volume de atividades. Alguns depoimentos foram bastante significativos:

*“Esse projeto representou grande parte da minha formação, pois dediquei todo meu tempo livre disponível neste ano para a elaboração deste projeto. As integrações de todas as áreas estudadas são primordiais para o aprendizado como um todo durante o curso”;*

*“O projeto mostrou na prática como funciona, como seria uma estrutura montada, ficou bem perto da realidade, abrindo muito minha visão perante as empresas, sendo assim uma vantagem de competência profissional”.*

*“Eu acredito que o projeto será para sempre um momento marcante na minha história tanto acadêmica como de vida, me proporcionando vários obstáculos que eu não encontraria em outro lugar e quebrando crenças que me impediam de evoluir. Foi muito importante para que ampliasse minha autoconfiança e autoconhecimento, além de melhorar minhas habilidades de trabalho em grupo”.*

*“Para mim, o projeto me proporcionou a oportunidade de ver na prática os conceitos aprendidos em curso e aprender a planejar um empreendimento, possibilitando que, um dia, eu aplique esta experiência no meu trabalho, e possivelmente, nos meus futuros empreendimentos Também me permitiu experimentar a sensação de ter controle sobre decisões importantes. Reconheço que ainda tenho muito a aprender e que estes conhecimentos virão à tona e se aperfeiçoarão no dia a dia, e que este projeto me permitiu dar um passo inicial em uma carreira empreendedora (seja como funcionário, gestor ou empresário) e mudou minha visão sobre o mundo corporativo”.*

### **9.7 Grade de disciplinas versus conhecimento exigido no Projeto Profissional**

Visando a se certificar de que as disciplinas oferecidas no curso de graduação contemplavam todos os conteúdos exigidos no Projeto Profissional, foi feito um levantamento de todos os planos de ensino de 2014 e comparados com todas as questões constantes do questionário de conhecimento, usadas neste estudo. Então, a partir da grade de disciplinas, disponibilizada pela direção do curso em mídia digital, foi elaborada o quadro 21, que objetiva cruzar os conteúdos das disciplinas com as questões exigidas no Projeto Profissional, no item conhecimento.

O critério adotado para elaboração da tabela foi de disciplinas que abordam os conteúdos exigidos pelo Projeto Profissional de forma mais direta, e seu objetivo foi constatar se todos os conteúdos exigidos constam efetivamente nos conteúdos das disciplinas.

Os conteúdos mais exigidos no projeto foram aqueles mais ligados à atividade empreendedora, ou seja: estratégia, marketing, gestão de pessoas, operações e finanças, que cobrem também as atividades mais presentes dos administradores.

Observando o quadro 21 conclui-se que conteúdo de todas as 66 questões constantes no questionário de pesquisa “conhecimento” estão contempladas nos planos de ensino do curso.

Algumas disciplinas oferecidas no curso obedecem ao critério de habilitações proposto pelo projeto pedagógico do curso.

São quatro habilitações disponíveis para livre escolha dos alunos, ofertadas a partir do quinto semestre do curso. São elas: Marketing (M), Logística e comércio exterior (L), finanças (F), gestão de pessoas (P). Notou-se que alguns assuntos exigidos no projeto contavam com alguns alunos que dominavam melhor e eram aqueles que tinham esses conteúdos em suas habilitações, como exemplo capital de giro (finanças). Esse conteúdo foi mais explorado em uma disciplina exclusiva dos alunos de habilitação em finanças. O mesmo ocorreu com a atividade de pesquisa de mercado, necessária ao dimensionamento de demanda, conteúdo este que contava com maior domínio dos alunos com habilitação em marketing. Esta situação provocou uma troca mais acentuada de informações e mútua ajuda entre os alunos.

A questão 04 da pesquisa de conhecimento também buscou comprovar esta situação, com a seguinte pergunta: “Alguns conteúdos apresentados acima e exigidos no projeto, não foram apresentados ao longo do curso? “Apenas 0,44% de respostas positivas a esse respeito, ou seja, considerando 89 respondentes e 66 conteúdos daria 5874 possibilidades de indicação de conteúdos não apresentados. No entanto, apenas 26 citações de que algum conteúdo deixou de ser dado, sendo o conteúdo com mais citado foi o de “estratégia de terceirização da produção”, com 3 citações. A partir desses dados é possível afirmar que todos os conteúdos foram passados aos alunos.

**Quadro 21 - Grade de disciplinas x conhecimento exigido no Projeto Profissional**

| Nº | DISCIPLINA                                       | ITEM DO PROJETO PROFISSIONAL                    |
|----|--|---|
| 01 | Matemática                                       | 05-53-54-57-58                                  |
| 02 | Introdução ao Estudo do Direito                  | 45-63-64  |
| 03 | Introdução à Contabilidade 1                     | 34-50-51-54-55-56-57                            |
| 04 | Introdução à Gestão Empresarial                  | 01-02-03-12-14-16-30-31-32-33-42-43-44-48-49-57 |
| 05 | Introdução à Economia 1                          | 02-03-05-54-62                                  |
| 06 | Introdução à Lógica e Fundamentos                | 05-56-57-58-                                    |
| 07 | Introdução à Informática (EAD)                   | -   |
| 08 | Introdução à Economia 2                          | 02-03-05-54-62                                  |
| 09 | Introdução à Contabilidade 2                     | 34-50-51-54-55-56-57                            |
| 10 | Introdução à Administração                       | 41-42-43-46-49-47-48-60                         |
| 11 | Noções de Cálculo                                | -   |
| 12 | Português  | 1-6-7-28-46-47-62                               |
| 13 | Introdução à Psicologia                          | 1-6-7-46-47                                     |
| 14 | Estatística                                      | 05  |
| 15 | Contabilidade de Custos                          | 19-31-35-36-38-54                               |
| 16 | Administração de Materiais e Cad. de Suprimentos | 5-21-24-35-36-37                                |
| 17 | Fundamentos de Sistemas de Informação            | -   |
| 18 | Fundamentos de Recursos Humanos                  | 44-45-46-47                                     |
| 19 | Redação Empresarial (EAD)                        | 65  |
| 20 | Gestão da Qualidade                              | 29-41-61  |
| 21 | Introdução às Ciências Sociais                   | 9   |
| 22 | Fundamentos de Marketing                         | 3-4-6-7-14-15-16-17-18-19-20-21-22-26-28-29     |
| 23 | Fundamentos de Finanças                          | 50-53-57  |
| 24 | Fundamentos de Logística e Comércio Exterior     | 21-37-57-62                                     |
| 25 | Matemática Financeira                            | 57-59   |
| 26 | Análise de Investimentos                         | 50-51-52-53-54-58-59                            |
| 27 | Ética, Cidadania e Responsabilidade Social       | 01-60   |
| 28 | Empreendedorismo                                 | 3-4-5-8-33-35-27-30-31-42-48-57-63-66-          |
| 29 | Comportamento Humano nas Organizações            | 47-48   |
| 30 | Processos de Negócios                            | 39-41   |
| 31 | Operações de Manufatura e Serviços               | 31-32-  |
| 32 | Pesquisa Operacional                             | -   |
| 33 | Análise e Gestão de Custos                       | 8-38  |
| 34 | Marketing Estratégico                            | 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-17                |
| 35 | Met. Pesq. em Administração (EAD)                | 03  |
| 36 | Projeto Profissional 1                           | 01 ao 41  |
| 37 | Direito Empresarial                              | 63-64-65-66                                     |

**Continua**



**Quadro 21 - Grade de disciplinas x conhecimento exigido no Projeto  
Profissional - continuação**

| Nº  | DISCIPLINA   | ITEM DO PROJETO PROFISSIONAL        |
|-----|--|-------------------------------------|
| 38  | Administração de Projetos                          | 3-4-41-42-43-62                     |
| 39  | Sistemas Integrados de Gestão                      | -                                   |
| 40  | Projeto Profissional 2                             | 42 ao 66                            |
| 41  | Administração Estratégica                          | 1-2-13-17                           |
| 42  | Gestão Ambiental                                   | 60-61                               |
| 43  | Políticas Econômicas e Cenários                    | 02-03                               |
| 44  | Jogos de Empresas                                  | 02-09-12-17-18-31-33-35-37-38-56-55 |
| 45M | Marketing Empresarial                              | 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-17    |
| 46M | Pesquisa Mercadológica                             | 27                                  |
| 47M | Gerenciamento de Vendas                            | 18-27-28-                           |
| 48M | Comunicação em Marketing                           | 18-28-29                            |
| 49M | Gestão de Preços e Produtos                        | 14-15-16-17-18-19                   |
| 50M | Tópicos Especiais de Marketing                     | 18-19-20-21-25-26-27-28-29          |
| 51M | Gestão de Marcas                                   | 7-10-12-26                          |
| 52M | Gerenciamento da Cadeia de Distribuição            | 8-21-24-37-60                       |
| 53L | Processos de Importação e Exportação               | 3-19                                |
| 54L | Câmbio   | -                                   |
| 55L | Gestão Portuária e de Terminais                    | -                                   |
| 56L | Sistemas de Armazenagem de Cargas                  | 30                                  |
| 57L | Finanças Internacionais para Com. Exterior         | -                                   |
| 58L | Tópicos Especiais de Logística e Comércio Exterior | 35-36                               |
| 59L | Logística Internacional                            | -                                   |
| 60L | Direito para o Comércio Internacional              | -                                   |
| 61F | Mercado Financeiro                                 | 62                                  |
| 62F | Câmbio   |                                     |
| 63F | Análise de Empresas                                | 8-52-57                             |
| 64F | Planejamento e Controle Financeiro                 | 57                                  |
| 65F | Gestão de Capital de Giro                          | 53                                  |
| 66F | Tópicos Especiais de Finanças                      | 53-54-57-58-                        |
| 67F | Gestão de Riscos                                   | 62                                  |
| 68F | Finanças Internacionais                            | 51-52                               |
| 69P | Legislação Trabalhista e Relações Sindicais        | 40-44-46-47-                        |
| 70P | Mercado de Trabalho e Captação de Talentos         | 44-45                               |
| 71P | Treinamento e Desenvolvimento Humano               | 46-                                 |
| 72P | Gestão da Mudança                                  | 11                                  |
| 73P | Remuneração e Avaliação de Desempenho              | 43-44-46-47                         |
| 74P | Tópicos Especiais de Gestão de Pessoas             | 1-42-43-47-48-49                    |
| 74P | Gestão por Competências                            | 44-48-49                            |
| 74P | Gestão Social                                      | 2- 60                               |

Fonte: Adaptado pelo autor -Manual do Projeto Profissional 2014 e Grade de Disciplinas do Curso

## 9.8 Educação corporativa e o desenvolvimento de competência do administrador na empresa

Para conhecer a percepção de gestores graduados em Administração, foram coletados, através de questionário (Apêndice E), dados de 14 gestores, com o seguinte perfil:

- Idade média: 42 anos
- Experiência média como gestor: 13 anos

- Porte da empresa: 43% de micro e pequenas empresas; 21% de porte médio e 36% de grandes empresas, localizadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

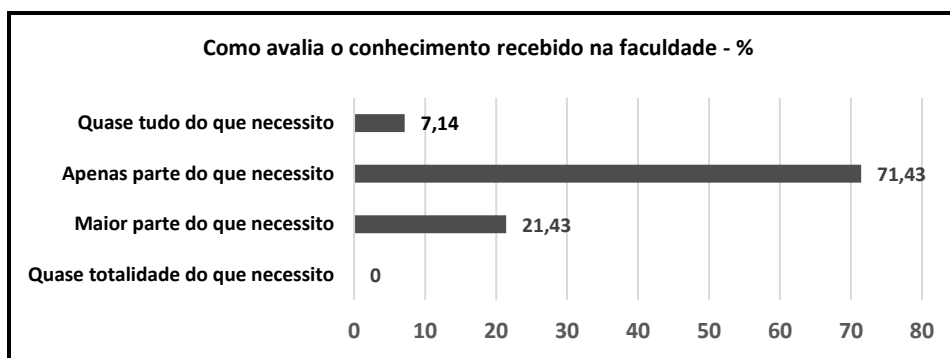
Todos os respondentes foram graduados em instituições distintas da instituição pesquisada, para que se tivesse uma visão mais realista do que acontece fora do ambiente escolhido para a pesquisa.

A seguir a apresentação dos dados coletados dos gestores.

**Questão 1.** Considerando o conhecimento necessário de gestão, para o desenvolvimento de suas atividades, como você avalia o conhecimento adquirido na faculdade?

A figura 35 comprova, por 71,43%, dos graduados em diversas instituições, que o ensino da graduação não é suficiente para as demandas das empresas, o que caracteriza uma defasagem entre o que as escolas oferecem e o que as empresas necessitam.

**Figura 35 - Conhecimento recebido na faculdade**

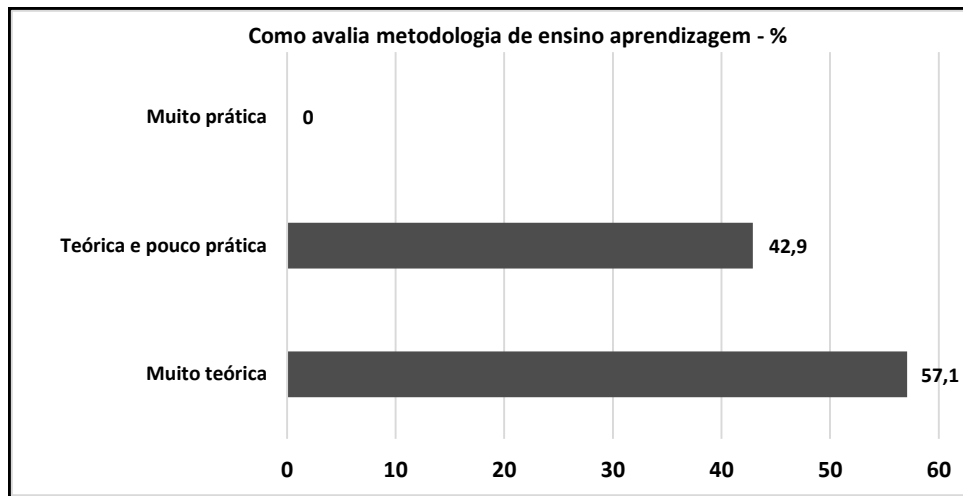


Fonte: Autor da tese

**Questão 2.** Lembrando-se do seu curso de graduação em Administração, como você avalia a metodologia de ensino-aprendizagem?

A figura 36 comprova o que mostra a avaliação dos atuais alunos e também vários trechos deste estudo, de que o curso de Administração é predominantemente teórico. Percebe-se nesta questão que nenhum dos respondentes apontou o curso como “muito prático”, e 57,1% percebem o curso apenas como “teórico”.

**Figura 36 - Metodologia de ensino**

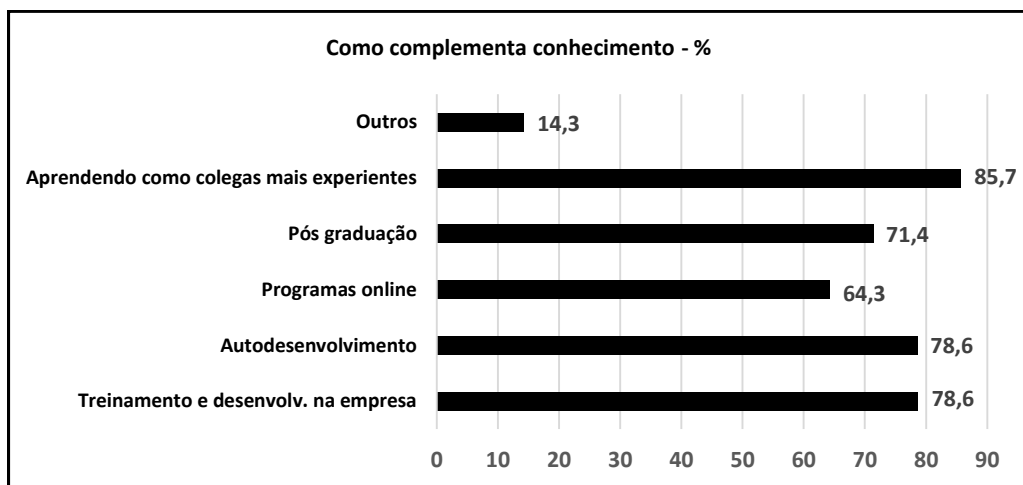


Fonte: Autor da tese

**Questão 3.** Como você complementou/complementa seu conhecimento para melhor desenvolver suas atividades como gestor?

Considerando o item indicado como de maior intensidade para complementar o conhecimento dos gestores, figura 37, houve empate entre duas alternativas, o treinamento e desenvolvimento na própria empresa, o autodesenvolvimento; mas, o aprendizado mais incidente foi aprender com colegas mais experientes. Vale ressaltar que os gestores se servem das várias alternativas de autodesenvolvimento.

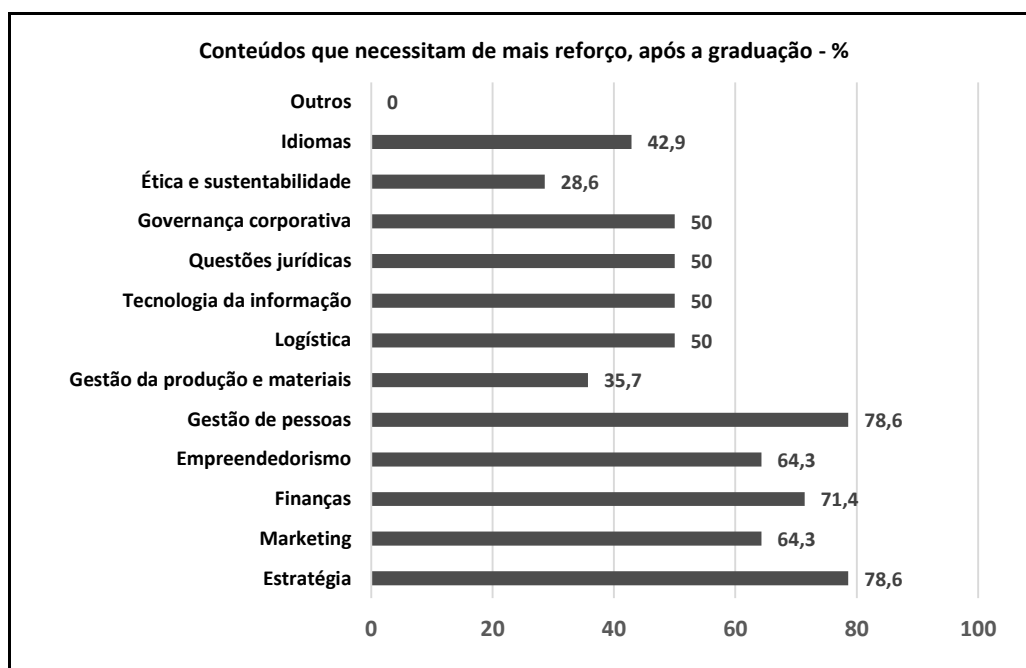
**Figura 37 - Complementação de conhecimento**



Fonte: Autor da tese

A figura 38 refere-se à questão 4 e mostra a incidência em que os gestores necessitaram de maior reforço, considerando seus desafios e funções. Os três tópicos mais indicados foram Recursos humanos, finanças e estratégia, sendo que estes dois últimos figuram como os itens de maior dificuldade encontrada pelos alunos na elaboração do Projeto Profissional, comprovando, assim e atualmente, a importância desses conteúdos para as empresas.

**Figura 38 - Conteúdos que necessitam maior reforço**

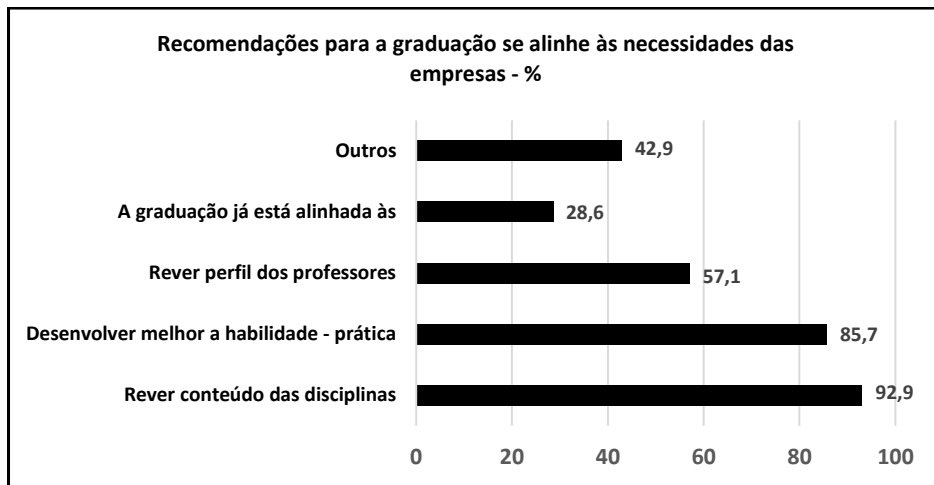


Fonte: Autor da tese

**Questão 5.** Para que a graduação se alinhe mais às necessidades das empresas o que você recomenda?

A recomendação dos gestores de maior intensidade, para que a Administração se alinhe mais às necessidades das empresas, foi rever o conteúdo das disciplinas e desenvolver melhor a habilidade prática. Vale considerar também que mais da metade dos respondentes sugeriu rever perfil dos professores.

**Figura 39 - Recomendações dos gestores**



Fonte: Autor da tese

**Questão 5 (alternativa D).** Outras recomendações sugeridas para que a graduação em Administração se alinhe mais às necessidades das empresas. Três respondentes deixaram sugestões:

Respondente 3 -Faculdades deveriam ser mais rigorosas quanto às avaliações do curso.

Respondente 6 - Desenvolver visão holística do aluno, mediante atividades integradoras e multidisciplinares.

Respondente 11 – Melhores estágios.

**Questão 6.** Sua empresa possui universidade corporativa?

A figura 40 mostra que apenas 7,1% das empresas possuem universidade corporativa; no entanto, 71% têm opinião formada sobre as vantagens dessa universidade, conforme figura 41, e citam na figura 42 as várias vantagens da universidade corporativa e o curso de graduação.

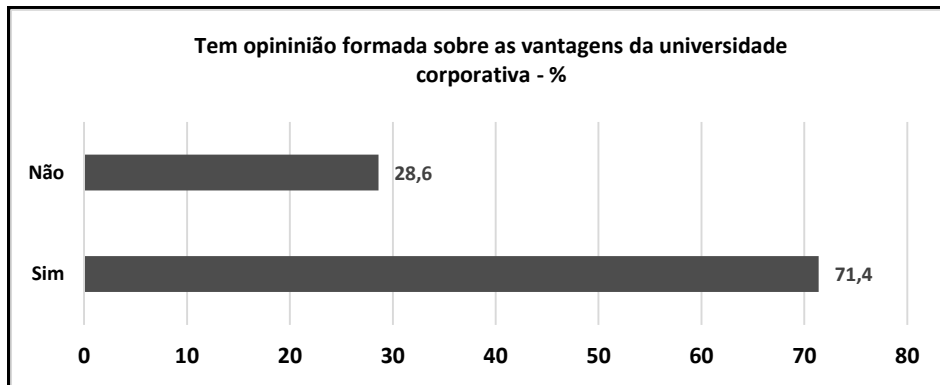
**Figura 40 - Universidade corporativa nas empresas**



Fonte: Autor da tese

**Questão 7.** Havendo ou não universidade corporativa em sua empresa, você tem uma opinião formada sobre a importância e as vantagens das universidades corporativas nas empresas, por contato ou relacionamento com outras empresas?

**Figura 41 - Opinião sobre vantagem da universidade corporativa**



Fonte: Autor da tese

Para a vantagem da universidade corporativa foram apontadas todas as alternativas disponíveis no questionário, com 100% de indicação para conteúdos apresentados, prática e estruturação do curso, o que evidencia certo distanciamento entre a necessidade das empresas e a proposta pedagógica dos cursos de Administração.

**Questão 8.** Em relação à graduação na faculdade, podem ser apontadas as vantagens que a universidade corporativa apresenta no desenvolvimento dos gestores.

**Figura 42 - Vantagem da universidade corporativa**



Fonte: Autor da tese

**Questão 9.** Na sua percepção, que distinção apontaria, caso entenda que exista, entre Administrador e Empreendedor?

Com relação as respostas a esta questão foram verificados os seguintes resultados: 64,3% dos respondentes percebem distinções entre Administrador e Empreendedor, 14,3% não percebem e 21,4% não responderam a esta questão. As respostas às distinções apresentaram estão a seguir e alguns que afirmaram não perceber distinção apresentaram suas respostas.

## RESPONDENTE 2

*Mais do que buscar os melhores resultados para uma determinada CIA, por meio da administração de recursos existentes ou de alguma forma já disponíveis, o empreendedor, por natureza ou habilidade desenvolvida, cria/encontra novas fontes ou formas de geração de valor não se limitando às convencionais.*

### **RESPONDENTE 3**

*O empreendedor é mais arrojado. Assumir riscos está mais no seu perfil e acreditar no objetivo final, e até se empenhar mais para o sucesso. Ele tem o perfil do dono do risco.*

*O administrador vê apenas o processo, não assume tanto o risco do negócio. Administra e mede resultados, e normalmente é mais conservador.*

### **RESPONDENTE 4**

*Não entendo que haja uma distinção clara.*

### **RESPONDENTE 6**

*A paixão e a vontade do empreendedor são na verdade seu motor e seu grande desafio, para alinhar com as técnicas de administração.*

### **RESPONDENTE 7**

*Empreendedor é o titular da estratégia X Administrador o executor e zelador da boa ordem da estratégia.*

### **RESPONDENTE 8**

*Ambos devem ter o espírito , atitude e comportamento de “empreendedor” o Empreendedor investidor arrisca sua “pele” e seu patrimônio. Enquanto que o Administrador arrisca “sua pele” mais do ponto de vista de carreira.*

### **RESPONDENTE 9**

*Empreendedor é o cara que vai atrás das ideias e coloca em pratica o administrador as mantem funcionando.*

### **RESPONDENTE 10**

*Eu diria que uma distinção está na busca da inovação que é mais forte no empreendedor do que no administrador.*



**RESPONDENTE 11**

*Administrador, pessoa qualificada para administrar algo (empresa), e Empreendedor, pessoa arrojada com espírito de liderança que se arrisca a ter seu próprio negócio.*

**RESPONDENTE 12**

*Administrador, administrar algo que já esteja em funcionamento e que esteja funcionando bem. Empreendedor, montar o novo, criando as formas para a administração.*

**RESPONDENTE 13**

*Tudo depende de qual função, se é sócio, dono ou funcionário.*

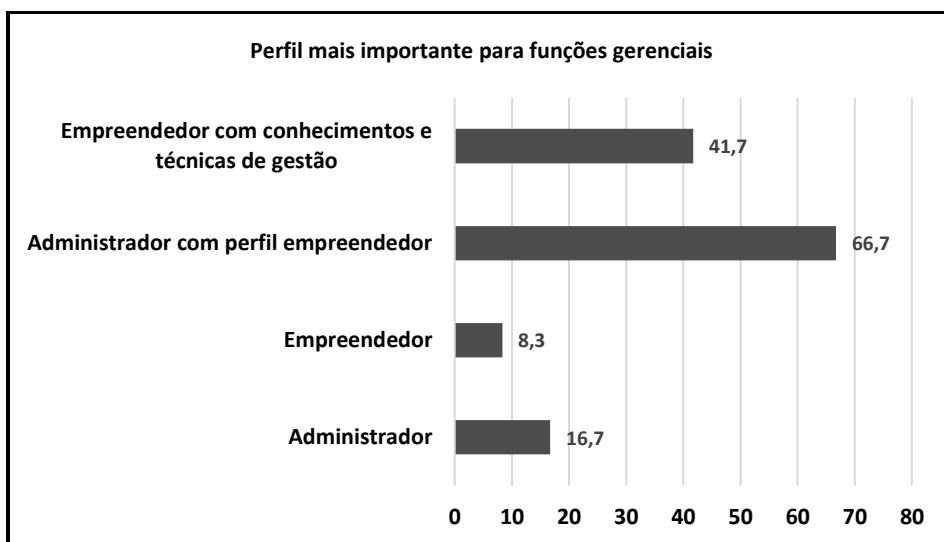
**RESPONDENTE 14**

*Um trabalha para expandir e outro criando inovações.*

**Questão 10.** Caso tenha apresentado distinções entre Administrador e Empreendedor, qual perfil é mais importante hoje para ocupar funções gerenciais nas empresas?

Como se verifica na figura 43, não há consenso quanto ao perfil mais importante para funções gerenciais, mas a resposta predominante foi Administrador com perfil empreendedor.

**Figura 43 - Perfil mais importante para funções gerenciais**



Fonte: Autor da tese

A **questão 11** pede sugestões para que o curso de graduação em Administração atenda melhor às exigências de uma empresa competitiva, tendo sido apontadas as seguintes sugestões:

#### **RESPONDENTE 1**

*Menos teoria e mais prática.*

#### **RESPONDENTE 2**

*Laboratórios, ou seja, as instituições de ensino e empresas deveriam coexistir como uma simbiose em que as universidades contribuam com o aperfeiçoamento teórico da gestão nas organizações e, em contrapartida, possam oferecer aos alunos a observação/análise da vivência prática das corporações.*

#### **RESPONDENTE 3**

*Posso citar o exemplo da FAAP, da empresa júnior que tínhamos. Foi uma bagagem fundamental no curso, aonde aplicava muitas vezes na prática o que estava vendo no curso. Sempre supervisionado e acompanhado por uma equipe de professores. Foi fundamental. Isso tive tanto no curso de administração quanto no curso de economia que fiz.*

#### **RESPONDENTE 4**

*A principal sugestão está relacionada ao encadeamento do curso em função da experiência prática. Na minha opinião é de fundamental importância que o distanciamento entre o ensino acadêmico e a aplicação prática seja significativamente reduzido.*

#### **RESPONDENTE 6**

*Contribuir para o amadurecimento técnico e pessoal do aluno, através de desafios estruturados e ligados ao mundo profissional.*

#### **RESPONDENTE 7**

*Acredito que a menor distância entre a realidade e o aprendizado, melhor, já que, fora da sala de aula os alunos acessam instantaneamente os acontecimentos e decisões tomadas no mundo. Com isso, laboratórios de análise de casos reais com consequências “reais” tendem a levá-los a um intervalo menor de adequação ao mundo real.*

#### **RESPONDENTE 8**

*É uma equação muito difícil de conciliar, o aluno vai para a Faculdade de Administração com muita pouca base nas diversas matérias que fundamentam o curso e a orientação dos Governantes e Gestores das Faculdades/Universidades é formar o máximo independente da qualidade. Não podendo remar contra a maré, mas poderíamos usá-la a nosso favor, ou seja, que o programa possa ser revisto, usando como base os cursos Técnicos de Administração bem mais encorpados e todas matérias a este nível sejam muito bem trabalhadas e atualizadas frente às inovações tecnológicas, servindo de base para Pós-Graduação ou Extensão Universitária especializados - sequência inevitável. E os professores carecem de uma melhor preparação, atualizados e linkados com a realidade do mercado.*

**RESPONDENTE 9**

*Deve buscar a percepção do futuro administrador, mostrar as ferramentas que podemos utilizar para melhorar a gestão das empresas e não ficar remontando a soluções do passado.*

**RESPONDENTE 10**

*Maior aproximação da Universidade com as empresas competitivas*

**RESPONDENTE 11**

*Talvez a formação de novas empresas júnior, com tudo gerido pelos alunos com orientação dos professores.*

**RESPONDENTE 12**

*Desenvolver mais o conhecimento prático.*

**RESPONDENTE 13**

*Mais prática nas aulas.*

**RESPONDENTE 14**

*Palestras e aulas práticas nas empresas.*

**PARTE IV**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Nesta seção, passamos a tratar das principais descobertas ao longo da tese, confrontando-as com as realidades teóricas e com os resultados das pesquisas junto aos sujeitos do estudo: alunos e gestores da instituição adotada como caso. Buscamos evoluir a discussão junto com os resultados do estudo de caso como forma de compreensão dos fenômenos analisados, esclarecendo o discurso face às hipóteses levantadas e os objetivos geral e específicos desta tese.

Este estudo evidencia o fato de que o curso de graduação em Administração apresenta sua metodologia de ensino predominantemente teórica, ou com insuficiência de prática, o que cria certa distância com as necessidades das empresas, que atuam em mercados competitivos e de inovação.

Considerando tal realidade e o que se espera da função, conforme Cruz Junior, Araújo, Wolf e Ribeiro(2006) Plens e Brighenti (2002), revista Administração Profissional (2014), Chiavenato (2009), como também as relações entre Empreendedorismo e Administração – Drucker (1993), Chiavenato (2013) e Ramsey (2014) – e ainda que o Empreendedorismo se reveste de inovação e busca de oportunidades, requisito essencial para sucesso nos negócios atualmente, entendemos que o presente estudo, que investiga a transversalidade da educação empreendedora no desenvolvimento de competência do Administrador, se firma como de relevância para as estratégias educacionais do curso de graduação em Administração. Pudemos confirmar que a percepção de alunos e gestores de empresa também comungam dessa realidade.

Dando maior clareza quanto à proposta deste estudo, reafirmamos que o mesmo procurou fundamentos teóricos de Administração, Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014), Maximiano (2010), Lacombe (2009), Jones e Jones (2008), Silva (2008), Nogueira (2007), Sobral (2007), Bernardes e Marcondes (2006), Newman (1977), de Empreendedorismo, Ramsey (2014), Bastos (2013), Chiavenato (2014), Mccraw (2012), Baron e Shane (2011), Dornelas, Timmons e Spinelli (2010), Dolabela (2009), Hisrich, Peters e Shepherd (2009), Dornelas (2008), e também as relações e distinções entre a Administração e Empreendedorismo. Na sequência, a Psicologia da Educação, a educação empreendedora, a transversalidade, a competência profissional do Administrador e, finalmente, a educação corporativa.

Tal fundamentação teórica se tornou necessária em razão da abrangência que envolve a atividade e a profissão do Administrador, não só diante da realidade que se mostra evidente quanto aos desafios para a formação desse profissional, em como diante de um mercado que exige um modelo de gestão altamente eficaz.

Percebemos o grande espectro de conhecimento que envolve as atividades da Administração, com dezenas de opções de funções disponíveis no mercado, o que comprova a grande complexidade e o desafio quando tratamos dessa formação profissional, complexidade que envolve a capacidade de transformar a realidade, mas que não se faz apenas pelo conhecimento, abordagem percebida nas reflexões de Zabala e Arnau (2010), Lüke (2003), Salvador (1999), Morin (2002), Kukatko (2005), Le Boterf (2003).

Ressaltamos que o presente estudo teve o propósito de estudar tão somente o Administrador em função de comando, podendo se apresentar com diversas nomenclaturas, como CEO, Diretor, Gerente, Chefe, Coordenador, Supervisor, e para melhor compreensão deste mundo que envolve a complexa formação do Administrador, optamos por um estudo de caso em uma instituição de ensino de Administração, para que fosse possível presenciar e vivenciar momentos que envolvem a formação dos alunos de Administração e entender melhor tal complexidade.

A instituição selecionada desenvolveu uma metodologia de ensino para formandos de Administração, baseada em uma estrutura de Plano de Negócio, comumente usada no empreendedorismo. Esta metodologia foi identificada como Projeto Profissional e foi implantada como trabalho de conclusão do curso de Administração. Neste estudo de caso foram desenvolvidas pesquisas sobre o nível de conhecimento dos alunos e também pesquisa sobre mudanças de comportamento, no caso o perfil empreendedor, utilizado como parâmetro para o estudo.

Outras investigações, que poderíamos definir como complementares, corroboraram muito com o estudo: a pesquisa de percepção geral dos alunos, já utilizada pela instituição, a pesquisa junto aos gestores de empresa, que trouxe suas percepções sobre os cursos de Administração e também forneceu informações sobre suas estratégias de desenvolvimento depois da graduação.

Finalmente, enriquecendo o espectro do estudo, colhemos as percepções do observador participante, do observador externo e a avaliação e visão dos gestores da faculdade pesquisada acerca do Projeto Profissional.

O público alvo, foco deste estudo, foram os alunos que cursaram o último ano do curso de graduação em Administração, no total de 103 alunos matriculados. Para a pesquisa de conhecimento foram considerados 89 respondentes, para a pesquisa de comportamento empreendedor foram 91 respondentes e para avaliação geral (anexo B), 95 respondentes. A pesquisa junto aos gestores de empresas contou com 14 respondentes e, com relação a esta pesquisa, vale ressaltar uma surpresa no processo de coleta de dados, pois embora o estudo trate de curso de Administração, a identificação de gestores de empresas, graduados em Administração, representou certo desafio, pois a maioria dos gestores contatados eram graduados em outros cursos como Engenharia, Publicidade, Direito e outras formações.

O estudo de caso mostrou variáveis entre visões de alunos, diretores e gestores de empresas e identificou as lacunas existentes no ensino de Administração. A teoria abordada na tese evidencia que este vem evoluindo de forma mais lenta em relação ao que se espera nas empresas. Portanto, as universidades vêm apresentando propostas para atualizar o currículo de maneira a formar profissionais mais capacitados para as necessidades do mercado, mas que ainda não estão atendendo às expectativas das empresas, como se pode perceber pela recente pesquisa da Revista Administrador profissional (2016), abordada na introdução deste trabalho.

Desta forma, conseguimos extrair a análise do resultado com a discussão adotando quatro perspectivas principais: 1. Relações e distinções entre Administração e Empreendedorismo, 2. A educação do Administrador na Universidade e na Empresa, 3. Da competência técnica e comportamental do Administrador a partir da educação empreendedora e 4. A Interdisciplinaridade na Graduação em Administração e a Transversalidade do Empreendedorismo.



## **Da Administração e do Empreendedorismo, relações e distinções**

Percebemos que a Administração como atividade profissional, ou como ciência ou até como arte, apresentada com visões diversas, como Silva (2008), Chiavenato (1987 e 2014), se constitui em área de conhecimento ainda nova, comparada a outras ciências, pois seus estudos científicos tiveram início, efetivamente, no começo do século XX. No entanto vimos que a atividade administrativa é muito antiga, conforme discorre Newman (1997), e que na era contemporânea, com acirramento da competição entre empresas, a atividade do Administrador se apresenta como essencial e imprescindível para a perpetuidade das empresas, conforme perspectiva de Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014), Maximiano (2010), Silva (2008), Nogueira (2007), Bernardes e Marcondes (2006), Drucker (1993)

Procurando melhor entendimento acerca dessa nova realidade que envolve os desafios de um Administrador, nos deparamos com certa defasagem entre o nível de competência que as empresas esperam de um Gestor e o que as instituições de ensino superior – IES –, na realidade, estão oferecendo em seus cursos de formação dos Administradores, não só no Brasil, como atesta Rodrigues (2001). Ao desenvolvermos a pesquisa nos deparamos com certa dificuldade em encontrar profissionais em cargos de liderança, graduados em administração, o que comprova o que diz a pesquisa da Fundação Dom Cabral, sobre a dificuldade em encontrar profissionais especializados, dentre os quais administradores. Deparar-se com tal realidade torna-se curioso por estarmos diante do curso com maior número de alunos do país, concluindo que temos muita quantidade, porém pouca qualidade ou competência necessária na qualificação desses profissionais.

Ao pesquisarmos sobre a Administração, percebemos o impacto e a força do empreendedorismo no mundo todo, o que pode ser sintetizado por Karnal (2013), Lopes (2010), Dornelas (2008), Hisrich, Peter & Sheperd (2009), quando apontam que, no bojo de suas características, se assentam: a inovação e a busca sistemática por mudanças e novas oportunidades, como já era o pensamento de Schumpeter.

Nosso entendimento nos levou a verificar a possibilidade de características como essas poderem se integrar ao perfil de um Administrador, numa ação

transversal da educação empreendedora, ou seja, sucessos verificados no perfil empreendedor podendo contribuir com o desenvolvimento de competências do Administrador.

Vimos que a evolução da Administração, desde o início da escola científica, foi marcante do ponto de vista, sobretudo das relações humanas, passando de uma característica eminentemente mecanicista para uma visão mais focada nas pessoas e, por conseguinte, em suas competências; e isto aconteceu até para que pudessem fazer frente às demandas atuais do mercado e dos negócios, conforme abordado por autores desta área, como Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014 e 2010), Collins (2013), Maximiano (2012 e 2010), Lacombe (2009), Jones e Jones (2008), Silva (2008) Nogueira (2007), Sobral (2007), Drucker (1993, 2012).

Antes uma fase focada na tarefa e eficiência, que caracterizava apenas o uso econômico dos recursos, evoluindo para uma fase de competência e competitividade, fase esta em que as organizações ajustam o foco dos recursos para as competências articuladas, atualizadas e prontas para qualquer nova oportunidade que surja. Notamos a evolução da eficiência para o foco nas pessoas, da engenharia para a psicologia, e da técnica para o humanismo, do *homo economicus* para o *homo socius*, do administrador técnico e voltado para questões lógicas para o administrador humanista, voltado para aspectos psicológicos e sociais, conforme a visão de Chiavenato (2014).

Nesse eixo histórico de evolução, percebemos que Administração e Empreendedorismo se entrelaçam em muitos pontos e são interdependentes, pois entendemos, como fundamenta a teoria a partir de Drucker (1993, 2012), que atualmente não há espaço para sucesso de um Administrador que não seja visionário e inovador, como também não é possível uma boa oportunidade de negócio sobreviver à guerra de mercado sem uma gestão adequada.

Uma simples análise de uma estrutura de Plano de Negócios, usado no empreendedorismo para analisar a viabilidade de um negócio, Aidar (2007) nos leva a concluir por uma dependência fundamental com os conhecimentos da Administração. Todos os conteúdos explorados em um Plano de Negócio se constituem em áreas de conhecimento da Administração, como propõe Chiavenato (2014) com a sugestão do espectro de papéis da empresa com foco na gestão.

Nessa mesma linha de pensamento, destacam-se autores como Drucker(1993), Baron e Shane (2011), Dornelas (2010), Aidar (2007), que relacionam o Plano de Negócios como uma atividade de gestão e com a participação das disciplinas que integram o curso de graduação em Administração.

Esse entrelaçamento também pôde ser comprovado quando se buscou a relação de disciplinas que atendem aos conteúdos explorados no Projeto Profissional, elaborado a partir de uma estrutura de Plano de Negócios, conforme mostra a figura 21 deste estudo.

Quanto à importância do Plano de Negócios para a aprendizagem, vale resgatar o que menciona o relatório da União Europeia, mostrado por Lopes (2010), recomendando que as IES desenvolvam as habilidades e técnicas para a identificação e avaliação de oportunidades. Entendemos, ao analisar o estudo de caso da instituição pesquisada, que a mesma está alinhada com essa recomendação e que a adoção do ensino do empreendedorismo, como estratégia para desenvolver a prática dos alunos, contempla tais questões, pois isto representa uma tendência ao ensino empreendedor em todos os níveis em diversos países, refletindo a evolução no ensino da Administração.

### **Da Educação do Administrador, na Graduação e na Empresa**

A vivência, ao longo do desenvolvimento do Projeto Profissional, nos permitiu verificar as reais relações de um Plano de Negócio com as disciplinas formadoras do Administrador, também com o processo administrativo, que estabelece as funções de um gerente, e com o processo empreendedor, que vislumbra oportunidade de novos negócios, até o gerenciamento do mesmo, para sua perpetuação.

Percebemos que a cada item desenvolvido do Plano de Negócio, ao longo do ano, todas as disciplinas de Administração iam sendo invocadas, e pela metodologia adotada no seu desenvolvimento, a vivência dos alunos com questões reais de uma empresa os conduziam a situações que provocavam reflexões e atitudes, acerca do processo decisório e do perfil empreendedor, quando vivenciavam as fases do processo administrativo e empreendedor, lembrando

fundamentos mostrados por Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014), Maximiano (2010, 2012) e Ramsey (2014), Dornelas, Timmons e Spinelli (2010), Hisrich, Peters e Shepherd (2009), Dornelas (2008).

No início do Projeto Profissional verificamos que não havia muita vocação dos alunos para o empreendedorismo; eles se viam como gerentes. No entanto, só perceberam o que é ser gerente a partir do Projeto Profissional, que trouxe realidade para sua formação e até a vocação para empreender mudou. A partir de tal constatação, entendemos melhor o sentido da afirmação de Janusz e Gawlik (2004), sobre uma universidade moderna, que vai além da teoria, estimulando a prática.

Ainda com relação à construção do conhecimento dos alunos de Administração, percebemos que muitos desses alunos buscavam informações complementares de fontes diversas, como seus chefes nas empresas, aconselhamentos com empreendedores já experientes; mas a maior incidência de consultas, segundo nossa percepção, foi com advogados e contadores, quando da escolha do modelo de constituição da empresa e questões tributárias, justificado até por constantes mudanças nas políticas tributárias do país, nos três níveis de poder, federal, estadual e municipal.

Tal realidade nos remete ao questionamento de Malheiros (2012, p. 104) sobre a continuidade do modelo de aprendizagem, apresentando propostas de educação que contemple a globalização, com tendências progressistas, e diante do exposto neste texto, um foco mais voltado ao empirismo<sup>56</sup>, considerando ser o Projeto Profissional voltado à experiência prática, que por usar a sala de aula para as dúvidas mais complexas tangencia, de certa forma, a proposta da sala de aula invertida, de Bergmann e Sams (2017).

---

<sup>56</sup>Empirismo é um movimento filosófico que acredita nas **experiências humanas como únicas responsáveis pela formação das ideias** e conceitos existentes no mundo. O empirismo é caracterizado pelo conhecimento científico, quando a sabedoria é adquirida por percepções; pela origem das ideias, por onde se percebem as coisas, independente de seus objetivos ou significados. O empirismo consiste em uma teoria epistemológica que indica que todo o conhecimento é um fruto da experiência, e por isso, uma consequência dos sentidos. A experiência estabelece o valor, a origem e os limites do conhecimento. O principal teórico do empirismo foi o filósofo inglês **John Locke** (1632 – 1704), que defendeu a ideia de que a mente humana é uma "folha em branco" ou uma "tabula rasa", onde são gravadas impressões externas. Por isso, não reconhece a existência de ideias natas, nem do conhecimento universal. (<[www.significados.com.br/empirismo](http://www.significados.com.br/empirismo)>).

Tal situação também nos remete a Aguiar (2010), ao lembrar que a Administração é uma integração de conhecimentos científicos, originários de diferentes áreas do conhecimento humano, e que o administrador recebe influências diversas tanto da empresa como de fora dela ou, como aponta Claxton (2005), influências que refletem sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Notamos ainda que a evolução do Administrador com o Empreendedor acabou por criar uma nova figura ou função, que é a do Intraempreendedor, inclusive com literatura exclusiva já tratando do assunto. Esta nova função apresenta o Administrador com perfil de Empreendedor, proposto por Hashimoto (2014). Este fato se traduz também na visão dos gestores de empresas pesquisados neste estudo, que indicaram como perfil ideal para atender às necessidades atuais das empresas, um Administrador com perfil empreendedor.

Percebemos que, além de relações fundamentais que unem a Administração e o empreendedorismo, existem distinções importantes entre essas áreas e que talvez sejam essas diferenças que tornam, para a Administração, a prática e o aprendizado do empreendedorismo tão significativos. Hisrich, Peters e Shepherd (2009) e Hashimoto (2014) Nogueira (2007) nos deixam pistas sobre essas diferenças, quando exploram algumas dimensões conceituais e para cada uma delas focam as diferenças entre o Empreendedor e Administrador, que podem ser percebidas em orientação, estratégica, compromisso com a oportunidade, comprometimento e controle de recursos, estrutura administrativa, filosofia e recompensas e orientação para o crescimento, ou também distinções em motivação, sonho, risco, inovação, atenção, ação, liderança, fracasso, relacionamentos e atrativos.

Dentre todas essas, a visão e o aproveitamento de oportunidades no curto prazo, o que define vantagens competitivas significativas, sejam o destaque e a vantagem para o empreendedorismo.

Trazendo as visões dos gestores de empresas pesquisados neste estudo, podemos depreender que suas percepções se concentram em inovação, criação, riscos, estratégia como características principais para o Empreendedor e processo e execução como características principais para o Administrador, ou seja, nos levam a interpretar que os gestores pesquisados entendem que o Empreendedor é

quem inova e cria novos negócios, produtos e valor, enquanto o Administrador viabiliza e assegura a continuidade dos negócios.

Finalizamos esta temática abordando a relação entre o processo administrativo (PODC) e o processo empreendedor proposto por Timmons e Hisrich, Peters e Shepherd (2009), assim como as características empreendedoras que evidenciam uma tendência para a qualidade que o gestor deve apresentar, como abordado por Dornelas, Timmons e Spinelli (2010), Dornelas (2008).

Esta realidade já é vigente, como pudemos perceber na elaboração do Projeto Profissional realizada pelos alunos, onde se buscou aliar todo o conhecimento aprendido com a prática, fato que reflete a Administração e o Empreendedorismo como complementares e indissociáveis na formação atual em Administração, pois a junção de seus fundamentos oferece solução para o mercado, ao formar competências e comportamentos mais adequados à complexidade do cenário atual das empresas.

Russell, Atchisona e Brooks (2008) analisaram as competições de Plano de Negócios e entendem que contemplam questões como impacto nos alunos, o que irá influenciar em sua forma de buscar o conhecimento, tanto o que já possuem quanto na aprendizagem e, por esse motivo, os autores acreditam que a competição incentiva melhores práticas de ensino superior. Também contribui a proposta do modelo ALAPA, Cameron e Whetten (2010), que trabalha a formação das competências por um método de desenvolvimento educativo que abrange o comportamento em situações reais, pois “dá a oportunidade de transferir o processo para situações da vida real. Geralmente são feitas simulações para facilitar a experimentação de curto e longo prazo”.

Silva (2007), citando Kilpratick (1871-1965), também lembra o método dos projetos, baseado em atividades práticas. Tais reflexões nos remetem à proposta do Projeto Profissional que, embora não preveja formalmente um concurso de planos de negócios, oferece um modelo de avaliação e também a exposição, pelos grupos de estudo, de *banners* no final do ano, conforme informa a direção da IES, procedimentos que os aproxima da proposta apresentada pelos autores citados.

## **Da competência técnica e comportamental do Administrador a partir da educação empreendedora**

Nosso entendimento de competência técnica neste estudo está orientado pelo conhecimento de *business*, ou gestão, por parte dos alunos, compreendido pelo domínio dos conteúdos desenvolvidos durante o curso de graduação em Administração e também das habilidades desses alunos em fazer uso adequado desses conhecimentos, que neste trabalho foi baseado na qualidade e eficácia com que os grupos de estudos desenvolveram o Projeto Profissional, que foi implementado por uma instituição de ensino no Brasil, com o objetivo de desenvolver a prática de Administração e promover a interdisciplinaridade.

Neste início de análise vale trazer o pensamento de Gramigna (2007), que defende que o conhecimento, a educação por si só não determinam o sucesso, o que enseja um enfoque para as competências, ou de Morin (2002) que defende que conhecimento de dados isolados é insuficiente.

Trazemos para a presente discussão, os fundamentos teóricos apresentados neste estudo e, ao remetermos a discussão do conhecimento em Administração, consideramos o conceito de ciência de Gullick mostrado por Silva (2008), que afirma que a Administração preenche os requisitos para um campo de conhecimento, porque ela pode ser estudada, aprendida, ensinada e pesquisada. Já como habilidade vale trazer o pensamento de G. Terry (1953), também citado por Silva, que afirma que a Administração, no conceito de arte, leva a consecução de resultados pela aplicação de habilidade.

Para estudar competência técnica em Administração consideramos ainda importante trazer o conceito de Eficiência e Eficácia, conforme Schermerhorn (2014), Chiavenato (2014) e Maximiano (2013), pois eficácia indica que os objetivos foram realizados, o que indica “entrega”, que compõe o CHAE proposto por Dutra (2004). Já a eficiência, que indica produtividade e economia de recursos, requer domínio de gestão operacional e organizacional.

Mezirow (1981) propõe o uso da aprendizagem transformadora para a formação de competências profissionais, por ser um fenômeno "inter-prática", e quando este tema é estudado no foco gerencial, Closs e Antonello (2010) mostram que, segundo estudos já feitos, os programas formais que procuram desenvolver

apenas habilidades não são mais suficientes, exigindo um contexto mais abrangente para o desenvolvimento de gestores, sugerindo o processo de autoquestionamento e de questionamento do sistema social no qual se vive, com vistas à aquisição de aprendizagem emancipatória, que é transformadora.

O conceito de eficiência no Projeto Profissional é considerado em geral, mas destaca-se no plano financeiro, quando se estuda a capacidade produtiva, rentabilidade, terceirização, como economia de recursos, mas também é abordado em todos os itens que envolvem saída de caixa, como a construção de uma estrutura enxuta, evitar estoques desnecessários de insumos, controle de qualidade para evitar retrabalho. O termo eficiência também é abordado no questionário comportamento empreendedor, mostrando que tal característica teve considerável evolução na percepção dos alunos, após Projeto Profissional.

Para aferir o nível de conhecimento dos alunos foi feita uma pesquisa primária, pela aplicação de questionário, que por meio de 66 questões buscou a autopercepção dos alunos acerca de seu domínio de cada conteúdo exigido para o desenvolvimento do Projeto Profissional, antes e depois do projeto concluído. As diferenças apresentadas entre os níveis anterior e posterior ao projeto nos balizaram com relação ao crescimento dos alunos, em conhecimento.

A habilidade pôde ser medida pela taxa de sucesso dos projetos que foram aprovados, pois demonstraram que reuniram condições práticas para desenvolver o projeto proposto, ou seja, de 23 projetos que iniciaram o ano letivo de 2014, 19 foram aprovados, uma taxa de aprovação de 82,6%. Se considerarmos apenas os 23 grupos que depositaram os projetos concluídos, considerando que houve uma desistência, este índice de sucesso sobe para 86,3%, que pode ser considerado muito bom e altamente eficaz, pois cumpriu com o objetivo da instituição de ensino. Tais situações invocam as teorias de eficiência e eficácia de Drucker, aqui mostradas por intermédio de Schermerhorn (2014).

A análise estatística da pesquisa sobre conhecimento foi feita com o auxílio do IBM SPSS e os resultados da pesquisa apresentam a evolução do conhecimento dos alunos, a partir do Projeto Profissional e são animadores, considerando as médias da auto percepção de domínio de cada conteúdo pesquisado, antes e depois do projeto profissional. Houve evolução de conhecimento em todos os



conteúdos pesquisados, pois a percepção dos que afirmaram dominar os conteúdos, passou de 41,3% para 63,4%, representando um crescimento de 53,51% do final do Projeto Profissional em relação ao seu início.

No entanto, algumas considerações particulares merecem destaque, quando se analisa cada conteúdo separadamente. Os conteúdos Estratégia e Finanças foram apontados pelos alunos, ao final do Projeto Profissional, como sendo os que trouxeram maior dificuldade de execução; no entanto, no início do ano estes conteúdos contavam com os maiores índices de domínio, por parte dos alunos.

Numa análise qualitativa acerca destes resultados, foi observado ao longo do projeto, que os grupos tiveram dificuldade em aplicar, na prática, as teorias apresentadas. Como a estrutura do curso é por disciplinas, os conteúdos envolvendo estratégia e finanças são abordados em diversas disciplinas, o que deu aos alunos segurança em afirmar que dominavam tais conteúdos, mas, quando esses conteúdos tiveram que ser aplicados na prática e integrados a outros conteúdos, os alunos tiveram muita dificuldade, pois, para cada produto ou serviço proposto pelos grupos de estudo, existem opções estratégicas e informações de mercado distintas dos exemplos ou exercícios que fizeram em classe, quando tiveram contado com as disciplinas.

Elucidando melhor sobre essas maiores dificuldades – Finanças, estratégia e mercado, informamos que na fase de desenvolvimento do projeto, envolvendo estratégia e mercado, os grupos deveriam escolher uma oportunidade de negócio, definir um nicho de mercado e dimensionar demanda desse nicho e comprovar a oportunidade do negócio, que pode ser verificada a partir desse dimensionamento de demanda e também da intenção de compra do público-alvo, intenção esta que só pode ser descoberta mediante pesquisa de campo.

Esta fase representou grande desafio aos alunos, pois, além da dificuldade com o conteúdo, os alunos não tinham experiência com pesquisa de mercado, nunca tinham saído a campo para investigar mercado consumidor. Já na fase de finanças, a viabilidade do negócio deveria ser comprovada, quando os grupos poderiam verificar decisões erradas tomadas anteriormente e, então, precisavam rever todo o plano e adequá-lo a situações mais realistas.

Esta visão vai ao encontro ao que sugere Pereira (1992), citado por Carrão e Montebelo (2009), que não podemos falar em teoria sem considerarmos a prática, uma vez que a ação do homem se dá de ordem prática sobre o mundo. “Eu acredito no *learning by doing* (aprender fazendo)”, complementa Santos (2013). Coaduna com esta visão as de Silva (2007) e Hameline (2010) quando citam Claparède (1873-1940), Dewey (1859-1952), William Kilpatrick e (1871-1965), que propõem o “método dos projetos”, cujo foco era o desenvolvimento da prática pelos alunos, de preferência manual, com o fito de produção, aprendizagem do uso de algo, solução de problema ou aperfeiçoamento de técnica. Também defendiam a aprendizagem pela resolução de problemas.

Esta é a realidade vivenciada pelos alunos do Projeto Profissional durante todo o ano de aplicação do projeto e como o resultado da prática é fundamental trazer a visão de competência de Zabala e Arnau, a realização de uma ação é resultante da combinação de habilidades práticas, conhecimentos, inclusive os implícitos, motivação, valores, atitudes e emoções além de outros componentes sociais. E a isto entende-se como competência.

Outra dificuldade se refere à interdependência entre as decisões, por exemplo, o volume de vendas, da disciplina de marketing, depende do espaço que quer ocupar no mercado, o *market share*. Era comum os grupos se esquecerem desta e outras correlações que existem no processo decisório. Um outro exemplo era incoerência entre vendas e insumos para a produção. Inconsistência como estas são consideradas graves, dado que inviabilizam os negócios e trazem a consequente reprovação dos grupos. Como o Projeto Profissional tem uma proposta de prática, mesmo com todas as dificuldades encontradas, todos os itens de conhecimento pesquisados, na média, foram de crescimento.

Os resultados estatísticos e inferencial, que consideram as respostas individuais, nos mostram resultados que ensejam análise qualitativa, para elucidá-los.

Com relação às questões 5, 13, 55, 58, inseridas na pesquisa conhecimento, as explicações que podem ser consideradas são as seguintes:

**Questão 5** – Dimensionamento de demanda. Este item está entre os maiores desafios para os alunos, pois conta com pesquisa de mercado, conhecimento de

processos de cada negócio escolhido, seleção e quantificação do segmento-alvo, média de consumo desse público, para só depois dimensionar a demanda, o que exige algum conhecimento de pesquisa, estatística, lógica matemática, etc. Os alunos não têm essa prática, pois nas disciplinas são dados exercícios, num modelo de negócio discutido em classe, em que todos os alunos trabalham em um mesmo caso, ou seja, apenas parte da realidade. Mas quando se veem em situações mais realistas as variáveis mudam e as dificuldades aumentam. Este item pertence ao grupo de estratégia, que é um dos dois itens que os alunos identificaram como de maior dificuldade.

**Questão 13** – Análise SWOT: o conceito dessa análise é conhecido pelos alunos, mas em um Plano de Negócio ou em um plano estratégico, os dados que alimentam a SWOT devem vir da análise externa (macro ambiente, concorrência, mercado) e dados internos (empresa e produtos). A dificuldade dos alunos está principalmente na análise externa, que exige pesquisa junto a dados secundários, como jornais, entidades de classes, revistas especializadas do setor escolhido, etc. Não tendo feito uma boa e necessária pesquisa de cenários, a tendência é que os alunos apontem oportunidades e ameaças, mas que não podem ser fundamentadas nos itens desenvolvidos anteriormente no projeto. A consequência de erros como esses é a de que o item seja rejeitado nas avaliações dos orientadores. Quando perguntado, no início do ano, se dominava o conhecimento da análise SWOT, possivelmente o aluno tenha afirmado que sim; mas não em situações que envolvem pesquisas mais complexas, criteriosas e da realidade da gestão. Desta forma é possível que vários alunos tenham tido a percepção mais real dessa análise durante o ano e, por esta razão, tenham se avaliado numa condição pior que no início do ano, quando desconheciam todos os passos de uma análise SWOT, baseadas em informações que eles mesmos tiveram que buscar. O observador externo apontou a dificuldade dos alunos com pesquisas.

**Questão 55** – Análise de balanço. A justificativa para este resultado pode ser atribuída ao critério do Projeto Profissional e também à legislação brasileira, que não exige divulgação de balanço para microempresas, porte da quase totalidade dos projetos apresentados em 2014. Desta forma, os grupos não são obrigados a apresentar o balanço no projeto, exceto empresas reais. Não tendo sido ensinada

a oportunidade de praticar, como nos demais itens, a aprendizagem pôde ficar comprometida, quando em situações de comparação.

**Questão 58** – Ponto de equilíbrio: A justificativa para a piora deste item pode ser explicada por um problema ocorrido em 2014, quando um professor de Finanças forneceu um material orientativo sobre ponto de equilíbrio, mas que não estava alinhado ao critério do Projeto Profissional, que prevê ponto de equilíbrio contábil e não em quantidades, como constava no referido material. Isto provocou grande confusão junto aos alunos, até que um outro material fosse apresentado e que atendesse ao critério do projeto, o que prejudicou inclusive a avaliação dos grupos.

Vale ressaltar, ainda, que os itens 55 e 58 pertencem ao grupo de Finanças, também apontado pelos alunos como de maior dificuldade. Estas ocorrências se alinham à percepção dos alunos quanto a dificuldade com o conhecimento e a interdisciplinaridade, em que se verificou que 70% dos alunos consideraram a interdisciplinaridade como maior dificuldade, diante de 30% que apontaram o conhecimento.

Alguns alunos pioraram na avaliação de conhecimento, segundo a pesquisa. Mesmo considerando a maioria que melhorou, esse dado merece uma consideração em particular. Uma razão que por ora se apresenta como relevante para este resultado pode estar no questionário, que procura levantar o domínio do assunto com questões muito diretas, induzindo o aluno a “confessar” se domina o assunto. É possível que por algum motivo ele se sinta incomodado ou constrangido em declarar que não domina, mesmo tendo consciência de que não dominava o assunto no início do projeto.

Outro fator a ser considerado pode ser a falsa percepção de domínio do assunto, desconhecendo sua real complexidade, quando este é usado na prática da Administração. Se o aluno considerou apenas como parâmetro, o sucesso nas provas, pode ter se deparado com uma realidade diferente quando teve que praticar tais conhecimentos, percebendo suas limitações e as declarando no final do projeto. Isto pode ser comprovado pelos depoimentos dos alunos no “Apêndice G” que, segundo alguns depoimentos, somente foi possível entender realmente o que é a Administração a partir desse Projeto Profissional.

A pesquisa sobre a percepção e avaliação geral dos alunos mostra também alguns resultados relevantes para este item de análise. Para quase a totalidade dos respondentes, o projeto desenvolveu habilidades para praticar os conhecimentos adquiridos no curso. Segundo 90,5% dos alunos, o projeto desenvolveu muito ou a quase totalidade de suas habilidades para as atividades de Administração. Apenas 1,1% afirmou não ter recebido nenhuma contribuição.

Ainda no contexto de conhecimento e prática, devemos considerar a resposta de 85,7% dos gestores de empresas, que na pesquisa sugeriram, para melhorar a formação dos Administradores, desenvolver melhor a habilidade/prática dos alunos, no curso de graduação em Administração.

Outra consideração relevante acerca de conhecimento, a partir da qual podemos estabelecer relação com o sucesso na aprovação do Projeto Profissional e consolidação da competência técnica do Administrador, refere-se à média de conhecimento dos grupos reprovados.

Foi realizada uma análise em separado dos alunos dos grupos reprovados, quanto ao item conhecimento, e os resultados mostraram que o conhecimento médio desses grupos reprovados, que afirmaram que dominavam os conteúdos, antes do Projeto Profissional, foi de 27% contra 41,2% da média geral de todos os grupos. Estes números mostram haver certa relação entre conhecimento prévio e aprovação. Isto nos leva a deduzir que o Projeto Profissional exige um nível mínimo de conhecimento para sua elaboração, sem o que os grupos não conseguem obter sucesso nas avaliações.

A partir da análise do conhecimento técnico e da habilidade do Administrador passamos a análise de aspectos comportamentais, considerando o que foi mostrado neste estudo, inicialmente trazendo reflexões teóricas que balizam e elucidam a análise, a se considerar a complexidade que envolve o comportamento humano.

Ainda que não haja verdade absoluta sobre o comportamento das pessoas ou que muitos aspectos do comportamento humano não sejam observáveis diretamente nem passíveis de definição inquestionável, segundo Maximiano (2012), uma verdade entendemos ser evidente, o sucesso de um empreendedor depende mais de características comportamentais do que técnicas.

Mezirow (1981), na proposta de educação transformadora, foca as experiências daqueles que são provocados por desafios da vida, a questionar a si mesmos e às suposições profundas que dão sentido à experiência que representa a compreensão da educação de adultos. O Projeto Profissional representou desafios e problemas para os alunos, o que nos remete também a Rubem Alves (1981), quando nos lembra que todo o pensamento começa com um problema.

Dentre os modelos utilizados para a discussão sobre a evolução da educação como formadora de competências, são evidentes os de aprendizagem transformadora, como propõe Mezirow (1981). Porém, autores como Newman (2014), Hodge (2014), e Naude, Bergh e Kruger (2014) questionam este posicionamento, pois enfatizam a necessidade de contemplar processos psicológicos do indivíduo.

Naude, Bergh e Kruger (2014) analisaram as dimensões afetivas da aprendizagem e consideram que as técnicas de ensino, experiências e climas educacionais influenciam o processo de aprendizagem. Silvestre (2013) também percebe a influência de outros tipos de educação, não somente a formal, e deixa uma questão acerca do alargamento e da ampliação que a educação deve merecer, a partir de seu papel na sociedade, assim como Larrosa (2002) e França (2013) que associam também a experiência na formação da competência.

Acerca de tais reflexões podemos afirmar, como já registrados pelos observadores, participante e externo, as experiências dos alunos do Projeto Profissional são diversas e todos trazem e trocam essas experiências. No entanto, quanto à dimensão afetiva, as percepções se limitaram a registrar as respostas que os alunos davam aos estímulos do projeto, como confiança, desmotivação, persistência, desânimo, frustração etc. mas sem qualquer critério mais técnico de análise, além do perfil empreendedor, tomado como critério desse estudo.

Então, se a atitude, aqui estudada como comportamento empreendedor, é tão significativa para o sucesso empresarial, entendemos que a adoção, como parâmetro do perfil empreendedor para estudar mudanças no perfil de um Administrador, se reveste de pertinência e coerência, o que reafirma a característica transversal da educação empreendedora.

Percebemos que, em sua evolução histórica, a Administração sai de sua visão mecanicista de foco centrado na tarefa e eficiência; em suas fases seguintes, notamos a preocupação com as pessoas, suas emoções, sentimentos, com o indivíduo num sistema social. Percebemos que a finalidade da empresa é a transformação de recursos em produtos e serviços para atender aos usuários e resolver seus problemas, o que entendemos não ser possível se distanciando das pessoas, ou sem atitudes favoráveis dos gestores para resolver tais problemas Chiavenato (2009) e (2014), Maximiano (2010).

Reverendo o processo administrativo de Schermerhorn (2014), nos deparamos com a característica comportamental do Administrador que apresenta o conceito de liderança como um processo de elevar o entusiasmo das pessoas, inspirá-las, encorajá-las, criar comprometimento, tudo isto para alcançar metas e executar o melhor trabalho para o bem da organização, reforçado por Cardoso e Carvalho (2006) ou, então, habilidade para motivar e influenciar o comportamento dos subordinados, conforme Hashimoto (2014); ou até da necessária “hiperconfiança”, na moderna teoria EXo, ou líder exponencial, o qual não pode ser pego pela mentalidade linear da burocracia organizacional, segundo Ismail et al (2015); ou, ainda, para Marras, (2010) que, destacando fatores para o desenvolvimento gerencial e talentos, cita excelência em desempenho considerando itens como: quociente de inteligência, nível de inteligência emocional, qualidade educacional, identificação com a cultura organizacional, nível motivacional, habilidade negocial, técnica e/ou decisória, espírito de liderança, maturidade, *background* sólido, trajetória estável.

Portanto, Administração é atitude, é comportamento, é ação para resultados e percebemos, na pesquisa Percepção e avaliação geral dos alunos, a importância que eles dão para a liderança, pois 54,7% afirmaram terem liderado a maior parte do tempo, as atividades do Projeto Profissional, ainda que tal resultado seja impossível, considerando tratar-se de cinco integrantes em cada grupo de estudo. No entanto comprova a importância que dão ao papel de liderança.

Constatamos que nos 21 itens considerados na pesquisa de comportamento empreendedor, aplicados aos alunos de Administração, houve evolução a partir do Projeto Profissional, na forma como foi aplicado. No entanto, cabe analisar as curvas de evolução do comportamento empreendedor, que mostram certa simetria

entre as mesmas, indicando que praticamente todos os itens evoluíram na mesma intensidade.

Esse fato pode ser explicado pela percepção de evolução que cada aluno tem sobre cada item pesquisado, ou seja, possivelmente percebendo que houve evolução, no critério que aluno estabelece para essa avaliação, pode não ter considerado a devida distinção em cada item e a real mudança ocorrida – se de fato ocorreu.

A coleta desses dados para levantar como cada um se via antes e depois do projeto, ocorreu no mesmo momento, ou seja, ao final do projeto. A evolução em comportamento não nos parece tão óbvia como em conhecimento e habilidade. Isto pode explicar o comportamento dessas curvas, o que enseja novos estudos. A análise inferencial apontou pequena variância, quando verificou cada respondente, destacando também que vários alunos já apontavam notas altas para alguns itens do perfil, para o período anterior ao projeto.

Analisando mais detidamente a pesquisa “comportamento empreendedor”, feita junto aos alunos, registramos 92 respondentes e foi feita através de questionário. Com o auxílio do IBM SPSS e software estatístico R; a análise estatística nos permitiu observar que os resultados da estatística descritiva do comportamento empreendedor mostram que a média das notas de todas as questões foi maior depois do Projeto Profissional para essa amostra de alunos.

A nota mínima e a nota máxima também foram maiores depois do Projeto Profissional ou iguais tanto antes como depois do projeto, para todas as questões. Analisando os dados, também se constatou que nenhum aluno em nenhuma questão atribuiu uma nota menor depois do Projeto Profissional do que a que havia atribuído antes.

A variância das notas de todas as questões, salvo a questão 4 (tolera as incertezas e falta de estrutura), dadas depois do Projeto Profissional foi menor do que a das notas dadas antes do Projeto Profissional. Isso significa que as notas dadas depois do Projeto Profissional estão mais concentradas em torno de sua média. Isso nos mostra que antes do Projeto Profissional as notas estavam mais espalhadas entre 1 e 10, logo, embora a média das notas fosse baixa, havia vários



indivíduos com notas altas, por isso temos questões com média baixa, mas com nota máxima acima de 9.

Por outro lado, observou-se que as notas, em geral, melhoraram depois do Projeto Profissional, para todas as questões, pois a média melhorou e as notas estão mais concentradas em torno dessa média e, portanto, melhoraram, exceto questão 4 (Tolera as incertezas e falta de estrutura), com variância maior. Observa-se que a nota mínima aumentou para quase todas as questões, o que nos dá mais evidências de que as notas melhoraram em geral.

Outras reflexões sobre comportamento no ambiente empresarial merecem destaques, Janusz e Gawlik (2004) alertam para uma universidade moderna com estímulo ao empreendedorismo, enquanto Frese (2010) destaca o desempenho ativo no sucesso empresarial, a partir da educação empreendedora que deve ser colocada a serviço da formação de competências e comportamentos.

Salvador (1999) argumenta que uma das principais funções da educação é o desenvolvimento de uma competência profissional essencial. Moscovici (2014) e Teixeira (2016) entendem que os indivíduos são construtores da realidade social; portanto, fazem parte desse processo por meio de interações sociais e comunicações que irão formar a competência. Mialaret (1999) compartilha do pensamento de que há interação social na construção do conhecimento que dará ensejo à formação da competência comportamental, considerando o meio, a evolução, o modo como a educação se desenvolve, além dos efeitos psicológicos a partir do modo que a educação se desenvolve.

Bruner (2012), por sua vez, nos deixa a importante reflexão de que saber é um processo e não um produto e Aguiar(2010) chama a atenção para as pseudociências na formação do conhecimento da Administração.

Oportuno ressaltar que o Projeto Profissional representou possibilidade de interações sociais, em seus próprios grupos, com os outros grupos de estudo, com empresas e entidades que auxiliaram nas pesquisas e com outros professores, familiares que participaram do processo até recebendo o grupo em suas residências. Foi um processo de interação e aprendizagem ao longo do ano.

Na construção do conhecimento, como forma de desenvolver a competência, individual ou em grupo, há interação, de forma positiva ou até limitante, como nos

confirma a teoria de Spender (2001) quando diz que mesmo em um produto fracassado existe conhecimento.

A partir dessa crença é oportuno lembrar as respostas dadas por onze alunos reprovados do Projeto Profissional, que podem ser aproveitadas nas futuras orientações. Foi solicitado que completassem a frase: “Eu não estaria reprovado no Projeto Profissional se...”, e as respostas, segundo relatório do observador participante se concentraram em: melhor planejamento de atividades, maior empenho, união e dedicação do grupo, proatividade, ou seja, os alunos que tiveram seus projetos reprovados encontraram justificativas nos seus próprios desempenhos, verificando apenas duas referências que apontaram a clareza nos plantões de dúvidas e o número limitado de orientadores. Entendemos que, mesmo para esses grupos reprovados, houve construção de conhecimento e provavelmente mudanças de atitudes.

Goulart (2015) contribui com esta visão quando menciona que a mais importante evolução da teoria da aprendizagem é a comportamental, que vai ao encontro das teorias de competências que acreditam na formação de resultados empresariais de sucesso a partir da disponibilidade dos conhecimentos, habilidades e comportamentos individuais. Na mesma direção, outros autores como McClelland (1973), Boyatzis (1982), Zarifian (1999), Durand (2000), Fleury (2002), Le Boterf (2003), e de Dutra (2004) propõem a evolução do conceito de Durand do CHA para CHAE, que também podem ser associados aos conceitos de competências nas correntes americanas e francesas, como lembram, Carbone (2009) e Souza e Zambalde (2015).

Além das mudanças de comportamento, a partir do perfil empreendedor já exploradas, outros resultados, segundo a percepção e avaliação geral dos alunos, nos orientam a afirmar sobre mudanças importantes ocorridas:

- 85,3% consideraram que o projeto os ajudou muito ou radicalmente, a trabalhar em grupo;

- 68,4% dos respondentes consideram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a planejar melhor;

- Para 75,8% dos respondentes, o projeto ajudou muito ou radicalmente a ter mais controle emocional;

- 68,5% dos respondentes admitiram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a despertar seu perfil empreendedor.

Outras respostas encontradas na pesquisa Percepção e avaliação geral do Projeto Profissional nos deixam pistas importantíssimas acerca da mudança de atitude dos alunos a partir deste trabalho, realizado durante todo o último ano do curso de graduação em Administração.

Percebemos grande influência do Projeto Profissional na mudança de percepção do empreendedorismo como opção de carreira, pois 68,5% dos respondentes admitiram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a despertar seu perfil empreendedor. Este resultado é confirmado com a pesquisa comportamento empreendedor, que mostra a intenção do aluno em abrir um negócio nos próximos anos, saiu de uma nota média de 4,66 para 8,46.

O trabalho em grupo, constituído por cinco integrantes, durante todo o ano letivo, representou grandes desafios e trouxe muitas dificuldades para a maioria dos alunos, pois 52 deles identificaram como maior dificuldade, para desenvolver o Projeto Profissional, questões relacionadas a trabalho em equipe e dificuldade de relacionamento nos grupos. Fato reforçado pelo relatório do observador participante que aponta questões de conflitos entre integrantes de grupos. Uma aluna chegou a postar nas redes sociais que este foi o seu maior aprendizado – trabalhar em grupo –, pois estava acostumada a fazer as atividades sozinha.

Os resultados da pesquisa de Percepção e avaliação geral mostram que 85,3% consideraram que o projeto os ajudou muito ou radicalmente a trabalhar em grupo. Vários alunos também apontaram em seus depoimentos que o projeto os ajudou a trabalhar em grupo. Na pesquisa comportamento empreendedor vimos, para a questão “Sabe construir times e trabalhar em equipe”, teve sua média aumentada de 5,75 para 8,41, depois do Projeto Profissional.

Os grupos que tiveram seus projetos reprovados foram questionados sobre razões que levaram a esse insucesso e seus depoimentos revelaram, em sua maioria, que os motivos da reprovação estiveram mais afeitos ao relacionamento com colegas, disciplina e planejamento de atividades, com certa ênfase para conflitos em grupo.

E para atestar a importância das atividades em grupo, oportuno se torna lembrar Frese (2010) que sugere, para a educação empreendedora, uma série de atividades que incentivem a aprendizagem interativa dos alunos e reflexões como aprendizagem cooperativa, baseada em problemas, atividades em grupos de trabalho, desenvolvimento de projeto, trabalho em equipe, o aprender fazendo, de forma em que o conhecimento é construído em conjunto e os erros são considerados como parte do processo de aprendizagem, o que estimula a geração de novas ideias e possibilita ao aluno tomar a frente de suas próprias decisões, como lembra Nogueira e Leal (2012) e também Fonseca, Luiz e Luca (2013).

Outra questão de destaque nesta pesquisa de comportamento refere-se à atividade “planejamento”. O brasileiro é tido culturalmente, até mesmo com base no senso comum, como um povo que não planeja muito e o Projeto Profissional, usando como recurso didático um Plano de Negócios adaptado, leva os alunos a planejarem suas atividades em cada fase do projeto, dentro de prazos rigorosos e com distribuição de responsabilidades em todas essas fases, conforme manual do Projeto Profissional e relatório do observador participante.

Após o Projeto Profissional 68,4% dos respondentes consideraram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a planejar melhor. Já na pesquisa de comportamento empreendedor, o item que trata de planejamento teve sua nota aumentada de 5,27 para 8,26. Importante lembrar que a atividade de planejamento integra o processo administrativo que define as funções gerenciais da Administração e também integra o processo empreendedor, como Plano de Negócio, segundo Maximiano (2010), Chiavenato (2014), Schermerhorn (2014).

Explicitando melhor o conceito de planejamento, podemos nos referir a Schermerhorn (2014) que apresenta Planejamento em gestão como processo de se estabelecer objetivos de desempenho e determinar quais medidas devem ser tomadas para alcançá-los. Por intermédio do planejamento, o gerente identifica os resultados desejados e as formas de obtê-los. Já Frese (2010), discorrendo sobre a teoria da ação, ressalta a importância do planejamento, afirmando que o processo de pensar sobre coisas é planejar, pois, sem planejar, os empreendedores não saberiam se foram bem-sucedidos ou não, porque não saberiam o que constitui o sucesso. Hashimoto (2014) resgata o planejamento como uma habilidade que define a competência do intraempreendedor.

Outra questão foi “o projeto me ajudou a ter mais controle emocional? ”, cujo resultado foi surpreendente. 75,8% afirmaram que ajudou muito ou radicalmente. Aqui vale ressaltar que o projeto apresenta um calendário muito apertado, com rigor e pressão para a qualidade e o mesmo é desenvolvido em grupos de cinco alunos, não sendo incomum perceber conflitos entre os integrantes. As declarações dos observadores comprovam a existência de conflitos e reclamações quanto à grande pressão durante a elaboração do projeto, inclusive no período de férias, quando os grupos desenvolvem um dos itens do projeto, para entregar no início do segundo semestre letivo.

Vários depoimentos de alunos corroboram com este item, pois afirmam que depois de trabalhar tanto nos finais de semana, fica difícil assimilar uma avaliação baixa, situação que resgata a reflexão de Aguiar (2010). A pesquisa comportamento empreendedor nos apresenta alguns resultados que nos remetem ao controle emocional, inerente ao perfil empreendedor, e em todos eles houve aumento da nota, segundo a percepção dos alunos: Disposição de correr riscos calculados, de 4,56 para 7,7; tolerância às incertezas e falta de estrutura, de 3,79 para 6,45; disposição ao sacrifício para atingir metas e resultados, de 6,15 para 8,98.

Seguramente, o rigor do projeto e as atitudes dos colegas de grupo podem não refletir o desejo de cada aluno, o que justifica o conflito, o que é explicado por Aguiar (2010), segundo a qual o conflito aparece quando se opõem exigências internas contrárias no indivíduo. Tal situação nos remete a um dos papéis gerenciais, quando o processo decisório entra como solucionador de distúrbios, conforme Mintzberg (1986), citado por Dornelas (2008).

Outro item foi pesquisado e diante de tantos desafios ao longo do ano de elaboração do Projeto Profissional, 74,8% dos alunos afirmam que o Projeto Profissional ajudou a resistir melhor às frustrações, muito ou radicalmente. O que justificaria tal mudança pode ser atribuído ao critério de avaliação que, mesmo um grupo tendo apresentado um item bem elaborado, se apresentasse inconsistências entre decisões gerenciais, o conceito recebido seria baixo. Exemplo, se a capacidade de produção demonstrada no item operações estivesse inconsistente com as previsões de vendas, então havia comprometimento do projeto e, portanto, nota baixa, ainda que o restante do conteúdo desenvolvido estivesse em nível ótimo.

Para a questão “ampliou visão de negócios e oportunidades”, 93,7% dos respondentes admitiram que o projeto ajudou muito ou radicalmente a ampliar sua visão de negócios e oportunidades. Analisando o conteúdo do Projeto Profissional, percebe-se que logo nos seus primeiros itens os alunos devem fazer uma pesquisa de mercado, com análise de macro ambiente, a partir da livre escolha de uma oportunidade de negócio.

Esta fase provoca nos alunos uma análise criteriosa da atratividade do mercado escolhido, o que seguramente amplia sua visão de negócios e oportunidades, pois o projeto é desenvolvido em bases realistas, com dados e fontes comprovadas. A pesquisa de comportamento empreendedor também considerou essa variável; a nota do item iniciativa e busca de novas oportunidades passou de 5,44 para 8,33, com o desenvolvimento do Projeto Profissional.

Ramsey (2014) nos traz sua contribuição teórica acerca da visão de negócios, quando apresenta o perfil de líderes empreendedores como devendo ser visionários e motivados; ou Dornelas (2008) ao afirmar que a competência do empreendedor passa por sua visão estratégica, além de outros quesitos, como conhecimento, experiência, coragem em assumir riscos calculados, determinação e persistência, autoconfiança dentre outros traços que formam o perfil empreendedor.

Percebemos, ainda, segundo Ramos, Ramal e Lima(2012), que a multinacional Volkswagen definiu em seu perfil de competência organizacional a visão estratégica, como sendo a capacidade para prever, relacionar e controlar riscos e oportunidades, ou seja, possuir visão global do futuro.

A segurança foi outro item objeto dessa pesquisa e ela mostra que o projeto ajudou muito ou radicalmente 78,9% dos alunos, a trazer mais segurança como administrador. Apenas 1,1% afirmou não ter recebido esta ajuda. Vale ressaltar aqui que o presente estudo foca a competência do administrador a partir da educação empreendedora e esta questão contribui para a convicção em afirmar que efetivamente esta metodologia de ensino, baseada no empreendedorismo, oferece condições para contribuir com o desenvolvimento de competência do Administrador.

Na pesquisa comportamento empreendedor esta questão pode ser associada a independência e autoconfiança, cuja nota cresceu de 5,66 para 8,36.

Gibb (2005, *apud* Seikkula-Leino (2011), Closs, Aramburu e Antunes (2009), Dolabela (2003), Lopes (2010), Frese (2010), Meister (1999) e Fillion (1999) propõem a educação empreendedora sob perspectivas distintas, mas há cruzamento de suas visões na proposta de educação empreendedora, enquanto formadora de competências técnicas e comportamentais dos alunos de educação superior, situação que os remete também a Kubo e Botomé (2001), os quais consideram o que a comunidade necessita para planejar o ensino e vislumbrar o profissional formado.

Verificando mais detidamente os depoimentos dos alunos, quando perguntados o que o Projeto Profissional representou em sua vida acadêmica, as respostas confirmam o objetivo da instituição em desenvolver a prática no curso de administração. A palavra “prática” foi citada 25 vezes; a palavra “pessoal” 19 vezes, e a palavra “profissional” 22 vezes, enfatizando desenvolvimento da prática, desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos, nas respostas que podem ser vistas no Apêndice G.

### **Da Interdisciplinaridade na Graduação em Administração e a Transversalidade do Empreendedorismo**

A formação de competências vem recebendo contribuição de autores que passaram a repensar os modelos utilizados nas universidades e empresas, inclusive posicionamento de órgãos do governo ligados à Educação; nessa discussão percebe-se a presença da transversalidade e interdisciplinaridade como forma de desenvolvimento educacional, profissional e comportamental.

Gallo (s.d.) nos relembra sobre a proposta da transversalidade, realizada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que considera assuntos que devem fazer parte do conjunto de disciplinas que compõem o currículo da educação superior. Isto propõe aprofundar os conteúdos e sua mobilização social por meio de transformação da prática pedagógica, o que trará mais conteúdo ao processo

formativo, como acreditam Menezes e Santos (2002) e Lima (2008), interação entre alunos, professores e gestores e irá contribuir para melhoria social.

Bovo (2004) considera que temas transversais ensejam debates em diferentes espaços sociais e Malheiros (2012) sugere para as organizações temas transversais, como valores e ética, que vão além do conteúdo objetivado.

O Ministério da Educação da Finlândia sugere a formação de competências transversais para formar um novo currículo com base em vivências de projetos pelos alunos. A dinâmica proposta nesse país pode ser trazida à luz da elaboração do Projeto Profissional pelos alunos do estudo de caso desta tese.

A elaboração do Projeto Profissional quebrou um paradigma dos alunos, acostumados a estudarem para as provas. Passado o período de provas, dependendo da falta de afinidade com o conteúdo da disciplina, o aluno, em alguns casos, chegava a eliminar o material de consulta de seus arquivos, tanto que durante o Projeto Profissional, quando o orientador solicitava aos alunos revisarem conteúdo de algumas disciplinas, não era incomum ouvir que havia jogado fora, pois achava que nunca mais teria que ver aquilo de novo. Alunos com habilitação em finanças tendem a não gostar de teorias da administração e marketing, enquanto que alunos de Recursos humanos evitam matérias que envolvam cálculos, como finanças. O conteúdo de finanças foi o que trouxe maior preocupação aos alunos, tanto que foi oferecida uma palestra de reforço em um sábado, antes do início do plano financeiro.

No entanto, precisamos considerar que o Administrador, a partir do espectro de conhecimentos que é esperado para o desempenho da função, precisa de um domínio mais abrangente e amplo dos conteúdos das diversas áreas que compõem o curso de graduação. Desta forma, o projeto procura levar os alunos a um nivelamento de conhecimento e também de habilidade nessas diversas áreas, pois os mesmos tinham que dominar todas as matérias para poder tomar decisões consistentes, buscando a eficiência e a eficácia em seus projetos. Prova disto que na pesquisa “Percepção e avaliação geral”, os alunos responderam que a interdisciplinaridade ofereceu maior dificuldade do que o próprio domínio do conhecimento.



Ressaltamos, no entanto, que, por tratar-se de trabalho em grupo, alguns alunos aproveitaram mais e outros menos. Como em alguns grupos existiam um aluno com liderança mais autocrática, demonstrando certo domínio sobre os demais colegas, estes colegas poderiam ter suas posições sufocadas, o que, em tese, comprometeria o aprendizado. Evidências a esse respeito podem ser notadas nos depoimentos dos alunos e também dos reprovados. O projeto foca mais no grupo e menos no indivíduo.

Bovo (2004), assim como Lüke (2003), sugere que não haja mais fragmentação do ensino. O autor entende que, ao efetivar junções de conhecimento, para que sejam trabalhados por meio da interdisciplinaridade, como um todo, poderão gerar soluções e formar competências e comportamentos nos alunos para que tenham participação ativa na sociedade e, conseqüentemente, na empresa.

Pacheco (2006) traz esta realidade ao ensino da Administração ao defender a interdisciplinaridade enquanto uma práxis que contribui para a formação de uma atuação profissional holística.

Notamos que a maior confiança dos alunos, no transcorrer do projeto, ensejou alguns casos de colaboração com empreendedores da família, até empresários ou gestores que auxiliaram na pesquisa de mercado. Alguns alunos dividiram com essas pessoas o conhecimento de um Plano de Negócio, exercendo um papel de consultor, o que ensejava aumento da autoestima dos alunos. É o efeito transversal da educação empreendedora, que reúne o conhecimento do Plano de Negócio, e faz crescer raízes a partir desta metodologia estudada. Estas raízes chegaram até os professores das diversas disciplinas que, sendo abordados por alunos do Projeto Profissional, perceberam que suas disciplinas não estavam totalmente adequadas ao projeto, então procuraram adequar seus planos de ensino.

Exemplos podem ser citados nas disciplinas de análise de investimento, marketing estratégico, gestão de projetos, matemática, contabilidade, custos, dentre outras. Tais constatações foram percebidas também pelos gestores da faculdade de Administração, diretor e coordenador do curso.

Closs, Aramburu e Antunes (2009) consideram a transversalidade de conteúdos na formação em Administração a partir da complementaridade de

conceitos como Administração, Empreendedorismo e Competências no ensino da profissão. Os autores mencionam formas de trabalhar em conjunto com estes conceitos a partir de uma metodologia que privilegia relações entre teoria e prática na formação de competência em Administração e incluíram a educação empreendedora nessa proposta.

Por fim, a pesquisa que fundamenta o presente estudo pode conter alguns vieses, em razão do pesquisador e o idealizador do Projeto Profissional serem a mesma pessoa. A percepção e crença do pesquisador podem sofrer algum desvio de percepção, talvez pelo ato de vontade de condução do Projeto Profissional ao sucesso esperado pela instituição.

A busca por resultados em nível de excelência pode justificar o rigor na condução das atividades, exigindo dos alunos um nível de atuação e resposta muito acima da média, considerando suas vivências com as demais disciplinas, o que pode ensejar certa desmotivação e até medo por parte dos alunos.

Para tentar fugir de tais interferências é que optamos por colher dados de fontes diversas, como alunos, observador participante, gestores da instituição e gestores de empresas.

**PARTE V**  
**CONCLUSÃO**

O presente estudo nos permite concluir que efetivamente o curso de Administração, considerando a dinâmica do mercado, que exige das empresas inovação e respostas rápidas, não tem oferecido aos seus alunos um nível de competência que os permita estar preparados para atuarem nesse mercado de intensa competição, conclusão fundamentada também por Cruz Junior, Araujo, Wolf e Ribeiro (2006) Plens e Brighenti (2002), revista Administração Profissional (2014), Chiavenato(2009). Tal constatação nos remete à ausência da prática no curso, numa intensidade que permita desenvolver adequadamente a habilidade e a prática profissional desses alunos, conforme Carrão e Montebelo (2009) e Claxton (2005).

O caráter teórico do curso de graduação, considerada desde o início do presente estudo, ficou mais evidente também pela investigação junto aos próprios alunos, mas também junto aos gestores de empresas, que já concluíram seus cursos em outras instituições, épocas e locais. Esta característica teórica, com estruturação em disciplinas, impede o aluno de assimilar os conhecimentos transmitidos no curso, a não ser para efeito de avaliações nas provas, cujo tempo de memorização é efêmero, como nos lembra Ebbinghaus (2012) e também Sengue (2005).

A partir de indícios preliminares de que tal curso apresentava tais características, buscamos conhecer as relações entre o Empreendedorismo e a Administração, considerando a característica do Empreendedorismo, qual seja a de buscar sistematicamente a inovação para aproveitar as oportunidades que o mercado oferece. Percebemos o movimento do empreendedorismo no mundo, sua opção como carreira e, portanto, seu alcance transversal, em particular com a Administração, e nos deparamos, então, com a educação empreendedora que vem sendo estimulada em larga escala para fazer frente, inclusive, às questões sociais advindas do desemprego, em vários países.

Visualizamos a possibilidade do curso de Administração, com características predominantemente teóricas e que não responde às necessidades das empresas, poder, de forma efetiva, se servir da educação empreendedora para se reorientar, com vistas a uma proposta mais focada na prática.

Notamos que, ao estudarmos o processo administrativo e processo empreendedor, nos deparamos com conexões importantes para coexistência de ambas as áreas de conhecimento. Notamos também as diferenças de perfil do administrador e do empreendedor, sendo este último mais voltado às oportunidades e à criação de negócios, enquanto que o administrador é mais voltado à manutenção dos negócios existentes.

No entanto, pela interdependência, são áreas de conhecimento que se ramificam, numa característica de transversalidade. Características empreendedoras se alastram e mudam o perfil do administrador, tanto do ponto de vista da técnica como do comportamento, e por essas conexões nasce uma nova figura, a do intraempreendedor, conforme mostra Hashimoto (2014).

A partir da crença do pesquisador de que a educação empreendedora pode contribuir para o desenvolvimento de competência do Administrador, optamos por investigar os resultados de uma proposta metodológica desenvolvida por uma instituição de ensino no Brasil, cujo intuito é estimular a prática e a interdisciplinaridade no curso de Administração.

Esta proposta foi identificada como Projeto Profissional, exigida dos alunos do último ano do curso. Tal crença se justifica pela vivência do pesquisador na aplicação e orientação desse Projeto Profissional, que teve início em 2010 e mostrava importantes indícios de que havia um crescimento considerável em conhecimento, habilidade e mudança de atitude dos alunos, ao final de cada ano, após conclusão e entrega dos projetos, e que, portanto, se configurava uma situação de oportunidade para uma pesquisa mais cuidadosa.

Ao avançar na investigação bibliográfica, pudemos confirmar relações importantes entre Administração e Empreendedorismo, que justificam projetos de maior estreiteza e coexistência, ao mesmo tempo em que distinções também foram notadas. No entanto, o que pudemos constatar é que, num mercado competitivo, não há como um empreendedor ser bem-sucedido sem a Administração e vice-versa, como lembra Drucker (1993).

Então, a escolha de conteúdos utilizados na rotina do empreendedorismo, como o Plano de Negócios (para verificação de conhecimento técnico do administrador), e o perfil empreendedor para verificar suas mudanças de atitudes,

se confirmaram extremamente coerentes e eficazes para este estudo, dando respostas favoráveis aos seus objetivos.

Quanto ao nível de conhecimento técnico, percebemos a melhoria em todos os grupos de disciplinas pesquisadas e, praticamente, todos os itens que representam os conteúdos fundamentais de Administração, retratados em uma estrutura de Plano de Negócio. Alguns poucos conteúdos que se apresentaram desfavoráveis tiveram sua análise qualitativa justificando a excepcionalidade dos resultados. A habilidade, a competência do saber fazer, foi constatada pelo resultado dos projetos entregues, que representou mais de 80% de aprovação, além de todas as avaliações dos alunos participantes, atestando melhoria do nível de conhecimento e prática no curso.

Também mudanças consideráveis na atitude dos alunos foram percebidas e mostradas no estudo, confirmando mudanças comportamentais diante do perfil empreendedor, como integração das disciplinas para um melhor processo decisório, impacto na vida pessoal, acadêmica e profissional, autoconfiança, autoconhecimento, controle sobre processo decisório, liderança, conhecimento, relacionamento, aceitação das diferenças, espírito empreendedor, trabalho em equipe, coragem, tratamento de conflitos, controle emocional, resistência à frustração, superação, segurança, dentre outros aspectos. O que justificou a mudança comportamental não foi a estrutura do Projeto Profissional, que visa à técnica, mas a metodologia e forma de aplicação do projeto, que buscou reproduzir situações reais de uma empresa, com desafios nunca vivenciados pelos alunos ao longo do curso.

Talvez o depoimento de uma aluna sintetize o que o Projeto Profissional representou para os alunos: “Na minha opinião, este projeto foi uma faculdade à parte. Acredito ter aprendido mais coisas neste último ano do que nos três primeiros”. Dezenas de outros depoimentos reforçam essa percepção, conforme “Apêndice G”.

A “eficácia da educação empreendedora”, considerando conceitos teóricos de entrega, resolução de problemas, alcance de meta, nos leva a focar, por analogia, o sentido de verificar se efetivamente esta educação empreendedora pode produzir impacto e melhorar a competência do Administrador. Mostrou-se clara quanto aos

fundamentos teóricos que indicam a educação empreendedora para todas as IES, mas, sobretudo, pelos resultados quantitativos e qualitativos apresentados no presente estudo, acerca do aumento do nível de conhecimento dos alunos e também das mudanças favoráveis no comportamento dos mesmos.

Importante frisar, ainda, que eficácia consta em uma das finalidades do Plano de Negócios: “gerenciar a empresa com eficácia e melhorar a tomada de decisões”, e que o Plano de Negócio se constituiu na metodologia base para a elaboração do Projeto Profissional, com adaptações para uma proposta mais acadêmica.

Pudemos perceber, também, que eficácia se insere no perfil do intraempreendedor: “O gerente busca a eficácia operacional”, reforçando a questão da característica teórica do curso de Administração, uma das justificativas que alicerçam o presente estudo, percepção comprovada pela pesquisa no início do ano com os alunos, que mostrou, antes do projeto, que apenas 6% dos alunos consideraram o curso prático ou muito prático.

O Projeto Profissional mudou esta percepção, passando esse número para 31%, mostrado pela pesquisa no final do ano. A percepção de ser um curso teórico foi reforçada também pela percepção dos gestores de empresas, cuja pesquisa mostra que a maioria considera o curso muito teórico e pouco prático. Portanto, concluímos que a educação empreendedora se mostra eficaz para contribuir com o desenvolvimento de competência do Administrador.

Resgatando algumas dificuldades dos alunos no desenvolvimento do projeto, podemos confirmar ainda mais a eficácia deste Projeto Profissional. Lembrando Stein, Dixon e Isaacson(1994) que consideram que escrever é possivelmente o mais complexo e difícil desafio enfrentado pelo aluno em sua vida acadêmica, pois é a habilidade fundamental exigida para comunicar seu conhecimento em todas as áreas de conhecimento e, resgatando o relatório do observador participante, pode se concluir que uma das dificuldades dos grupos participantes do Projeto Profissional foi a qualidade da escrita, pois o sucesso nas avaliações tanto dos itens entregues ao longo ano de 2014, assim como do projeto concluído, dependiam exclusivamente da escrita, sendo, ainda que 20% da nota final do projeto referia-se à comunicação, conforme manual do Projeto Profissional 2014, não se omitindo que, conforme relatório do observador participante, no geral a qualidade da

linguagem nos projetos se apresentava em nível baixo, confusa e sem clareza. Isto nos leva a concluir que parte das dificuldades apresentadas na elaboração do projeto deveram-se à dificuldade com a escrita.

Outra dificuldade constatada no desenvolvimento do projeto se deu pelo esquecimento, por parte dos alunos, dos conteúdos aprendidos nos anos anteriores, muitos inclusive chegaram a descartar materiais de consulta fornecidos pelos professores, num indício de que aquele conteúdo não era mais importante, porque já fora aprovado na disciplina.

Tal contexto nos remete ao que Hermann Ebbinghaus (2012) nos deixou sobre a memória e esquecimento do que aprendemos, quando afirma que esquecemos dois terços do que aprendemos nas últimas 24 horas e seus experimentos concluem pontos relevantes, como: conteúdos esquecidos podem ser reaprendidos com mais rapidez do que conteúdos novos; conteúdos significativos são lembrados por cerca de dez vezes mais tempo do que conteúdos insignificantes ou aleatórios; sessões de aprendizagem repetidas durante um intervalo maior de tempo intensificam a memorização de qualquer assunto.

Podemos relacionar tais reflexões com o Projeto Profissional, pois o mesmo não apresenta o objetivo de fornecer novos conhecimentos, apenas aplicar o que foi aprendido em anos anteriores. Quanto aos conteúdos significativos, percebemos que os alunos se envolviam mais com os conteúdos alinhados às suas opções de qualificação – Recursos humanos, Marketing, Finanças e Comércio Exterior. Quanto às sessões de aprendizagem repetidas por um intervalo de tempo maior, observamos que, à medida que os itens do projeto iam sendo apresentados e a análise técnica era feita pelos orientadores, apresentando erros, os grupos tinham que retornar àqueles itens, corrigi-los para dar sequência aos novos itens, pois há interdependência entre os itens de um Plano de Negócio. Então, até a última versão, os conteúdos se repetiam junto aos grupos.

Estas verificações confirmam a eficácia do Projeto Profissional no processo de aprendizagem desses alunos. Um dos depoimentos de aluno, sobre o Projeto Profissional, sintetiza bem esta situação: “Foi bastante importante, pois através dele eu pude rever boa parte dos conceitos estudados em quatro anos de curso. Uma



excelente oportunidade para testar meus conhecimentos e fazer com que eu fosse atrás das matérias já esquecidas”.

Estamos, portanto, diante de um fato que indica que o modelo de ensino adotado pela instituição pesquisada está ainda estruturado em disciplinas e disciplina, no conceito de Spender (2001), representa um objeto que pode ser comprado. Já no modelo apresentado com o advento do Projeto Profissional, o modelo se aproxima mais de um processo, com envolvimento de criatividade, inovação, motivação e comunicação.

Quanto ao ambiente organizacional trazemos o que dizem Fleury (2002), Fleury e Oliveira Jr. (2001), quando afirmam que o conhecimento é um recurso que pode e deve ser gerenciado para melhorar o desempenho da empresa. e deve-se buscar formas pelas quais o processo de aprendizagem organizacional pode ser estimulado, além de investigar como o conhecimento organizacional pode ser administrado, disseminado e aplicado por todos, como uma ferramenta para atender as necessidades estratégicas e o sucesso da empresa.

Experiências em universidades corporativas confirmam esta crença, inclusive viabilizando o caminho da inovação, conforme Ramos, Ramal e Lima (2012), Casarini e Baumgartner(2012), Naves (2012).

Alinhada a tal raciocínio, a pesquisa junto aos gestores mostra a necessidade dos mesmos em se desenvolver na empresa. Para a grande maioria dos gestores pesquisados, o curso de graduação representou apenas parte do que necessitaram em suas funções e que, para complementar seus conhecimentos, buscaram as diversas alternativas de aprendizagem, como aprender com colegas, programas *on-line*, autodesenvolvimento, treinamento na empresa.

Com relação aos conteúdos de reforço, os gestores de empresas apontaram para praticamente todos os conteúdos de Administração, embora a maior incidência tenha recaído sobre gestão de pessoas e estratégia.

Nosso entendimento, com esses resultados, é de que perceberam o curso de graduação muito teórico. Tal compreensão pode ser reafirmada em outra questão formulada a esse público, quando lhes foi solicitado fornecerem recomendações para alinhar o curso de graduação às necessidades das empresas. A quase totalidade dos gestores recomendou rever os conteúdos das disciplinas e

desenvolver melhor a habilidade e a prática. Então, o que pode efetivamente ter faltado na graduação é a prática relacionada aos conhecimentos adquiridos.

A prática é novamente lembrada por todos os gestores, além de outros itens, quando apresentaram vantagens da universidade corporativa. E aqui vale ressaltar que, dos entrevistados, apenas pouco mais de 7% tinham universidades corporativas em suas empresas. No entanto, mais de 70% desses gestores têm uma opinião formada a respeito de suas vantagens.

Outra defasagem entre ensino da graduação e ensino corporativo pode ser atribuída à velocidade com que se assimilam novos conhecimentos, quando podemos citar a estratégia da Fiat, para a universidade corporativa. Percebemos que, desde 2009, sua estratégia de inovação se baseou no *Design Thinking*.

Verificando todos os programas do curso de graduação em Administração de 2014, da instituição pesquisada, não encontramos nenhuma disciplina que abordasse tal conteúdo, uma prova de que as empresas podem ser mais ágeis na absorção de novos conhecimentos do que as instituições de ensino superior.

Tal situação nos remete às respostas que atendem ao objetivo de levantar defasagens entre ensino formal de graduação em administração, ensino corporativo e necessidades reais das empresas.

Revedo a lista de depoimentos dos alunos, incluindo os reprovados, podemos concluir sobre a efetividade do Projeto Profissional neste contexto de interdisciplinaridade. Os alunos se manifestaram também quando perguntados sobre a maior dificuldade que tiveram no desenvolvimento do projeto – conhecimento ou interdisciplinaridade? – a maioria teve dificuldade com a interdisciplinaridade. Muitos grupos tiveram dificuldades em perceber os efeitos de suas decisões nas diversas áreas das empresas que estavam planejando.

Exemplificando com um caso real: um grupo, percebendo que os resultados financeiros não garantiriam o retorno esperado, aumentavam as vendas e não percebiam os impactos que um aumento de vendas provocam em outras áreas, como compra de insumos na área operacional, capacidade de produção, armazenamento e distribuição. Houve o lançamento de um novo produto ao longo dos cinco anos do projeto, sem considerar tecnologia, qualificação de funcionários, equipamentos etc.

A importância do Projeto Profissional para a competência do Administrador, numa perspectiva transversal da educação empreendedora pode ser evidenciada também pelos depoimentos do diretor e coordenador do curso de graduação em Administração. Esses gestores se mostraram convencidos do resultado positivo e citam fatos que podem ser comprovados, como a avaliação do ENADE, cuja nota passou de 3,0 para 4,0 com o advento do Projeto Profissional em 2010.

Outro fato que pode ser evidenciado pelo Guia do Estudante foi a pontuação cinco (5) estrelas (nota máxima, sendo a maior pontuação dentre todos os cursos da universidade), obtida após implantação do Projeto Profissional, conforme afirma o coordenador do curso. Antes do Projeto Profissional a classificação dada pelos alunos era de três (3) estrelas.

Retomando à questão de investigação, “como a educação empreendedora pode ajudar o aluno de administração a integrar e sedimentar conhecimentos adquiridos na graduação e desenvolver sua competência profissional, técnica e comportamental?”, que deu origem ao objetivo: “Analisar a eficácia da educação empreendedora para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais no curso de graduação em Administração, concluímos que essa resposta pode ser dada, inicialmente, considerando a ramificação e a transversalidade que representa a educação empreendedora no mundo dos negócios, do empreendedorismo como opção de carreira e tendências de aplicação em todas as instituições de ensino, em todos os níveis.

Por outro lado, o presente estudo, investigando a estratégia metodológica de uma instituição de ensino no Brasil, comprovou que a elaboração de um projeto, baseado em um Plano de Negócios, na forma como foi conduzido e orientado, no tempo em que foi desenvolvido, no caso um ano letivo, conforme mostra o manual do Projeto Profissional, seguramente significará uma melhora na competência técnica e comportamental dos alunos.

Impõe-se lembrar que consideramos como competência técnica o conhecimento ou o domínio dos conteúdos exigidos no Projeto Profissional e também a habilidade ou a capacidade para praticar o que foi aprendido, de uma forma integrada e interdisciplinar, o que permite uma aprendizagem mais consistente e real, considerando o mundo dos negócios. Como comportamental

consideramos a evolução que o Projeto Profissional promoveu nos alunos, em relação ao perfil empreendedor.

Entretanto, ressaltamos que, por tratar-se de um trabalho em grupo, percebemos, como observador participante, desníveis de aprendizado, considerando as diferenças individuais dos alunos, até por dedicação e envolvimento, o que pode ser comprovado inclusive nas próprias fichas de acompanhamento de atividades individuais (ANEXO A), apresentadas e assinadas pelos grupos de trabalho.

Importante ressaltar que este estudo não procurou investigar o empreendedorismo com suas ações e iniciativas que levem à abertura de novos negócios ou como medida de desenvolvimento econômico e social. Buscou, sim, estudar as características da educação empreendedora que pudesse ser transferida para a formação profissional do aluno em graduação como Administrador e, com isto, poder melhorar sua competência em aspectos técnicos e comportamentais. Técnica aqui sintetizada pelo conhecimentos e habilidades necessários à atividade do administrador e comportamental aqui representada por características ou perfil do empreendedor, usada neste estudo como parâmetro de análise.

Como conclusão final, afirmamos nossa convicção de que o empreendedorismo, e conseqüentemente a educação empreendedora, com suas possibilidades de conexões, estende raízes também para a Administração, até por suas estreitas relações que foram oportunamente destacadas neste estudo.

Portanto, o ensino do empreendedorismo perpassa a Administração e pode ser usado como metodologia pedagógica para contribuir com o desenvolvimento de competência do Administrador.

O Projeto Profissional, idealizado a partir do ensino do empreendedorismo, se apresenta como experiência concreta dessa realidade, pois os resultados apresentados neste estudo, comprovando a evolução tanto de conhecimento como de atitude dos alunos pesquisados, balizam e confirmam os aspectos transversais da educação empreendedora, influenciando a Administração e sendo influenciado por ela em movimentos de retroalimentação.

Quanto à interdisciplinaridade, preconizada pela instituição, pode também ser evidenciada, considerando o formato e a metodologia de aplicação do Projeto Profissional. Se tomarmos como referência Lüke (2003), que estabelece relação entre atitude e interdisciplinaridade, podemos verificar, pela observação participante, que durante o ano de desenvolvimento do projeto os alunos tiveram muitas oportunidades de falar e expressar suas ideias, nos seus grupos de estudo, em sala de aula, em plantões de dúvidas. Puderam exercer as críticas e autocríticas, como verificado em seus depoimentos. Tiveram que rever os conteúdos de todas as disciplinas abordadas no projeto.

Como a premissa do Projeto Profissional é a inovação, os alunos exercitaram novas ideias e foram desafiados a conviver com as diferenças, respeitar seus limites e de seus colegas, aceitar a possibilidade de errar, desenvolver maior resiliência, ter segurança e autoconfiança, realizar o trabalho em grupo, dados comprovados na pesquisa sobre comportamento e na pesquisa geral.

A partir dessas conclusões gerais ficam, portanto, confirmadas também as hipóteses apresentadas no presente estudo, pois o Projeto Profissional trouxe, de fato, reforço e maior assimilação dos conhecimentos adquiridos, visto que os resultados estatísticos confirmam essas mudanças. Além da análise estatística, depoimentos dos alunos reforçam essa confirmação e estes depoimentos constam da pesquisa Percepção e avaliação geral (anexo B), feitas pela faculdade e disponibilizadas neste estudo. Portanto, as hipóteses H1 e H2 estão coerentes com o os resultados aqui mostrados, conforme segue:

Hipótese H1. “O ensino do empreendedorismo, pela ação do Projeto Profissional que foi derivado de um Plano de Negócios, deve aumentar o nível de conhecimento dos alunos de administração e melhorar suas habilidades técnicas”. Verificando-se os resultados apresentados nas 66 questões de conhecimento é possível constatar que na quase totalidade delas o nível de conhecimento aumentou, com variações percentuais que ultrapassam 50%. Quanto a habilidade técnica, em que considera a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, também se constata, pelas questões apresentadas na avaliação geral, que os resultados confirmam a evolução percebidas pelos alunos, 90,5% dos quais afirmaram que o Projeto Profissional os ajudou a desenvolver as habilidades técnicas.

Hipótese H2. “O ensino do empreendedorismo, pela metodologia de aplicação do Projeto Profissional, que foi derivado de um Plano de Negócios, deve alterar o comportamento dos alunos de administração, tomando como base o perfil empreendedor”. Esta hipótese pode ser confirmada analisando os dados apresentados nas respostas às 21 questões do comportamento empreendedor, em todas elas se verifica evolução em cada traço que indica o perfil empreendedor. Também em diversas questões do questionário Avaliação geral, constata-se mudança nesse sentido, como resistência à frustração, trabalho em grupo, controle emocional, planejamento, visão de negócios, atitudes de líder e segurança.

Para futuros estudos acerca do tema, entendemos que o projeto, tal como foi idealizado pela IES, ainda que atendendo aos objetivos e expectativas da instituição pesquisada, melhorando de fato a competência de seus alunos de Administração, nos deixa pistas de oportunidades para outros avanços que podem se tornar objeto de novos estudos. A teoria nos acena para uma melhor aprendizagem, quando há motivação das pessoas.

Pudemos notar que, não de forma generalizada, mas com considerável intensidade, os alunos se mostraram muito desconfortáveis durante a elaboração do Projeto Profissional, com frequentes questionamentos acerca do rigor com que estava sendo conduzido e pelo alto nível exigido de qualidade e precisão dos dados e estratégias apresentados, além da pressão com os prazos, ao longo do ano.

Tal critério gerou muitos conflitos entre integrantes de diversos grupos. Embora convencidos que situações como essa são comuns no mundo real das empresas e concordando com as vantagens que situações como essas trazem para a vivência dos alunos, como resiliência, trabalho em grupo e outras características, entendemos que possa se articular uma estratégia de melhor envolvimento e engajamento dos alunos, não apenas pelo compromisso de entrega, mas também baseados em desafios e estímulos mais motivacionais, lembrando Morgan (2005) e Bernardes e Marcondes (2006).

Verificamos também, na coleta de dados, que a formulação das questões da pesquisa “conhecimento”, baseou-se em respostas diretas, sobre se dominavam ou não os conteúdos considerados, situação que pode ter levado o aluno a se sentir constrangido em responder que não dominava esses assuntos. Nosso

entendimento, portanto, é de que em futuras pesquisas essas questões sejam elaboradas de forma mais indireta.

Já com relação à pesquisa “comportamento empreendedor”, o fato do aluno apontar notas identificando a evolução que teve em cada item pesquisado, dando notas de como se sentia antes e depois do Projeto Profissional, mas avaliando apenas no final do projeto, pode ter provocado também algum viés nos resultados, pois nosso entendimento é de que os alunos podem ter se sentido na obrigação de evoluir e, assim, não terem demonstrado, por meio das notas, o que realmente sentiam, quando estavam se auto avaliando. Sugerimos que, a partir dessa realidade, se possa pensar num instrumento de coleta mais adequado ou na aplicação em tempos diferentes, como ocorreu com a pesquisa “conhecimento” realizada no início e no final do Projeto Profissional.

Para oferecer um fechamento holístico a este estudo, nos atrevemos a lembrar Fernando Pessoa.

Nossos alunos devem compreender que: *Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena. E mais: O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Como pesquisadores, sejamos capazes de viver o tempo necessário, com a emoção que ele merece, tornando-o inesquecível, com vieses muitas vezes inexplicáveis, mas vivenciado por pessoas incomparáveis!

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. F. (2010). *Psicologia aplicada à Administração – uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva.
- Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., Chamorro-Premuzic, T. (2014). *Who Wants to Be an Entrepreneur? The Relationship Between Vocational Interests and Individual Differences in Entrepreneurship*. *Journal of Career Assessment*, Vol 22(1) 102-112.
- Aidar, M. M. (2007). *Empreendedorismo*. São Paulo: Thomson.
- Alves, R. (1981). *Filosofia da ciência – Introdução ao jogo e suas regras*. Brasília: Brasiliense.
- Azevedo Joly, M.C.R.A. Escrita criativa – avaliando estratégias e procedimentos educacionais eficazes para o ensino fundamental. In: Witter, G. P. (2015). *Psicologia e Educação – professor, ensino e aprendizagem*. (2ª ed.). Campinas: Alínea.
- Bastos, M. F. (2013). *Educação e Empreendedorismo social: um encontro que (Trasns)forma cidadãos*. Belo Horizonte: Mazza
- Bairon, S. (2002). *Interdisciplinaridade – Educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Futura.
- Baron, R. A., Shane, S. A. (2011). *Empreendedorismo - uma visão do processo*. São Paulo: Cengage Learning.
- Barros, M. H. I. L. & Laquis, A. (2002). *Metodologia Transversal para Curso Superior de Administração de Empresas*. Enampad 2002. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2002/EPA/2002\\_EPA213.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2002/EPA/2002_EPA213.pdf)>. Acesso em 26/09/2016.
- Bergmann J. & Sams, A. (2017). *Sala de Aula Invertida – Uma metodologia Ativa de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Gen LTC.
- Bernardes, C. & Marcondes, R.C. (2006) *Teoria Geral da Administração gerenciando organizações*. (3.ed.). São Paulo: Saraiva.
- Biagio, L. A. (2013) *Como elaborar o Plano de Negócios*. Barueri: Manole.
- Borges, C. et al (2014). *Empreendedorismo sustentável*. São Paulo: Saraiva.
- Bovo, M. C. (2004). Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutágua: revista acadêmica e multidisciplinar*, n. 07. Maringá. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>>. Acesso em 31/07/2015.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. London: Wiley.



- Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Estrutura e espontaneidade: conhecimento e organização. In: Fleury e Oliveira Jr. (org.) (2001). *Gestão estratégica do conhecimento – integrando aprendizagem, conhecimento e competência*. São Paulo: Atlas.
- Bruner, J. (2012). Saber é um processo, e não um produto. In: *O livro da psicologia..* São Paulo: Globo, pp.164-165.
- Carbone, P. P. et al (2009). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV.
- Câmara de educação superior (1977). Parecer 776/77 de 03/12/1997. *Diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 25/04/2015.
- Carrão, A. M. R. & Montebelo, M. L. (Julho/Agosto/Setembro 2009). Os conceitos de teoria e prática na percepção de egressos do curso de administração. *Revista Angrad / Associação Nacional dos cursos de Graduação em Administração*. 10(3), Rio de Janeiro: ANGRAD. Disponível em <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/download/185/149>>.
- Cardoso, L. A. & Carvalho, A. S. (2006). *O papel das Universidades corporativas no desenvolvimento das competências: um estudo de caso sobre a Universidade Petrobras*. Disponível em <[http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais\\_13/artigos/470.pdf](http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/470.pdf)>. acesso em 25/10/2015.
- Casarini, F. G. & Baumgartner, M. Orgs. (2012). *Educação corporativa – da teoria à prática*. São Paulo: Senac.
- Claxton, G. (2005). *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Chiavenato, I (2014). *Administração – Teoria, processo e prática*. (5.ed). Barueri: Manole.
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração* v.1.(3.ed.). Porto Alegre: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2013). *Princípios da Administração - o essencial em teoria geral de administração* (2.ed.). Barueri: Manole.
- Chiavenato, I. (2009). A inteligência nos negócios. *Revista Brasileira de Administração*. Brasília: Ano XIX, 72, pp. 10-14
- Ching, H. Y.; Silva, E. C.; Trentin, P. H. (2014) Formação por competência: Experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração. *Revista ERA*,15(4:703), Rio de Janeiro.

- Closs, L. C., Antonello, C. S.(2010). Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. *CADERNOS EBAPE. BR*, v. 8, nº 1, artigo 2, Rio de Janeiro, Mar. 2010. pp. 20-37.
- Closs, L. Q., Aramburu, J. V., & Antunes, E. D. (2009). Produção científica sobre o ensino em Administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do Paradigma da Complexidade. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 7(2), 150-169.
- Collins, J. (2013). *Empresas feitas para vencer – por que algumas empresas alcançam a excelência... e outras não*. Barueri: HSM
- Collins, C., Porras, J. (2000). *Feitas para durar*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Diretrizes para o curso de Administração. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em 17/03/2014.
- Costa, A. C. A. (2001). *Educação corporativa – um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano*. Rio de Janeiro: Qualimark.
- Cruz Junior, J. B., Araujo, P.C., Wolf, S.M. & Ribeiro, T.V.A (2006). Empreendedorismo e educação empreendedora: Confrontação entre a teoria e prática. *Revista de Ciências da Administração – v.8, n.15, jan/jun 2006* Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4012933>>. Acesso em 26/10/2013.
- Cunha, D., Neves, I.; Pinheiro, A.(2014). Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar sobre os instrumentos de registo e observação na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. Disponível em <<http://hdl.handle.net/20.500.11796/1356>>. Acesso em 10/02/2016.
- Dolabela, F. (2009). *A universidade brasileira é empreendedora?* Disponível em <<http://blogstarta.wordpress.com/2009/05/20/a-universidade-brasileira-e-inovadora/>>, acesso em 04/04/2014.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Cultura.
- Dornelas, J. C. A., Timmons, J. A., Spinelli, S. (2010). *Criação de novos negócios – empreendedorismo para o século 21*. Rio de Janeiro: Campus/ Elsevier.
- Dornelas, J. C. A. (2008). *Empreendedorismo – Transformando ideias em negócios*. (3.ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Drucker, P. F. (1993). *As novas realidades – no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo*. São Paulo: Pioneira.

- Drucker, P. F. (1998). *Inovação e Espírito Empreendedor – Entrepreneurship – Prática e princípios*. São Paulo: Pioneira.
- Drucker, P. F. (2003). *Prática da administração de empresas*. São Paulo: Pioneira.
- Drucker, P. F. (2012). *Os novos desafios dos executivos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, v. 127, n. 1, p. 84-102.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências - conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas
- Ebbinghaus, H. (1850 – 1909). Esquecemos dois terços do que aprendemos nas últimas 24 horas. In: *O Livro da Psicologia* (2012 pp. 48-49). Tradução de Clara M. Hermeto e Ana Luisa Martins. São Paulo: Globo.
- Eboli, M. (2009). Universidades corporativas crescem 2.400% em dez anos. *Veja.com*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/universidades-corporativas-crescem-brasil>. Acesso em 29/10/2013
- Eboli, M., Fishcer, A. L., Amorim, W. A. P. C.; Moraes, F. C. C. Org. (2010). *Educação Corporativa: Fundamentos, Evolução e Implantação de Projetos*. São Paulo: Atlas.
- Eboli, M. org. (2014). *Educação corporativa: muitos olhares*. São Paulo: Atlas.
- ENDEAVOR. (2013). *Empreendedorismo nas universidades brasileiras. Endeavor Brasil*. Disponível em: [https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/172/ENDEAVOR\\_-\\_Empreendedorismo\\_nas\\_Universidades\\_Brasileiras\\_2012.pdf](https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/172/ENDEAVOR_-_Empreendedorismo_nas_Universidades_Brasileiras_2012.pdf). acesso em 29/10/2014.
- Ferreira, M. P., Santos, J. C. & Serra, F. A. R. (2010). *Ser empreendedor: pensar, criar e moldar a nova empresa*. São Paulo: Saraiva.
- Filion, L. J. (1991). O Planejamento de seu Sistema de Aprendizagem Empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. *RAE*, 31(3), pp. 63-72.
- Filion, L. J. (1999). Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração*, São Paulo, v.34, n. 2, pp. 5-28, abr./jun. 1999.
- Fleury, M. T. L & Flury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista RAC*, Edição Especial 2001: 183-196.
- Fleury, M. T. L. & Oliveira Jr, M. M. org (2001). *Gestão estratégica do conhecimento – integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. L. org (2002). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.

- Fonseca, F. B. L., Luiz, F. B. & Luca G. G. (2013). *Psicologia da Educação*. Curitiba: Fael.
- França, F. G. R. (2013). A construção de caminhos por/pela experiência. In: Ferrari, A. *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: UFJF.
- França, L. D. (29 de outubro de 2009). Universidades corporativas crescem 2.400% em dez anos. *Veja.com*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/universidades-corporativas-crescem-brasil>. Acesso em: 12/10/2013.
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Frese, M. (jul./dez 2010). Rumo a uma Psicologia do empreendedorismo – Uma perspectiva da teoria da Ação. *Revista de Psicologia*. Fortaleza, 1(2:40-76). Disponível em [http://www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56%3Aarumo-a-uma-psicologia-do-empreendedorismo-uma-perspectiva-da-teoria-da-acao&catid=30%3Aano-i-edicao-ii-2010&Itemid=54](http://www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56%3Aarumo-a-uma-psicologia-do-empreendedorismo-uma-perspectiva-da-teoria-da-acao&catid=30%3Aano-i-edicao-ii-2010&Itemid=54) – Acesso em 28/10/2013.
- Gallo, S. (2001). *Transversalidade e meio ambiente*. Ciclo de palestras sobre meio ambiente – conheça a educação do Cibec/Inep – MEC/SEF/COEA. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>. Acesso em 23/08/2015.
- Gallo, S. (sd). *Conhecimento, Transversalidade e Currículo*. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc>. Acesso em 14/09/2015
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5.ed). São Paulo: Atlas.
- Goulart, I. B (2015). *Psicologia da educação– fundamentos teóricos Aplicação à prática pedagógica*. (21.ed). Petrópolis: Vozes.
- Gramigna, M. R. (2007). *Modelo de competências e Gestão dos Talentos*. (2.ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Hameline, D. (2010). *Edouard Caplarède – Coleção educadores MEC*, Recife: Massangana
- Hashimoto, M. (2014). *Espírito empreendedor nas organizações – Aumentando a competitividade através do Intraempreendedorismo*. (3.ed.), São Paulo: Saraiva.
- Hashimoto, M., Borges, C. (2014) *Empreendedorismo: Plano de Negócios em 40 lições*. (3.ed.). São Paulo: Saraiva.

- Hisrich, R. D., Peters, M. P. & Sheperd, D. A. (2009). *Empreendedorismo*. Porto Alegre: Bookman.
- Hodge, S. (2014) Transformative Learning as an “Inter-Practice” Phenomenon. *Adult Education Quarterly*. 64(2: 165–181).
- Halinen, I. (2015). Finlândia reforma educação, mas nega o fim das disciplinas tradicionais. *Globo.com*. disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/finlandia-reforma-educacao-mas-nega-o-fim-das-disciplinas-tradicionais.html>>. Acesso em 29/05/2015
- Ismail, S., Malone, M. S, Geest, Y. V. (2015). *Organizações Exponenciais – porque elas são 10 vezes melhores, mais rápidas e mais baratas que a sua (e o que fazer a respeito)*. Barueri: HSM.
- Jones, G. R. & Jones, G. R. (2008). *Administração contemporânea*. São Paulo: MC Graw Hill.
- Karnal, L. (2013). A teologia do empreendedorismo. *Programa Televisivo Café Filosófico.TVCultura*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CDkrkhvOvY>>. Acesso em 12/12/2013.
- Kubo, O. & Botomé, S. P. (2001). Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*. Curitiba: 5, 133-152.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3.ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Lacombe, F. (2009). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Saraiva.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* 19, 20-28.
- Leite, E. (2012). *O Fenômeno do Empreendedorismo*. São Paulo: Saraiva.
- Lenoir, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, I. C. A. Org. (1998). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, pp. 45-75.
- Lima, P. G. (set./dez. 2008) Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. *Revista educação UFSM*, 33(3: 457-468). Santa Maria. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reeducacao/article/view/84/58>>. Acesso em 31/07/2015.
- Lopes, R. M. (2010). *Educação Empreendedora - Conceitos, Modelos e Práticas*. Rio De Janeiro: Campus.
- Lück, H. (2003). *Pedagogia interdisciplinar – Fundamentos Teórico-Metodológicos*. (11.ed.). Petrópolis: Vozes.

- Malheiros, B. Fundamentos da Educação no Século XXI. In: Ramal, A. O. (2012) *Educação Corporativa: Como implementar projetos de aprendizagem nas organizações*. Rio de Janeiro : LTC.
- Marras, J. P. (2010). *Administração de Recursos Humanos*. (13ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Maximiano, A. C. A. (2010). *Administração para Empreendedores*. São Paulo: Pearson.
- Maximiano, A. C. A. (2012). *Teoria Geral da Administração* (2.Ed.). São Paulo: Atlas.
- McCraw, T. (2012). *O profeta da inovação*. São Paulo: Record.
- MEC (2000)- Secretaria da Educação Média e tecnológica. (2000). *Educação profissional – Referências curriculares nacionais da educação profissional do nível técnico*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em 03/05/2015.
- MEC (2005) - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior- resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em: <[mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em 13/09/2016.
- Meister, J.C. (1999). *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books.
- Menezes, E. T., Santos, T. H. (2002). *Transversalidade (verbetes)*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>>, visitado em 30/7/2015.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 31(1), 3-27.
- Mialaret, G. (1999). *Psicologia da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas
- Morgan, G. (2005) Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *RAE*, 45 (1). pp. 58-71.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moscovici, S. (2012). O objetivo não é desenvolver o conhecimento, mas estar a par das novidades. In: *Livro da Psicologia* (2012, pp. 238-239). Tradução de Clara M. Hermeto e Ana Luisa Martins. São Paulo: Globo.
- Mussak, E. (abril/2013). A estratégia do eterno aprendiz. *Revista Administrador profissional*. 36(322). pp. 19-23

- Nanni, H. C. (2006). *As características empreendedoras dos gestores das empresas incubadas de Praia Grande*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Negócios). Universidade Católica de Santos.
- Naude L, van den Bergh T. J, Kruger I.S. (2014) Learning to like learning: an appreciative inquiry into emotions in education. *Soc Psychol Educ.*) 17:211–228.
- Naves, M. In: Casarini, F. G & Baumgartner, M.(2012) Educação Corporativa: da teoria à prática. Org. São Paulo: Senac. pp. 129-146)
- Neves, J. G., Garrido, M. V., Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais – Teoria e Prática*.(3.ed.). Lisboa: Sílabo.
- Newman M. (2014) Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited. *Adult Education Quarterly*, 64(4: 345–355).
- Newman, W. H. (1977). *Ação Administrativa – as técnicas de gestão e gerência*. São Paulo: Atlas.
- Nicolini, A. M. (2004). A trajetória do Ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. *ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, XXVIII. Curitiba.
- Nonaka, I. & Takeuchi, I. (1997). Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica de inovação. Rio de Janeiro: Campus.
- Nogueira, A. M. (2007). *Teoria geral da Administração para o século XXI*. São Paulo: Ática.
- Nogueira, M. O. G., Leal, D. (2012). *Teorias da aprendizagem – um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos*. Curitiba: IBPEX
- Ogden, J. R., Crescitelli, E. (2007). *Comunicação integrada de marketing – conceitos, técnicas e práticas*. (2.ed.). São Paulo: Pearson.
- Oliveira, C. R. (2014). *Manual Projeto Profissional*. Disponível em pdf no portal do aluno. Santos: Universidade Santa Cecília.
- Oliveira, J. H. B. (2005). *Psicologia da Educação 1. Aprendizagem - Aluno*. Porto: Legis.
- Pacheco, J. A.(2006). Currículo: teoria e práxis. (3.ed). Porto: Porto
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver Competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Pereira, M. C. B. (2014). *RH Essencial – gestão estratégica de pessoas e competências*. São Paulo: Saraiva.
- Pereira, L. & Carvalho, L. (2014). Das competências em gestão da qualidade à aprendizagem organizacional em contexto de ensino superior politécnico.

- Revista Lusófona de Educação*, n. 27, pp. 59-74 Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Phan, P. & Siegel, D. S. The Effectiveness of University Technology Transfer (June 2006). *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 2(2).
- Pinheiro, T. (2015). *The Service Startup – inovação e empreendedorismo através do design thinking*. Rio de Janeiro: Alta Books
- Plens, M. & Brighenti, I. (2002). O que fazem as melhores escolas de administração. *Anais do XXXVII Congresso Latino-Americano de Escolas de Administração*. Porto Alegre.
- Porto, G. S. (2013). *Gestão da inovação e empreendedorismo*. Rio de Janeiro: Campus.
- Quinn, R. E. et al.(2012). *Competências Gerenciais - A abordagem de valores concorrentes na gestão (5.ed.)*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ramos, R., Ramal, A. e Lima, R. (2012). Relato de caso prático: Programa de formação dos líderes de células da Volkswagen. in.Ramal, A. Org. (2012). *Educação Corporativa – Como implementar Projetos de Aprendizagem nas Organizações*. Rio de Janeiro: LTC.
- Ramsey, D. (2014). *Líder empreendedor – seja um líder que estruture e desenvolva empresas*. Ribeirão Preto: Novas Ideias.
- Rauch, A. & Frese, M. (2007), 'Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation and success'. *European Journal of Work and Organizational Psychology*.16, 353–385.
- Revista O administrador profissional*. (2014). *O desafio da qualificação profissional*. 334 (38:9).
- Rigby, R. (2012). *28 mentes que mudaram o mundo*. Rio de Janeiro: Campus.
- Rodrigues, S. B. (2001). *De Fábricas a Lojas de Conhecimento - as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente*. in Fleury, M.T.L. *Gestão Estratégica do conhecimento - integrando aprendizagem, conhecimento e competências*.São Paulo: Atlas.
- Russell, R., Atchisona, M. & Brooks R. (May 2008). Business plan competitions in tertiary institutions: encouraging entrepreneurship education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2: 123-138).
- Portal Brasil. (2013). *Comissão de ética*.Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/empreendedorismo-hoje/sobrevivencia-e-mortalidade>> . acesso em 19/02/2013.
- Salvador, C. C. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.



- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (5.ed.). Porto Alegre: McGrawHill.
- Santos, E. J. (2013). Gestão de carreira deve começar na faculdade. *Blog o Estadão*, disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/radar-do-emprego/gestao-de-carreira-deve-comecar-na-faculdade/>>. acesso em 19/02/2013
- Schermerhorn, J. R. (2014). *Administração*. Rio de Janeiro: LTC
- Schumpeter, J. A. (1998). *Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucros, capital, juros e o ciclo econômico*. São Paulo: Nova Cultura.
- Sebrae (2011). Coleção Estudos E Pesquisas. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/45465B1C66A6772D832579300051816C/\\$File/NT00046582.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/45465B1C66A6772D832579300051816C/$File/NT00046582.pdf)>, acesso em 24/02/2013.
- Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1: 69-85). Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270903544685>>. Acesso em 07/07/2015.PTOao0raC
- Sengue, P. et al. (2005). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Bookman.
- Souza, D. L. & Zambalde, A. L. (2015). Desenvolvimento de competências em ambiente acadêmico – um estudo de caso de curso de administração de Minas Gerais, Brasil. *Revista Adm.* São Paulo, v.50, n.3, pp. 338-352, jul./ago./set. 2015
- Silva, R. O. (2008). *Teorias da Administração*. São Paulo: Pearson.
- Silva, M.G. (2007). Psicologia da educação I. *Palhoça Unisul virtual*. Disponível em <[http://busca.unisul.br/pdf/88262\\_Maria.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/88262_Maria.pdf)>. acesso em 12/03/2015.
- Silva, M. R. (2003). *Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio”*. 2003. 288 f. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silvestre, C. A. (2013). *Educação e formação de adultos e idosos: uma nova oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sobral, F. (2007). *Administração: Teoria e Prática no Contexto Brasileiro*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Spender, J. C. Gerenciando sistemas de conhecimento. In: Fleury, M. T., Oliveira JR., M. M. Org. (2001). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, pp. 27-49.

- Stefano, S. R & Bernardim, M. L. A ação da liderança. In: Lenzi, F. C.; Kiesel, M. D; Zucco, F. D. Orgs.(2010). *Ação empreendedora: como desenvolver e administrar o seu negócio com excelência.* ( 2 ed). São Paulo: Gente
- Sugahara, C. R. (2013). Administrar é para Profissional de Administração. *Administrador profissional*, 36(327). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7037249-Cfa-cras-administrar-e-para-profissional-de-administracao-sistema.html>>. Acesso em 12/12/2013.
- Teixeira, A. (2001). *Universidades Corporativas x Educação Corporativa – O desenvolvimento do Aprendizado Contínuo.* Rio de Janeiro: Qualimark.
- Teixeira, L. M (2016). Entrevista em 04/05/2016 a *Publishing Perspectives - Educação*, Frankfurter Buchmesse. Disponível em <<http://www.contec-brasil.com/04052016-2/>>. Acesso em 30/05/2016.
- Teczke, J. & Gawlik, R. (2004) The implications of Academic Entrepreneurship for University Administration. *Higher Education in Europe*, XXIX(2). Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0379772042000234839>>, acesso em 22/10/2015.
- Tolda, J. (2014) *Princípios de economia da inovação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e método.* (3 ed). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso – planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.
- Yunus, M. (2008). *Um mundo sem pobreza.* São Paulo: Ática.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências.* Porto Alegre: Artmed.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo Competência.* São Paulo: Atlas.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

## APÊNDICE A - PROTOCOLO ESTUDO DE CASO – PROJETO PROFISSIONAL

A adoção do estudo de caso, como metodologia de pesquisa para este trabalho, deveu-se à experiência de uma faculdade de administração da cidade de Santos, SP, Brasil, que vem aplicando um projeto denominado como Projeto Profissional, com resultados animadores, segundo avaliação da direção do curso.

O objetivo do Projeto Profissional é “promover interdisciplinaridade e integração teoria-prática, com intuito de oferecer oportunidade de experiência prática ao aluno. Desenvolver a capacidade dos alunos do último ano do curso de graduação de Administração em lidar com os assuntos práticos do dia-a-dia das empresas, pela mediação do emprego dos conceitos já vistos durante o curso, de forma que eles sejam aplicados em um único trabalho interdisciplinar, isto é, em um Projeto Profissional de conclusão de curso”.

Para viabilizar tal estudo tornou-se necessária a autorização da alta administração da universidade, além da submissão dos questionários previstos para a pesquisa ao comitê de ética da própria universidade.

Contatos na universidade pesquisada:

**Reitoria:** os objetivos eram informar sobre a pesquisa e obter autorização para coleta de dados na instituição.

Reunião realizada em 12/02/2014 às 11:30, na sala da reitoria. A autorização para pesquisa no ambiente da universidade foi dada, por intermédio de e-mail, em 19/02/2014. Observação: foi acordado na reunião que o nome da instituição será mantido em sigilo (a seguir, cópia do e-mail).

*Prezado Professor Carlos Roberto.*

*Com satisfação a Universidade (xxxxxxxxxxx) cumprimenta-o pela realização de Plano de Estudos para Doutorado na Universidade de Coimbra.*

*Através do presente, autorizamos que o seu projeto de pesquisa implementado dentro da temática "**O ensino e aprendizagem em administração - a educação empreendedora e a integração de conhecimentos e o desenvolvimento de competências do administrador**" possa ser realizado no âmbito da nossa Instituição.*

*Mais uma vez, os votos de pleno êxito nesta importante empreitada acadêmica.*

*Atenciosamente,*

*Reitora – UNIVERSIDADE*

A partir da autorização da Magnífica Reitora, pesquisar os gestores do curso de Administração e alunos do último ano do curso de Administração.

**Diretor do curso de Administração, atendendo aos seguintes propósitos:**

Levantar objetivos e diretrizes do curso de administração e percepção sobre a eficácia do Projeto Profissional, com a utilização de técnicas de Empreendedorismo e índice de satisfação com resultados verificados. Para esse levantamento de dados foi adotada a técnica da entrevista.

Obs.: Ainda na fase de projeto de tese foi feito contato com o diretor do curso para autorização de utilização das informações disponíveis do Projeto Profissional, que são:

- Manual Projeto Profissional, adotado em 2010 e que é atualizado anualmente. Para este estudo será utilizada a versão de 2014.

- Questionários preenchidos de anos anteriores, pela mediação dos quais foi possível apurar alguns dados estatísticos constantes no projeto de tese; no entanto, não existe qualquer tabulação feita pela escola, apenas análise visual das respostas.

- Planos de ensino das disciplinas, para verificação dos conteúdos ministrados em comparação com o conteúdo exigido no Projeto Profissional.

Para efeito do presente estudo, a direção concordou com a proposta de novos levantamentos e aplicação dos instrumentos de coleta que forem necessários à tese.

Desta forma foi autorizada a aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa:

a) Autopercepção de conhecimento dos conteúdos vistos ao longo do curso de Administração. Coletas no início e no final do Projeto Profissional, feitas através de questionários a todos os alunos do último ano do curso.

b) Autopercepção sobre as mudanças de atitude provocadas pelo Projeto Profissional. Coletas no início e no final do Projeto Profissional, feitas mediante a aplicação de questionários a todos os alunos do último ano do curso.

c) Observação dos professores orientadores, mostrando a percepção dos mesmos quanto ao envolvimento dos alunos, reações e resultados aparentes ao longo do ano de desenvolvimento do Projeto Profissional.

Como idealizador do Projeto Profissional, levantar objetivos com o projeto, para o curso de Administração e índice de satisfação com os resultados verificados.

Pontos que foram abordados:

- 1) O porquê da ideia do Projeto Profissional, como surgiu a ideia?
- 2) Este modelo é encontrado em outras instituições?
- 3) Pode ser considerado uma inovação, comparado com outras instituições?
- 4) Quais as metas originais da faculdade ao adotar esta metodologia de ensino?
- 5) Como foi o processo de planejamento e implantação do projeto?
- 6) O modelo do Projeto Profissional proposto no seu início (primeiro ano de aplicação) permanece o mesmo?
- 7) O padrão educacional do curso foi melhorado a partir do Projeto Profissional?
- 8) O padrão de exigência acadêmica se manteve o mesmo ou se tornou mais rígido?
- 9) Houve melhoria da equipe de ensino (professores) a partir do Projeto Profissional?
- 10) Há convicção quanto a aceitação, reconhecimento e eficácia do Projeto Profissional pelos alunos?
- 11) Houve necessidade de orçamento suplementar para implantação do projeto ou foi viabilizado com orçamento regular?
- 12) Como é avaliado o resultado prático do Projeto Profissional?
- 13) Que medidas são usadas para avaliação e que resultados foram identificados até agora?
- 14) Existem implicações legais ou regimentais para a viabilização deste projeto?

15) Existe algum incentivo governamental para iniciativas como a do Projeto Profissional?

Ainda por intermédio da coordenação do curso, visou-se a possibilitar o acesso aos programas de ensino das disciplinas referidas ou exigidas no Projeto Profissional, que abordem assuntos como: fundamentos de marketing e marketing estratégico, contabilidade e gestão financeira, administração de materiais, administração de produção, introdução á administração, estratégia empresarial, direito empresarial, gestão de recursos humanos, gestão de projetos, empreendedorismo, gestão ambiental e sustentabilidade.

**Pesquisa junto aos alunos formandos, com os seguintes objetivos:**

- conhecer a autopercepção dos alunos acerca de seu nível de conhecimento de Administração, tomando-se como base os conhecimentos exigidos para elaboração do Projeto Profissional, desenvolvido a partir de uma estrutura de Plano de Negócios;

- levantar possível evolução dos alunos nos aspectos comportamentais, considerando as características atribuídas ao empreendedor.

Para estes levantamentos de dados foram necessários os seguintes questionários:

- I. Autopercepção de conhecimento de administração logo no início do último ano de graduação, reproduzindo os principais conhecimentos vistos ao longo do curso de graduação, também exigidos na elaboração de um Plano de Negócios, no caso particular da universidade, o Projeto Profissional.
- II. Autopercepção de conhecimento de administração ao término do ano, ou seja, na fase de conclusão do Projeto Profissional.
- III. Autopercepção sobre a mudança de perfil de cada aluno, baseado nas características do empreendedor, no no final do último ano de curso.

A partir dessa coleta de dados, analisar a evolução ou mudanças proporcionadas pela participação na elaboração do Projeto Profissional. Os questionários I e II mostrarão o grau de evolução em conhecimento e os questionário III mostrará as mudanças comportamentais do aluno.

**Observação:** Os prazos para estes levantamentos constaram do cronograma geral do projeto de tese.

O Projeto Profissional, objeto deste estudo de caso, apresentou os seguintes objetivo e processo:

**Objetivo:**

“Promover a interdisciplinaridade e a integração teoria-prática, com intuito de promover oportunidade de experiência prática ao aluno. Desenvolver a capacidade dos alunos do último ano do curso de graduação em Administração para lidar com assuntos práticos do dia a dia das empresas, por meio do emprego dos conceitos já vistos durante o curso, de forma que eles sejam aplicados em um único trabalho interdisciplinar, isto é, em um Projeto Profissional de conclusão de curso”.

**Processo:**

- Formação de grupos de cinco alunos.
- Cada grupo define uma oportunidade de negócio, a partir das análises e percepções de seus integrantes. Vale ressaltar que antes do Projeto Profissional, desenvolvido no quarto ano, os alunos tiveram, na disciplina de empreendedorismo, uma preparação prévia para o trabalho, inclusive com a aplicação de um Plano de Negócio simulado, com estrutura simplificada, no terceiro ano do curso.
- Os grupos formalizaram a inscrição do Projeto Profissional, contendo os integrantes do grupo e a suposta oportunidade de negócio, representada pelos produtos e serviços que supõem serem de interesse de um determinado público-alvo (segmento de mercado).
- Obedecendo a um cronograma já definido no manual de cada ano, os grupos desenvolvem cada fase do projeto, a saber:
  1. Descrição geral da empresa;
  2. Produtos de serviços;
  3. Estratégia e análise de mercado;
  4. Plano de marketing;
  5. Plano operacional;



6. Estrutura organizacional;
7. Plano operacional;
8. Plano financeiro;
9. Riscos críticos e sustentabilidade;
10. Plano jurídico;
11. Sumário executivo;
12. Depósito do projeto;
13. Análise dos orientadores e liberação (ou não) para a banca examinadora;
14. Projetos não indicados retornam para correção em 15 dias, após o que os orientadores fazem nova análise para indicação ou não para a banca. Não sendo indicado, o projeto é reprovado e o grupo tem mais um semestre para correções. Permanecendo a reprovação, o grupo deverá desenvolver novo projeto no ano seguinte. Os projetos indicados à banca são avaliados podendo ser aprovados ou não, e não sendo aprovados pela banca segue o mesmo critério, ou seja, mais um semestre para correções ou desenvolvimento de um novo projeto.

Questionários previstos para o estudo de caso:

- I) Conhecimento alunos – início do Projeto Profissional
- II) Conhecimento alunos - final do Projeto Profissional
- III) Comportamento e Perfil empreendedor

## APÊNDICE B - PESQUISA CONHECIMENTO ALUNOS - INÍCIO DO PROJETO PROFISSIONAL

### PROJETO PROFISSIONAL 2014

Nome: \_\_\_\_\_ RA. \_\_\_\_\_ data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

- 1) Você considera que o curso de Administração, no geral, é:  
 muito teórico  teórico  prático  muito prático
- 2) Considerando os conteúdos exigidos para o Projeto Profissional, conforme manual entregue, como você se sente em relação ao domínio dos conteúdos.
1. Domínio suficiente      2. Domínio parcial e insuficiente      3. Não domina

| CONTEÚDO  | AVALIAÇÃO<br>(1, 2 ou 3) |
|---|--------------------------|
| <b>ITEM 3- DADOS GERAIS DA EMPRESA</b>  |                          |
| 1. Missão, visão, objetivos e valores   |                          |
| <b>ITEM 4- ESTRATÉGIA E MERCADO</b>   |                          |
| 2. Análise de macro-ambiente  |                          |
| 3. Análise de setor, mercado e oportunidades  |                          |
| 4. Análise e definição de segmento  |                          |
| 5. Dimensionamento de demanda   |                          |
| 6. Fatores de influência do comportamento de compra                                 |                          |
| 7. Processo de compra – necessidades e desejos                                      |                          |
| 8. Inovação e vantagem competitiva  |                          |
| 9. Estratégia competitiva – Porter, Prahalad, Kim, etc                              |                          |
| 10. Posicionamento de marca   |                          |
| 11. Estratégia de inovação  |                          |
| 12. Análise de concorrência   |                          |
| 13. Análise SWOT  |                          |
| <b>ITEM 5 – PRODUTOS</b>  |                          |
| 14. Estratégia de produtos –desenvolvimento e ciclo de vida                         |                          |
| 15. Estratégia de produtos – características, benefícios, obsolescência             |                          |
| 16. Estratégia de produtos – posicionamento de produto                              |                          |
| 17. Estratégia de produtos – Matriz BCG   |                          |
| <b>ITEM 6 – MARKETING</b>   |                          |
| 18. Estratégia de marketing – marketing mix   |                          |
| 19. Política de preços e créditos   |                          |
| 20. Estratégia de localização   |                          |
| 21. Estratégia de distribuição – cobertura, venda direta, indireta e intermediários |                          |
| 22. Canais de vendas – varejo com loja, sem loja                                    |                          |
| 23. Projeções de vendas e estratégia de crescimento                                 |                          |
| 24. Sazonalidade em vendas  |                          |
| 25. Estratégia de Serviço – marketing mix de serviço                                |                          |
| 26. Estratégia de comunicação – composto de comunicação de marketing                |                          |
| 27. Identificação e localização de clientes   |                          |
| 28. Ações de comunicação – planejamento de mídia                                    |                          |
| 29. Processos de atendimento e venda  |                          |
| <b>ITEM 7 – OPERAÇÕES</b>   |                          |
| 30. Análise de instalações – layout de empresa                                      |                          |
| 31. Capacidade de produção e atendimento  |                          |
| 32. Método de produção  |                          |
| 33. Planejamento de equipamentos, máquinas e utensílios                             |                          |

| CONTEÚDO  | AVALIAÇÃO<br>(1, 2 ou 3) |
|---|--------------------------|
| 34. Depreciação de bens   |                          |
| 35. Previsão de estoque mínimo de insumos   |                          |
| 36. Controle de estoques  |                          |
| 37. Logística de fornecimento e seleção de fornecedores                               |                          |
| 38. Custos de produção  |                          |
| 39. Processos de produção   |                          |
| 40. Estratégia de terceirização de produção   |                          |
| 41. Controle de qualidade   |                          |
| <b>ITEM 8 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL</b>  |                          |
| 42. Organograma funcional   |                          |
| 43. Autoridade e responsabilidade   |                          |
| 44. Descrição de funções  |                          |
| 45. Política de Recrutamento e seleção  |                          |
| 46. Treinamento, desenvolvimento e integração   |                          |
| 47. Motivação, Criatividade e inovação de funcionários                                |                          |
| 48. Perfil gerencial  |                          |
| 49. Processo decisório  |                          |
| <b>ITEM 9 – FINANÇAS</b>  |                          |
| 50. Investimentos – origens e fontes  |                          |
| 51. Investimentos tangíveis   |                          |
| 52. Investimentos intangíveis   |                          |
| 53. Previsão de Capital de giro   |                          |
| 54. Investimentos pré-operacionais  |                          |
| 55. Balanço patrimonial   |                          |
| 56. Demonstrativo de resultados   |                          |
| 57. Fluxo de caixa  |                          |
| 58. Ponto de equilíbrio   |                          |
| 59. Análise de investimento – TIR, VPL, Pay-back                                      |                          |
| <b>ITEM 10 – SUSTENTABILIDADE E IMPACTO</b>   |                          |
| 60. Questões de sustentabilidade na produção, distribuição e consumo                  |                          |
| 61. Programas de certificação e proteção de questões ambientais                       |                          |
| <b>ITEM 11 – RISCOS CRÍTICOS</b>  |                          |
| 62. Análise de riscos – inerentes ao negócio, barreiras, mercado, tempo, financeiros  |                          |
| <b>ITEM 12 – JURÍDICO</b>   |                          |
| 63. Constituição da empresa   |                          |
| 64. Implicações jurídicas e vantagens tributárias da forma de constituição da empresa |                          |
| 65. Licenças e permissões   |                          |
| 66. Registro de marcas, patentes e direitos autorais                                  |                          |

- 3) Em que Itens (de 3 a 12), você prevê as suas maiores dificuldades e desafios para desenvolver este projeto?
- 4) Alguns dos conteúdos apresentados acima e exigidos no projeto, não foram apresentados ao longo do curso? Citar os números.

---



---



---

## APÊNDICE C - PESQUISA CONHECIMENTO ALUNOS - FINAL DO PROJETO PROFISSIONAL

### PROJETO PROFISSIONAL 2014

Nome: \_\_\_\_\_ RA. \_\_\_\_\_ data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

- 1) Você considera que o curso de Administração, no geral, é:  
 ( ) muito teórico ( ) teórico ( ) prático ( ) muito prático
- 2) Considerando os conteúdos exigidos para o Projeto Profissional, conforme manual entregue, como você se sente em relação ao domínio dos conteúdos.

2. Domínio suficiente      2. Domínio parcial e insuficiente      3. Não domina

| CONTEÚDO  | AVALIAÇÃO<br>(1, 2 ou 3) |
|---|--------------------------|
| <b>ITEM 3- DADOS GERAIS DA EMPRESA</b>  |                          |
| 1. Missão, visão, objetivos e valores   |                          |
| <b>ITEM 4- ESTRATÉGIA E MERCADO</b>   |                          |
| 2. Análise de macro-ambiente  |                          |
| 3. Análise de setor, mercado e oportunidades  |                          |
| 4. Análise e definição de segmento  |                          |
| 5. Dimensionamento de demanda   |                          |
| 6. Fatores de influência do comportamento de compra                                 |                          |
| 7. Processo de compra – necessidades e desejos                                      |                          |
| 8. Inovação e vantagem competitiva  |                          |
| 9. Estratégia competitiva – Porter, Prahalad, Kim, etc                              |                          |
| 10. Posicionamento de marca   |                          |
| 11. Estratégia de inovação  |                          |
| 12. Análise de concorrência   |                          |
| 13. Análise SWOT  |                          |
| <b>ITEM 5 – PRODUTOS</b>  |                          |
| 14. Estratégia de produtos –desenvolvimento e ciclo de vida                         |                          |
| 15. Estratégia de produtos – características, benefícios, obsolescência             |                          |
| 16. Estratégia de produtos – posicionamento de produto                              |                          |
| 17. Estratégia de produtos – Matriz BCG   |                          |
| <b>ITEM 6 – MARKETING</b>   |                          |
| 18. Estratégia de marketing – marketing mix   |                          |
| 19. Política de preços e créditos   |                          |
| 20. Estratégia de localização   |                          |
| 21. Estratégia de distribuição – cobertura, venda direta, indireta e intermediários |                          |
| 22. Canais de vendas – varejo com loja, sem loja                                    |                          |
| 23. Projeções de vendas e estratégia de crescimento                                 |                          |
| 24. Sazonalidade em vendas  |                          |
| 25. Estratégia de Serviço – marketing mix de serviço                                |                          |
| 26. Estratégia de comunicação – composto de comunicação de marketing                |                          |
| 27. Identificação e localização de clientes   |                          |
| 28. Ações de comunicação – planejamento de mídia                                    |                          |
| 29. Processos de atendimento e venda  |                          |
| <b>ITEM 7 – OPERAÇÕES</b>   |                          |
| 30. Análise de instalações – layout de empresa                                      |                          |
| 31. Capacidade de produção e atendimento  |                          |
| 32. Método de produção  |                          |
| 33. Planejamento de equipamentos, máquinas e utensílios                             |                          |
| 34. Depreciação de bens   |                          |
| 35. Previsão de estoque mínimo de insumos   |                          |
| 36. Controle de estoques  |                          |

| CONTEÚDO  | AVALIAÇÃO<br>(1, 2 ou 3) |
|---|--------------------------|
| 37. Logística de fornecimento e seleção de fornecedores                               |                          |
| 38. Custos de produção  |                          |
| 39. Processos de produção   |                          |
| 40. Estratégia de terceirização de produção   |                          |
| 41. Controle de qualidade   |                          |
| <b>ITEM 8 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL</b>  |                          |
| 42. Organograma funcional   |                          |
| 43. Autoridade e responsabilidade   |                          |
| 44. Descrição de funções  |                          |
| 45. Política de Recrutamento e seleção  |                          |
| 46. Treinamento, desenvolvimento e integração   |                          |
| 47. Motivação, Criatividade e inovação de funcionários                                |                          |
| 48. Perfil gerencial  |                          |
| 49. Processo decisório  |                          |
| <b>ITEM 9 – FINANÇAS</b>  |                          |
| 50. Investimentos – origens e fontes  |                          |
| 51. Investimentos tangíveis   |                          |
| 52. Investimentos intangíveis   |                          |
| 53. Previsão de Capital de giro   |                          |
| 54. Investimentos pré-operacionais  |                          |
| 55. Balanço patrimonial   |                          |
| 56. Demonstrativo de resultados   |                          |
| 57. Fluxo de caixa  |                          |
| 58. Ponto de equilíbrio   |                          |
| 59. Análise de investimento – TIR, VPL, Pay-back                                      |                          |
| <b>ITEM 10 – SUSTENTABILIDADE E IMPACTO</b>   |                          |
| 60. Questões de sustentabilidade na produção, distribuição e consumo                  |                          |
| 61. Programas de certificação e proteção de questões ambientais                       |                          |
| <b>ITEM 11 – RISCOS CRÍTICOS</b>  |                          |
| 62. Análise de riscos – inerentes ao negócio, barreiras, mercado, tempo, financeiros  |                          |
| <b>ITEM 12 – JURÍDICO</b>   |                          |
| 63. Constituição da empresa   |                          |
| 64. Implicações jurídicas e vantagens tributárias da forma de constituição da empresa |                          |
| 65. Licenças e permissões   |                          |
| 66. Registro de marcas, patentes e direitos autorais                                  |                          |

3) Em que Itens (de 3 a 12), você teve as suas maiores dificuldades e desafios para desenvolver este projeto

4) Alguns dos conteúdos apresentados acima e exigidos no projeto, não foram apresentados ao longo do curso? Citar os números.

5) Você teve maior dificuldade com:

- ( ) Conhecimento - domínio dos assuntos dos vários anos do curso  
 ( ) Interdisciplinaridade – coerência e consistência das decisões entre os diversos conteúdos

**APÊNDICE D - COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR – ALUNOS****QUESTIONÁRIO – COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

O - antes do Projeto Profissional

X - depois do Projeto Profissional

Valor 1 – muito baixo

Valor 10 – muito alto

| Nº | QUESTÕES   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1  | Tem iniciativa e busca novas oportunidades   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 2  | Procura ter conhecimento profundo das necessidades dos clientes  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 3  | Dispõe-se a correr riscos calculados   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 4  | Tolera as incertezas e falta de estrutura  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 5  | Costuma exigir de si mesmo e de seus colegas qualidade e eficiência nas ações ou nos projetos de que participa   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 6  | É capaz de imersão total nas atividades que desenvolve   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 7  | É persistente em projetos, objetivos ou metas estabelecidas  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 8  | Procura resolver problemas que aparecem, mesmo na adversidade  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 9  | Empenha-se na busca de soluções de problemas para alcançar objetivos, mesmo que isso implique em prejuízo de suas horas de lazer                       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 10 | Tem disciplina e dedicação   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 11 | Levanta sistematicamente informações, em quantidade e em qualidade, para fundamentar suas decisões   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 12 | Estabelece frequentemente metas pessoais/profissionais claras, desafiadoras e factíveis.   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 13 | Planeja, coordena, e monitora sistematicamente ações, trabalhos ou projetos  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 14 | É disposto ao sacrifício para atingir metas e resultados   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 15 | É dirigido pela vontade de crescer e atingir melhores resultados   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 16 | É Capaz de persuadir seus superiores, seus colegas de trabalho e seus amigos sobre suas opiniões a respeito dos principais problemas com que se depara |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 17 | Sabe construir times e trabalhar em equipe   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 18 | Sente-se independente e autoconfiante  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 19 | É hábil em se adaptar a novas situações  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 20 | Consegue distinguir e perceber uma boa oportunidade de mercado   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 21 | Avalia a possibilidade de vir a constituir um negócio próprio, nos próximos anos   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Fonte: Adaptado de DORNELAS (2008) e LOPES (2010)

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO – PESQUISA JUNTO A GESTORES DE EMPRESAS

Objetivo: Levantar as percepções de gestores de Empresas, graduados em Administração, sobre possíveis defasagens entre o conhecimento adquirido na graduação e as necessidades reais das empresas.

Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Há quanto tempo está graduado em Administração: \_\_\_\_ anos Idade \_\_\_\_ anos

Instituição de ensino da graduação: \_\_\_\_\_

Empresa: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo ocupa função gerencial: \_\_\_\_\_ anos

Porte da empresa:        (    ) Micro e pequena    (    ) Médio    (    ) Grande

|                      |   |
|----------------------|---|
| Microempresa         | Menor ou igual a R\$ 2,4 milhões                            |
| Pequena empresa      | Maior que R\$ 2,4 milhões e menor ou igual a R\$ 16 milhões |
| Média empresa        | Maior que R\$ 16 milhões e menor ou igual a R\$ 90 milhões  |
| Média-grande empresa | Maior que R\$ 90 milhões e menor ou igual a R\$ 300 milhões |
| Grande empresa       | Maior que R\$ 300 milhões                                   |

Porte das empresas por faturamento anual

Fonte: BNDES

### Questões:

**1. Considerando o conhecimento necessário de gestão, para o desenvolvimento de suas atividades, como você avalia o conhecimento adquirido na faculdade?**

- (    ) Representou a quase totalidade do que necessito para meu trabalho como gestor;
- (    ) Representou a maior parte do que necessito para meu trabalho como gestor;
- (    ) Representou apenas parte do que necessito para meu trabalho como gestor;
- (    ) Quase tudo do que necessito para meu trabalho de gestor, aprendi fora da faculdade.

**2. Lembrando-se do seu curso de graduação em Administração, como você avalia a metodologia de ensino-aprendizagem?**

- (    ) Muito teórica    (    ) Teórica e pouco prática    (    ) Muito prática

**3. Como você complementou/complementa seu conhecimento para melhor desenvolver suas atividades como gestor? Colocar em ordem de intensidade- (1 representa a maior intensidade).**

- ( ) Treinamento e desenvolvimento na própria empresa
- ( ) Autodesenvolvimento
- ( ) Programas on-line
- ( ) Pós graduação
- ( ) Aprendendo com colegas gestores mais experientes
- ( ) outros. Citar. \_\_\_\_\_

**4. Que conteúdos necessitaram de mais reforço após sua graduação? Colocar em ordem de intensidade (1 representa a maior intensidade)**

- ( ) Estratégia
- ( ) Marketing
- ( ) Finanças
- ( ) Empreendedorismo
- ( ) Gestão de pessoas
- ( ) Gestão da produção e materiais
- ( ) Logística
- ( ) Tecnologia da informação
- ( ) Questões jurídicas
- ( ) Governança corporativa
- ( ) Ética e sustentabilidade
- ( ) Idiomas
- ( ) Outros. Citar. \_\_\_\_\_

**5. Para que a graduação em Administração se alinhe mais às necessidades das empresas o que você recomenda? Colocar em ordem de prioridade (1 representa a maior prioridade)**

- ( ) Rever conteúdo das disciplinas
- ( ) Desenvolver melhor a habilidade, na aplicação do conhecimento (prática)
- ( ) Rever perfil dos professores
- ( ) Outros. Citar. \_\_\_\_\_
- ( ) A graduação de Administração já está alinhada às necessidades das empresas

**6. Sua empresa possui universidade corporativa?**

- ( ) sim                      ( ) Não



7. **Tendo ou não universidade corporativa em sua empresa, você tem uma opinião formada sobre a importância e vantagens da universidade corporativas nas Empresas, por contatos ou relacionamento com outras empresas?**

(    ) sim                      (    ) Não

8. **Em relação à graduação na faculdade, pede-se apontar as vantagens que a universidade corporativa apresenta no desenvolvimento dos gestores de Administração. Colocar em ordem de intensidade (1 representa a maior intensidade). Caso não perceba vantagens não responder a esta questão.**

- (    ) Ensino melhor estruturado
- (    ) Professores (instrutores) melhor qualificados
- (    ) Mais práticos e menos teóricos
- (    ) Conteúdos mais atualizados
- (    ) Outros. Citar. \_\_\_\_\_

9. **Na sua percepção, que distinção apontaria, caso entenda que exista, entre Administrador e Empreendedor?**

---

---

---

---

10. **Caso tenha apresentado distinções entre Administrador e Empreendedor, qual perfil é mais importante hoje para ocupar funções gerenciais nas empresas?**

- (    ) Administrador
- (    ) Empreendedor
- (    ) Administrador com perfil empreendedor
- (    ) Empreendedor com conhecimento e técnicas de gestão

11. **Quais suas sugestões para que o curso de graduação em Administração atenda melhor às exigências de uma empresa competitiva?**

---

---

---

---

## ANEXO A - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES INDIVIDUAIS

**PROJETO PROFISSIONAL 2014**  
**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES INDIVIDUAIS**

ITEM DO PN: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

| ALUNO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS |
|-------|--------------------------|
| 1     |                          |
| 2     |                          |
| 3     |                          |
| 4     |                          |
| 5     |                          |

| Nome | RA | Envolvimento-% | Assinatura |
|------|----|----------------|------------|
| 1.   |    |                |            |
| 2.   |    |                |            |
| 3.   |    |                |            |
| 4.   |    |                |            |
| 5.   |    |                |            |

Recebido em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

100%  
Visto do prof. \_\_\_\_\_

## ANEXO B - PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO GERAL DO PROJETO

### PROJETO PROFISSIONAL 2014

#### PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO GERAL DO PROJETO

Nome: \_\_\_\_\_ RA. \_\_\_\_\_ data: \_\_/\_\_/\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

1. **O Projeto Profissional me trouxe conhecimentos (saber) não vistos durante o curso.**  
 nenhum  alguns  muitos  A grande maioria
2. **O Projeto Profissional me fez desenvolver habilidades (fazer), para praticar os conhecimentos adquiridos no curso:**  
 nenhuma  algumas  muitas  Quase todas
3. **O projeto profissional me levou a desenvolver comportamentos de líder**  
 nenhuma mudança  alguma mudança  muita mudança  mudança radical
4. **O Projeto Profissional me ajudou a aprender a trabalhar em grupo**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
5. **O Projeto Profissional me ajudou a planejar melhor**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
6. **O Projeto Profissional me ajudou a ter mais controle emocional**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
7. **O Projeto Profissional despertou meu perfil empreendedor**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
8. **O Projeto Profissional me trouxe mais segurança como Administrador**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
9. **O Projeto Profissional me ajudou a resistir melhor às frustrações**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
10. **O Projeto Profissional ampliou minha visão de negócios e oportunidades**  
 não ajudou  pouco  muito  radicalmente
11. **Neste projeto, como foi minha atitude de líder?**  
 Liderou a maior parte do tempo  foi liderado a maior parte do tempo
12. **Competindo com um colega recém-formado em Administração, mas que não tenha participado de um projeto semelhante, como você se posiciona em relação a ele?**  
 Com igual condição  Com alguma vantagem  Com alguma desvantagem  
 Com muita vantagem  Com muita desvantagem
13. **Administração é realmente o curso que eu gostaria de ter feito**  
 Concordo totalmente  Concordo  Discordo  Discordo totalmente
14. **Quais suas maiores dificuldades e desafios ao desenvolver este projeto?**
15. **Alguma orientação, tanto do orientador como de outros professores, deixou de ser dada, pessoalmente ou por email?**
16. **Que oportunidades de melhoria você sugere para aprimoramento do projeto?**
17. **Com suas palavras, diga o que o projeto representou em sua formação acadêmica.**

## **ANEXO C - TRECHOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA**

O projeto pedagógico fornecido pela faculdade de Administração pesquisada apresenta trechos, reproduzidos abaixo, e também no “Anexo C”, em que se percebe a presença do “Projeto Profissional” como estratégia da instituição para a interdisciplinaridade e prática dos conhecimentos adquiridos no curso. O Projeto Profissional se insere no presente estudo de caso.

[...] A fundamentação filosófica do Curso de Graduação em Administração baseia-se nas seguintes diretrizes:

- 1) Compromisso da Instituição com a continuidade e aprimoramento do Curso;
- 2) Considerar o ser humano como princípio e fim do processo educativo;
- 3) Predominância da formação sobre a informação;
- 4) Busca incessante e solidária da verdade e difusão dos valores espirituais;
- 5) Respeito à liberdade de expressão, criação e religiosa;
- 6) Comprometimento com a qualidade em todas as atividades acadêmicas;
- 7) Formação integral que viabilize a interação das transformações sociais, políticas, culturais, ambientais e jurídicas, na perspectiva da construção de uma sociedade sustentável;
- 8) Interdisciplinaridade;
- 9) Compromisso com o fortalecimento da cultura institucional;
- 10) Determinação permanente para reavaliar premissas e paradigmas;
- 11) Inter-relação entre as áreas estratégicas: Ensino, Pesquisa e Extensão;
- 12) Reflexão e ação contínuas, articulando humanismo e técnica, teoria e prática.

[...] Com a ampliação da aplicação da interdisciplinaridade na Universidade, tem se desenvolvido novas práticas de pesquisa e ensino em muitas disciplinas que até então eram consideradas incomunicáveis (como por exemplo, Finanças e Recursos Humanos, Comércio Exterior, Contabilidade, entre outras), considerada a distância entre seus objetos de estudo, estão sendo reunidas em disciplinas agregadoras, para dar respostas a novos problemas de pesquisa e a questões que uma única disciplina não é capaz de responder.

Os conjuntos agregadores são diversos e estão sujeitos a nova agregação. Por exemplo: Gestão de Projetos, Administração Estratégica, Projeto Profissional agregam conhecimentos desenvolvidos de Finanças, Recursos Humanos, Marketing, Tecnologia de Informação, Empreendedorismo, Economia, Ética, etc. Tais disciplinas agregadoras podem ser decorrentes de uma linha de interdisciplinaridade de gestão.

As disciplinas que garantem a interdisciplinaridade de forma mais intensa no Curso Superior em Administração são:

Administração Estratégica;

Administração de Projetos;

Projeto Profissional

Tais disciplinas estão situadas, principalmente, nos últimos dois semestres do curso, e tem como objetivos:

1. Apresentar conteúdo específico, conforme o caso;
2. Convergir os conteúdos das disciplinas dos períodos anteriores, incentivando a interdisciplinaridade no momento de maior maturidade acadêmica do aluno.

## **ANEXO D - TRECHO DO MANUAL DO PROJETO PROFISSIONAL**

Trecho do manual do Projeto Profissional 2014 que apresenta o conteúdo exigido para seu desenvolvimento.

### **1. CAPA E SUMÁRIO**

#### **Capa**

A capa deve seguir as normas da (faculdade pesquisada), para trabalhos científicos, conforme Diretrizes constantes deste manual.

#### **Sumário**

O sumário deve ser apresentado bem detalhado, facilitando a leitura pontual, quando for conveniente ao leitor, de forma a representar um guia do plano, com seções, subseções, figuras, e os apêndices.

### **2. SUMÁRIO EXECUTIVO**

O Sumário executivo deve conter até três páginas e traz uma visão geral do Plano de Negócios.

Ele ilustra os diversos módulos do Plano de Negócios, possibilitando conduzir o seu entendimento, demonstrando seus principais tópicos e apresentando os cenários, a empresa e o negócio. Ele é fundamental para que se consiga cinco minutos de atenção do leitor, pois permite que, nesses poucos minutos, se possa entender, avaliar e acompanhar os planos da empresa, os produtos e/ou serviços, o mercado e o planejamento financeiro. O Sumário Executivo deve ser feito após a elaboração de todos os demais itens do Plano de Negócios, pois é um resumo deles.

Fazer uma introdução ao item, com o objetivo deste projeto e apresentando, de forma sintética, o negócio, seus produtos e mercado de atuação.

#### **Projeto do Plano**

Definição, de forma sintética, do Plano de Negócios que se pretende desenvolver e implantar. Indicam como a empresa será estruturada para iniciar suas atividades, os produtos e/ou serviços que serão oferecidos, as características do mercado almejado, bem como as estratégias a serem adotadas para o alcance dos objetivos.

## 2.1 Declaração de visão

## 2.2 Declaração de missão

## 2.3 Propósitos gerais e específicos do negócio, objetivos e metas

O que os sócios objetivam com esta oportunidade, a curto, médio e longo prazos.

## 2.4 Mercado e Estratégia de marketing

### - Tecnologia

Informar a tecnologia empregada, que possa constituir em diferencial competitivo de produtos, serviços e processos.

### - O Mercado Potencial

É o segmento da população que possui interesse, renda e acesso aos produtos e serviços oferecidos por determinada empresa. O estudo das características deste mercado é de extrema importância para que se possam conhecer as necessidades e os desejos dos consumidores e atendê-los de maneira mais eficiente. Pode-se também resumir aqui as necessidades dos principais segmentos de mercado que serão atendidos. Deve-se apresentar o tamanho do mercado e participação prevista.

### - Competências Distintivas – Elementos de Diferenciação

Entende-se por elementos de diferenciação as características dos produtos e/ou serviços que os tornam únicos perante a concorrência, atraindo a preferência do consumidor. As vantagens competitivas e as estratégias de marketing são, na maioria dos casos, os fatores mais expressivos utilizados para diferenciar uma empresa de outra.

Atenção: A Inovação proposta segundo critério MBC, detalhada no item 3 deve ser ressaltada aqui.

### - Previsão de Vendas

Projeção da demanda da empresa, tendo em vista o segmento de mercado pretendido, as tendências mercadológicas a curto, médio e longo prazos, a capacidade do público-alvo em aceitar e absorver o novo produto e/ou serviço disponibilizado, entre outros fatores. Apresentar previsão de vendas no início e final do projeto e estratégia de crescimento anual.

## 2.5. Operações

Capacidade de produção, tecnologia no processo produtivo, principais fornecedores e alianças.

## 2.6 Equipe gerencial

Consiste na descrição sumária das funções que os executivos e gerentes exercem ou exercerão na empresa, enfatizando a formação, experiência e habilidades de cada um.

## 2.7 Investimentos e retornos financeiros

### - Rentabilidade e Projeções Financeiras

Representam a principal fonte de referência e controle da solvência do negócio, sendo utilizado pelo empreendedor para conduzir suas atividades dentro dos parâmetros planejados, corrigir distorções e adaptar-se às novas variáveis decorrentes de mudanças na conjuntura. O estudo da rentabilidade do negócio e dos resultados financeiros de determinado período é extremamente importante para que se possa avaliar o desempenho da empresa e seu grau de eficiência, tendo em vista a comparação entre os resultados esperados e os reais.

### - Necessidades de Financiamento

Necessidades de recurso quando o empreendedor não possui recursos próprios suficientes para arcar com os gastos, havendo, assim, necessidade de financiamento.

Obs.: Apresentar os índices da análise de investimento e a conclusão do grupo.

## 3. DESCRIÇÃO GERAL DA EMPRESA

Este tópico contém as informações básicas da empresa para a atual estrutura de negócios. É importante fazer uma breve apresentação da mesma, com o setor de atuação, seus produtos e serviços, localização, antes de desenvolver os seguintes itens:

### 3.1 - Declaração de missão

A missão da empresa diz respeito à razão da existência da organização, com ênfase nas necessidades de seus clientes que ela irá atender por meio de seus produtos e serviços.



A missão traduz a personalidade da empresa, não sendo portanto uma expressão de venda.

A missão deve ter seu contexto detalhado, depois de explicitada, assegurando o entendimento aos leitores.

### 3.2 - Declaração de visão e objetivos da empresa

Enquanto a missão diz respeito à situação da empresa no presente, a visão indica como se deseja que ela esteja no futuro. Para ser desafiadora para os colaboradores da empresa, a visão representa algo difícil, mas não impossível de se alcançar. Ela geralmente não menciona prazos e metas quantitativas, que são mais destacados no nível dos objetivos e planos.

- Qual é a visão da empresa?
- Como será a empresa daqui a 3, 5 e 10 anos?
- Haverá mudanças em relação ao seu início ou ao que ela é hoje?
- Qual é a imagem que se pretende que o consumidor tenha da empresa no futuro?
- A empresa pretende financiar seu crescimento com recursos próprios ou de terceiros?
- Como a empresa planeja contribuir para a comunidade na melhoria da qualidade de vida?
- Quais as alianças e parcerias estratégicas da empresa?

### 3.3 - Declaração de valores

Os valores são os motivadores, mais profundos e poderosos no que tange à ação das pessoas. São balizamentos para impedir que os fins justifiquem os meios. Representam as crenças das quais não se abre mão, mesmo em situações de crise.

- Quais os valores da empresa?
- Quais as atitudes da empresa com relação aos colaboradores, clientes, fornecedores, meio ambiente, etc.?

## 4.0 ESTRATÉGIA E ANÁLISE DE MERCADO

Antes de partir para qualquer novo negócio é fundamental uma cuidadosa análise do setor e do mercado em que se pretende atuar, as tendências, o grau de rivalidade dos concorrentes, as necessidades e características dos consumidores, dificuldades de

entrada e saída desse mercado, oportunidades e ameaças, etc. A partir dessa análise é que se tem maior clareza da real “oportunidade” que se pretende aproveitar.

#### 4.1 Análise do setor/mercado e oportunidades

- Que informações do macro-ambiente podem afetar este negócio?
- Qual é a abrangência do setor em que sua empresa irá atuar?
- Qual é a natureza deste setor (emergente, consolidado, maduro)?

#### 4.2 Definição do nicho de mercado

- Qual é o segmento-alvo selecionado? Descreva o perfil do cliente que compõe o(s) segmento(s) da sua empresa.
- Como pode ser avaliada a tendência de crescimento ou declínio neste mercado?
- Quais são os fatores (culturais, sociais, pessoais e psicográficos) que influenciam o comportamento do consumidor?
- Quais são os critérios – geográficos, demográficos, comportamentais, volume, tecnologia etc. – que podem ser aplicados para segmentar o mercado?
- Quais são os grupos (segmentos) existentes neste mercado?
- Quais são os segmentos mais atrativos para a empresa?
- Que necessidades e/ou desejos sua empresa pretende atender?
- Qual é o tamanho de seu mercado-alvo? Obs.: Dimensionar o nicho e demanda.
- Qual parcela de mercado espera obter (market-share)?

Atenção: Este item é decisivo para continuidade do projeto. Aqui deve-se mostrar os segmentos escolhidos, demonstrando cada corte de segmentação a partir de dados oficiais e fontes seguras. Ex. Para dados de população deve-se pesquisar primeiramente o IBGE. Para dados de intenção de compra do seu produto, normalmente é feita pesquisa primária. Sempre lembrar de citar as fontes de todas as informações.

O market-share (participação de mercado) definido, representa o resultado do quinto ano do projeto. Tanto a demanda como o market-share representam dados anuais. Portanto, podem ser definidos para cada um dos cinco anos do projeto. A demanda pode ser

influenciada por fatores do macro-ambiente, como o crescimento da população, por exemplo.

Obs.: Sem estes números claramente definidos não haverá previsão de vendas, e o projeto não pode seguir em frente.

#### 4.3 Análise da concorrência

- Quais são os concorrentes mais importantes deste mercado?
- Quais os pontos mais fortes e mais fracos desses concorrentes, em relação a produto, preço, distribuição e comunicação? Obs.: Em caso de serviços, também podem ser analisadas: pessoas, processos e evidência física.
- Como seus negócios se comparam aos dos concorrentes?

Obs.: Caso seu negócio esteja em um mercado altamente concorrido, com grande número de concorrentes, deve-se apresentar de forma ampla como é este mercado competitivo e selecionar os concorrentes mais importantes e agressivos, para esta análise do marketing mix.

#### 4.4 Análise SWOT

Nesta análise deve-se verificar as potencialidades e fraquezas da empresa e dos produtos, e também as oportunidades e ameaças do ambiente externo. Esta análise depende das informações já levantadas neste projeto, ou seja, se uma ameaça ou oportunidade aparece aqui é porque foi explorada em outro item.

#### 4.5 Estratégia competitiva

A primeira preocupação neste item é dar respostas ao diagnóstico feito na matriz SWOT. Como aproveitar bem as potencialidades da empresa e produtos? Como neutralizar ou reduzir as fraquezas? Como aproveitar as oportunidades? Como neutralizar as ameaças ou reduzir seu efeito?

Outro parâmetro de análise pode partir das cinco forças de Porter (Rivalidade, Fornecedores, Produtos substitutos, Novos entrantes, Consumidores), e também das estratégias genéricas (custos, diferenciação e enfoque) através da qual a empresa deve estabelecer sua estratégia competitiva.

Outras teorias também podem embasar a estratégia do negócio, como a Estratégia do Oceano Azul (W.C.Kim), Oportunidades na Base da Pirâmide (Prahalad).

- Qual é sua principal estratégia competitiva? Detalhar o que realmente pretende fazer para se tornar competitivo.

Obs.: As teorias são bases de sustentação para as estratégias, no entanto essas teorias, como conceitos acadêmicos, não devem ser exploradas no Plano de Negócios e sim aplicadas.

#### 4.5.1 - Vantagens competitivas

Um negócio para ter sucesso deve apresentar vantagens competitivas sustentáveis, em relação aos seus concorrentes, e serem percebidas pelo mercado.

- Quais são as vantagens competitivas?
- Qual é a base tecnológica da empresa?
- Etc.?

##### 4.5.1.1 – Estratégia de Inovação

- Qual é a proposta de inovação deste projeto detalhando e explicando como esta inovação será viabilizada e percebida pelo mercado. Obs.: Considerar critérios MBC, explorado no conteúdo deste manual.
- Como a cultura de inovação se insere na estratégia da empresa? Aqui deve-se destacar a estratégia da empresa para estimular a criatividade e inovação na equipe gerencial e funcionários.

#### 4.5.2 - Posicionamento de marca

O posicionamento deve refletir, na mente dos consumidores, a identidade da empresa. Ele estimula estes consumidores a desenvolver considerações sobre a marca/empresa, além de contribuir para haja diferenciação das marcas.

- Qual a postura e a imagem que a empresa deve possuir junto aos seus clientes e comunidade?

Obs.: posicionamento de produto é tratado no item 5.

## 5.0 PRODUTOS E SERVIÇOS

É interessante mostrar nesta seção um protótipo ou fotografia, no caso de comércio ou indústria, do produto a ser vendido ou produzido. Também devem ser apresentados resultados de testes que tenham sido realizados para demonstrar a funcionalidade do produto ou serviço.

### 5.1 Descrição dos produtos e serviços (características e benefícios)

- Qual é o produto ou serviço que está sendo oferecido?
- Qual é a aparência do produto?
- Qual é o estágio de desenvolvimento do produto?
- Para produto atual em que estágio do ciclo de vida se encontra?
- Quais benefícios/utilidades o produto oferece?
- Quais são suas vantagens distintivas?
- Seus produtos apresentam características únicas, não encontradas na concorrência?
- Quais são os produtos ou serviços adicionais previstos?
- Que tipo de proteção legal se aplica (patentes, copyrights ou marcas registradas)?
- Que aprovação regulamentar governamental é necessária? Obs.: Específico do produto. Nada em relação à constituição da empresa.
- Quais os riscos de obsolescência dos produtos?
- Como o produto pode ser testado, avaliado e certificado?
- Qual o posicionamento desse produto a ser comunicado ao mercado?

### 5.2 Estratégia de novos produtos e serviços

Aqui devem ser descritos os produtos previstos para o futuro, considerando o tempo deste projeto.

### 5.3 Matriz BCG

A análise da matriz BCG deve ser feita apenas para empresas atuais, considerando portfólio de produtos já existentes.

## 6. PLANO DE MARKETING

Um produto pode ser bem elaborado, mas não ser de interesse dos clientes. O plano de marketing deve, portanto, identificar os benefícios dos produtos e serviços oferecidos, percebidos pelos clientes. Esta seção apresenta os principais enfoques relacionados ao mercado pretendido pela empresa e às estratégias de marketing que devem ser adotadas no sentido de otimizar o desempenho organizacional.

6.1 Estratégias de marketing (produto, preço, distribuição, comunicação, pessoas, processos(de atendimento e vendas), evidência física)

### 6.1.1 Produto:

Nesta seção produto deve ser apresentado apenas de forma genérica, uma vez que no item 5 todo o detalhamento de características e benefícios já foi feito. Aqui devem ser evidenciadas características distintivas e vantagens que se pretende comunicar ao mercado.

### 6.1.2 Preço:

- Qual política de preços e crédito será adotada?
- Quais os preços de cada produto?

Obs.: Os preços devem estar coerentes com os produtos do item 5

### 6.1.3 Distribuição:

- Qual estratégia de distribuição será utilizada (venda direta, distribuição indireta por meio de atacadistas e varejistas, contratação de representantes)?
- Qual o endereço (bairro e rua), horário de funcionamento?
- Quais as vantagens e desvantagens dessa localização?
- Qual a cobertura prevista para a distribuição (país, cidades, bairros)?
- Quais as vantagens e desvantagens da localização escolhida?

#### 6.1.4 Comunicação:

- De que forma a empresa pode identificar/localizar seus clientes potenciais?
- Quais estratégias serão utilizadas para atrair o cliente (comunicação, preço, localização etc.)?
- Que os processos de atendimento e vendas e quais as habilidades especiais de vendas serão exigidas?
- Que outras estratégias de comunicação serão utilizadas (propaganda, promoção de vendas, marketing direto (inclusive redes sociais), relações públicas)?
- Em caso de serviços, que evidências físicas serão utilizadas para uma avaliação mais favorável do cliente?
- Que estratégia de comunicação a empresa pretende adotar para a fase de inauguração/lançamento?

Obs.: Importante definir com clareza principais ações de comunicação, datas e custos para o ano 1 e estratégias para os demais anos.

#### 6.2 Canais de vendas

- Onde e como serão comercializados seus produtos e serviços (lojas, internet, door-to-door, etc.)?

#### 6.3 Projeções de vendas

As projeções de vendas devem ser coerentes com os produtos ofertados e seus respectivos preços, com a sazonalidade e também com a estratégia adotada para market-share, que deverá ser alcançado até o quinto ano deste projeto.

- Como serão abordados os problemas de sazonalidade na venda de seus produtos?
- Quais as projeções de vendas para os próximos 5 anos ( 1º ano mensal, demais anos anual)?
- Qual a estratégia de entrada e crescimento de vendas a cada ano do projeto e o que justifica este crescimento?

Obs.: As projeções de vendas devem ser expressas em unidades, ou seja, qual a quantidade a ser vendida no período para cada produto descrito no item 5. Apresentar uma

planilha com previsões mensais/total ano, para o ano 1 e uma segunda planilha para os demais anos, apenas com quantidades/ano.

## 7. PLANO OPERACIONAL

O plano operacional mostra como serão produzidos os produtos e/ou prestados os serviços. Ele deve explicar a abordagem adotada para assegurar a qualidade da produção, o controle do estoque e o uso de terceirização. As questões relativas às matérias-primas críticas também devem ser abordadas aqui.

### 7.1 Análise das instalações

- Quais instalações ou unidades de operação serão usadas?
- Qual a capacidade dessas instalações? Este dado deve ser maior ou igual às vendas ao longo do projeto. Esta capacidade deve seguir o mesmo critério de unidade utilizada na definição da demanda e das vendas (unidades, horas, litros, etc.).
- Qual o método de produção e layout utilizados?

### 7.2 Equipamentos e máquinas necessários

Relacionar todos os equipamentos, máquinas, utensílios, móveis necessários ao negócio, tanto para a operação como para a administração. Para cada item apresentar quantidade, custo de aquisição, fornecedor, depreciação anual e mensal.

### 7.3 Insumos necessários

- Qual o estoque mínimo inicial? Informar também o tempo deste estoque, lembrando que estas informações serão necessárias para apurar os custos mensais variáveis, além do investimento inicial.

Apresentar planilha relacionando todos os insumos, quantidades, custos de aquisição, fornecedores e tempo de consumo destas quantidades.

- Como serão controlados os estoques?
- Quais os materiais ou componentes críticos para a produção?
- Quais as fontes de fornecimento existentes?



- Quem são os principais fornecedores, suas qualificações, certificações e sua localização? Por que escolheu esses fornecedores?
- Que tipos de contratos de fornecimentos serão firmados?
- Como será definida a logística de fornecimento de insumos? Como e quando acontecem as entregas?
- Quais os principais custos de produção?

#### 7.4 Processos de produção

- Como serão produzidos os produtos ou serviços (indicar os principais processos de produção)?
- Quais os principais processos de apoio?
- Que processos serão terceirizados?
- Quais os procedimentos de controle da produção?
- Como será controlada a qualidade do produto e serviço? É um processo de apoio obrigatório.

Obs.: Aqui só entram os processos operacionais. Processos de atendimento e venda entram em Marketing. No entanto os processos podem ser apresentados de forma integrada, neste caso deve-se apresentar uma observação.

#### 7.5 Terceirização

A terceirização pode trazer vantagens competitivas para a empresa, possibilitando concentração no cor-business, eficiência em custos, racionalização de infra-estrutura, etc. No entanto, a responsabilidade pelo produto ou serviço continua afeta a contratante, que deve ter critérios cuidados no controle de qualidade e cuidados nos contratos.

- Que atividades serão terceirizadas?
- Quais as vantagens dessa terceirização?
- Como a qualidade será controlada (apresentar processo de apoio)?

Obs.: Assessorias jurídica e contábeis entram no item Estrutura organizacional.

## 8. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EMPRESA

O empreendedor precisa encontrar as pessoas mais adequadas para ajudá-lo a tocar seus negócios. Também precisa tomar decisões a respeito da seleção de uma nova localização e dos arranjos de mobiliário e equipamentos necessários. O plano gerencial deve refletir, assim, a estrutura organizacional que aponte os principais membros da equipe gerencial e suas inter-relações. As principais atividades também devem estar descritas neste plano.

### 8.1 Estrutura organizacional

- Como a propriedade entre os sócios será distribuída?
- Que outros investidores ou diretores estarão envolvidos e quais as suas qualificações?
- Qual o organograma funcional da empresa, com todas as funções (gestores, operacionais e administrativos)?

Obs.: Funções terceirizadas devem ser indicadas com linhas tracejadas.

- Qual a responsabilidade de cada função, inclusive gestores?
- Qual o perfil exigido para cada função (formação, experiência e habilidades), para gestores e funcionários.
- Quais os planos para preencher cada cargo? Quando serão preenchidos?
- Como os funcionários serão selecionados e remunerados?
- Quais os programas de treinamento, desenvolvimento e integração de novos funcionários para garantir seu alinhamento com as estratégias do negócio?
- Qual sistema de trabalho será adotado para estimular a criatividade, inovação e compromisso dos funcionários?

Obs.: Apresentar planilhas com funções, quantidades, remuneração, benefícios e encargos sociais, separadas por custos, despesas e terceiros.

### 8.2 Assessorias externas (jurídica, contábil, etc.)

- Que consultores/assessores serão procurados e quais as suas qualificações?

### 8.3 Equipe de gestão

- Quem são os membros da equipe gerencial?
- Quais as habilidades, educação formal e experiência de cada um?
- Como será o processo decisório na empresa (níveis de autonomia e responsabilidade)?

## 9. PLANO FINANCEIRO

O plano financeiro representa a principal fonte de referência e controle da saúde financeira do negócio, sendo utilizada pelo empreendedor para projetar e conduzir suas atividades dentro dos parâmetros planejados, corrigir distorções, adaptar-se a novas variáveis decorrentes de mudanças na conjuntura. Ele é também utilizado como documento para divulgar a empresa, prospectar parceiros, investidores e captar capital de risco. É, também, uma boa ferramenta para análise de crédito por parte de fornecedores e instituições bancárias. O plano financeiro contempla os tópicos referentes às necessidades de capital para os investimentos iniciais de mobilização da empresa, projeta os resultados, consideram as receitas, os custos previstos e apresenta as análises componentes da parte financeira do negócio, tais como o fluxo de caixa, o balanço patrimonial, e finaliza com a análise do investimento projetado, utilizando-se de técnicas mais exigidas no mercado atualmente.

### 9.1 Investimento

- Quais os recursos financeiros exigidos agora?
- Quais os fundos adicionais exigidos?
- Como esses fundos serão usados?
- Quanto foi investido e emprestado pelos responsáveis?
- Quais fontes potenciais adicionais serão exploradas?
- Quais as proporções de fundos que serão débito e patrimônio?
- Que tipo de participação financeira está sendo oferecido?

#### - Investimento Inicial

Investimento inicial é tudo aquilo que o empreendedor deverá gastar para iniciar suas atividades. Estes gastos incluem: registros e licenças do governo, máquinas, móveis,

equipamentos, pesquisas de mercado etc. Além disso, contempla, também, os recursos financeiros que a empresa deverá ter para cumprir com seus compromissos.

- Será adquirido algum imóvel (sala, andar, prédio, galpão) para o funcionamento da empresa? Quanto será gasto?
- Que equipamentos a empresa deverá possuir? Microcomputadores, impressoras, aparelhos de fax, secretária eletrônica etc.? Quanto será gasto para adquiri-los?
- A atividade da empresa exige algum tipo de maquinário? Trator, prensas, alto fornos etc.? Qual o valor a ser gasto na compra destes?
- Quais os gastos com móveis e utensílios? Serão adquiridos armários, arquivos, mesas, cadeiras, filtro de água, cadeados, freezer etc.?
- A empresa comprará algum veículo para uso exclusivo? Qual o valor a ser pago por ele?
- Quais serão os gastos com registros de marcas e patentes? E com licenças e alvará de funcionamento?
- Quanto a empresa deverá ter em caixa (dinheiro, bancos) para saldar seus compromissos, até que se obtenha receita suficiente para isso?
- A empresa terá gastos com pesquisas de mercado para avaliar o nível de aceitação do produto/serviço oferecido?
- Haverá gastos com treinamento de pessoal antes do início das atividades?
- A empresa terá gastos com especialistas para desenvolvimento de marca, marketing e embalagens?

## 9.2 Balanço patrimonial

O Balanço Patrimonial é um demonstrativo dos direitos e obrigações acumulados pela empresa durante certo intervalo de tempo (usualmente, um ano). Com relação aos direitos (ATIVO), contempla os valores disponíveis (caixa, bancos), valores a receber (duplicatas a receber de clientes – vendas a prazo), valores imobilizados (móveis, equipamentos, prédios), ou investimentos (ações de outras empresas). Em contrapartida, demonstra as obrigações (PASSIVO) para com terceiros, tais como: salários a pagar, impostos a recolher, financiamentos, contas a pagar além das obrigações para com os sócios referentes ao capital social, lucros ou prejuízos acumulados ou reservas de lucros (estas obrigações compõem o Patrimônio Líquido, e não são exigíveis, apesar de estarem no Passivo).

### 9.3 Demonstrativo de Resultados

- Que lucros são projetados pelos anos do projeto?

### 9.4 Fluxo de caixa

#### - Projeção dos Resultados

Esta planilha faz uma projeção das entradas e saídas de recursos financeiros da empresa, de acordo com os dados lançados nas planilhas de receitas, custos fixos, custos variáveis (em cada produto), impostos e despesas. No plano de marketing foram definidos prazos oferecidos aos clientes (30 ou 60 dias) para pagamentos durante o primeiro ano. Calcule o percentual que cada venda a prazo representará em relação ao total. Verifique o saldo de caixa apurado e veja se os prazos para pagamentos influenciam este saldo. Procure estabelecer a melhor política de vendas, levando em consideração as necessidades do seu público e as possibilidades da empresa em oferecer tais prazos.

- Quais as suposições usadas para as projeções financeiras?
- Que nível de receita é projetado pelos meses e anos?
- Que despesas são projetadas pelos meses e anos?
- Que posições financeiras existem agora, e o que é antecipado em vários pontos durante os próximos cinco anos?
- Quando o negócio atingirá o ponto de equilíbrio?

#### - Ponto de Equilíbrio

É a relação que se estabelece quando as receitas obtidas igualam-se às despesas geradas (custos fixos + custos variáveis). Dizemos que quando é atingido o ponto de equilíbrio contábil, a empresa não apresentará lucro ou prejuízo. Neste quadro é demonstrado quanto a empresa deverá vender de cada produto/serviço para cobrir seus custos. O cálculo do ponto de equilíbrio contábil é bastante simples: divide-se o valor dos custos fixos pela margem de contribuição unitária do produto. O resultado expressa a quantidade a ser vendida daquele produto para a cobertura dos custos totais.

#### - Análise de Investimentos

Esta planilha contempla os métodos mais comuns utilizados pelas empresas e exigidos pelas instituições financeiras para se avaliar a viabilidade de um empreendimento. Estes métodos são: Pay Back (tempo de retorno), TIR (Taxa Interna de Retorno) e o VPL (Valor

Presente Líquido), descritos abaixo: O Pay Back é o período de tempo necessário para a empresa recuperar os gastos referentes ao investimento inicial do negócio. É calculado com base no saldo acumulado do fluxo de caixa projetado pela empresa. O ponto em que este saldo é “zerado”, ou passa de negativo para positivo, é o ponto exato em que todos os gastos com o investimento inicial do negócio retornam para a empresa. A TIR é uma taxa calculada com base no fluxo de caixa líquido projetado, comparativamente com o investimento inicial apresentado. Informa quanto o rendimento irá render em cada período (se o fluxo de caixa for mensal, o rendimento será mensal, se o fluxo de caixa for anual, o rendimento também será anual), podendo, assim, ser comparada com as taxas oferecidas no mercado financeiro.

Após conclusão do plano financeiro o grupo deverá apresentar sua conclusão sobre a oportunidade negócio proposto, considerando os aspectos 3Ms (Demanda de mercado, Tamanho e Estrutura do Mercado e Análise de Margem).

## 10. SUSTENTABILIDADE E IMPACTO

Sustentabilidade significa que a utilização de recursos não deve extinguir o capital natural existente. Segundo Dornelas e Timmons (2010), o comércio limpo se tornou uma nova regra dos negócios; uma indústria suja não é mais tolerada, e a poluição não é aceita como o preço do progresso.

Estes conceitos reforçam a finalidade social da empresa e de sua necessária competência no uso racional e econômico dos recursos.

- Como a empresa trata ou pretende tratar as questões de sustentabilidade? Considerar uso racional de recursos, desperdícios, origens dos insumos, seleção de fornecedores, relação com empregados, comunidade e demais stakeholders.
- Qual o impacto ambiental resultante da produção e distribuição dos produtos/serviços?
- Qual o impacto ambiental resultante da utilização dos produtos/serviços? Considerar uso e descarte de produtos e embalagens.
- A empresa apresenta ou pretende desenvolver algum programa de certificação ou estímulo à proteção de questões ambientais?

## 11. RISCOS CRÍTICOS

Todo novo empreendimento enfrenta uma série de riscos que podem ameaçar sua sobrevivência e é aconselhável que o plano admita esses riscos, o que mostra competência do empreendedor e reforça a relação de confiança com investidores.

### 11.1- Riscos inerentes ao negócio

Exemplos:

transporte de carga perigosa – Risco de Acidente.

Clientes – Risco de Inadimplência

Fornecedores – Atraso na entrega

- Quais os riscos inerentes a este negócio?

### 11.2- Barreiras

- Quais barreiras de entrada e saída desse mercado?
- Quais as estratégias para transpor estas barreiras?

### 11.3 - Interesse do mercado

- O mercado tem real interesse por esse produto?
- Qual é o potencial de crescimento desse mercado?

### 11.4 - Atitudes da concorrência

- Quais reações prováveis da concorrência diante desse novo produto?

### 11.5 - Tempo

- Qual o tempo e custo de desenvolvimento desse produto?
- Os sócios estão preparados para o tempo de retorno do investimento?

### 11.6 - Riscos financeiros

- O financiamento para esse empreendimento está garantido? De quanto você realmente precisa?

## 12. PLANO JURÍDICO

Em alguns casos, o plano jurídico é apresentado na descrição geral da empresa. Na realidade, ele nada mais é do que uma descrição da forma jurídica de constituição da empresa e questões legais relacionadas. As principais alternativas são a empresa limitada, a sociedade por cotas, a sociedade anônima e a mais recente, a empresa individual de responsabilidade limitada-EIRELI, embora haja muitas variações que mereçam destaque dentro destes tipos de constituição da empresa. As questões mais importantes no âmbito do plano jurídico são:

- Como a empresa será juridicamente constituída (novo código civil)?
- Quais as implicações jurídicas dos débitos da forma de constituição escolhida?
- Quais as vantagens e desvantagens tributárias dessa forma de constituição?
- Qual é a data da incorporação?
- Que advogado ou escritório jurídico foi selecionado para representar a empresa?
- Que tipo de relacionamento existe com esse advogado ou escritório jurídico?
- Que questões legais são significativas atuais ou potencialmente?
- Que licenças/permissões podem ser exigidas?
- Existem registros de marcas, patentes e direitos autorais?



## APÊNDICE F - TABELA CRUZADA DAS RESPOSTAS NO INÍCIO E NO FINAL DO PROJETO PROFISSIONAL – CONHECIMENTO

| Item |        |                 |            | Fim        |                 |            | Total |        |
|------|--------|-----------------|------------|------------|-----------------|------------|-------|--------|
|      |        |                 |            | Domina     | Domínio Parcial | Não Domina |       |        |
| 1    | Início | Domina          | Contagem   | 63         | 4               | 2          | 69    |        |
|      |        |                 | % do Total | 70,8%      | 4,5%            | 2,2%       | 77,5% |        |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 17         | 3               | 0          | 20    |        |
|      |        |                 | % do Total | 19,1%      | 3,4%            | 0,0%       | 22,5% |        |
|      | Total  |                 |            | Contagem   | 80              | 7          | 2     | 89     |
|      | Total  |                 |            | % do Total | 89,9%           | 7,9%       | 2,2%  | 100,0% |
| 2    | Início | Domina          | Contagem   | 37         | 4               | 0          | 41    |        |
|      |        |                 | % do Total | 41,6%      | 4,5%            | 0,0%       | 46,1% |        |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 27         | 18              | 1          | 46    |        |
|      |        |                 | % do Total | 30,3%      | 20,2%           | 1,1%       | 51,7% |        |
|      |        | Não Domina      | Contagem   | 1          | 1               | 0          | 2     |        |
|      |        |                 | % do Total | 1,1%       | 1,1%            | 0,0%       | 2,2%  |        |
|      | Total  |                 |            | Contagem   | 65              | 23         | 1     | 89     |
|      | Total  |                 |            | % do Total | 73,0%           | 25,8%      | 1,1%  | 100,0% |
| 3    | Início | Domina          | Contagem   | 35         | 5               | 1          | 41    |        |
|      |        |                 | % do Total | 40,7%      | 5,8%            | 1,2%       | 47,7% |        |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 29         | 15              | 0          | 44    |        |
|      |        |                 | % do Total | 33,7%      | 17,4%           | 0,0%       | 51,2% |        |
|      |        | Não Domina      | Contagem   | 1          | 0               | 0          | 1     |        |
|      |        |                 | % do Total | 1,2%       | 0,0%            | 0,0%       | 1,2%  |        |
|      | Total  |                 |            | Contagem   | 65              | 20         | 1     | 86     |
|      | Total  |                 |            | % do Total | 75,6%           | 23,3%      | 1,2%  | 100,0% |
| 4    | Início | Domina          | Contagem   | 27         | 13              | 3          | 43    |        |
|      |        |                 | % do Total | 31,4%      | 15,1%           | 3,5%       | 50,0% |        |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 23         | 19              | 0          | 42    |        |
|      |        |                 | % do Total | 26,7%      | 22,1%           | 0,0%       | 48,8% |        |
|      |        | Não Domina      | Contagem   | 1          | 0               | 0          | 1     |        |
|      |        |                 | % do Total | 1,2%       | 0,0%            | 0,0%       | 1,2%  |        |
|      | Total  |                 |            | Contagem   | 51              | 32         | 3     | 86     |
|      | Total  |                 |            | % do Total | 59,3%           | 37,2%      | 3,5%  | 100,0% |

Apêndice F – continuação

Apêndices e Anexos

| Item |        |                 |            | Fim    |                 |            | Total |
|------|--------|-----------------|------------|--------|-----------------|------------|-------|
|      |        |                 |            | Domina | Domínio Parcial | Não Domina |       |
| 5    | Início | Domina          | Contagem   | 19     | 17              | 2          | 38    |
|      |        |                 | % do Total | 21,6%  | 19,3%           | 2,3%       | 43,2% |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 18     | 23              | 4          | 45    |
|      |        |                 | % do Total | 20,5%  | 26,1%           | 4,5%       | 51,1% |
|      |        | Não Domina      | Contagem   | 2      | 3               | 0          | 5     |
|      |        |                 | % do Total | 2,3%   | 3,4%            | 0,0%       | 5,7%  |
|      | Total  | Contagem        | 39         | 43     | 6               | 88         |       |
|      |        | % do Total      | 44,3%      | 48,9%  | 6,8%            | 100,0%     |       |
| 6    | Início | Domina          | Contagem   | 31     | 14              | 0          | 45    |
|      |        |                 | % do Total | 35,2%  | 15,9%           | 0,0%       | 51,1% |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 26     | 16              | 0          | 42    |
|      |        |                 | % do Total | 29,5%  | 18,2%           | 0,0%       | 47,7% |
|      |        | Não Domina      | Contagem   | 0      | 1               | 0          | 1     |
|      |        |                 | % do Total | 0,0%   | 1,1%            | 0,0%       | 1,1%  |
|      | Total  | Contagem        | 57         | 31     | 0               | 88         |       |
|      |        | % do Total      | 64,8%      | 35,2%  | 0,0%            | 100,0%     |       |
| 7    | Início | Domina          | Contagem   | 39     | 13              | 1          | 53    |
|      |        |                 | % do Total | 45,3%  | 15,1%           | 1,2%       | 61,6% |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 23     | 10              | 0          | 33    |
|      |        |                 | % do Total | 26,7%  | 11,6%           | 0,0%       | 38,4% |
|      | Total  | Contagem        | 62         | 23     | 1               | 86         |       |
|      |        | % do Total      | 72,1%      | 26,7%  | 1,2%            | 100,0%     |       |
| 8    | Início | Domina          | Contagem   | 22     | 6               | 2          | 30    |
|      |        |                 | % do Total | 24,7%  | 6,7%            | 2,2%       | 33,7% |
|      |        | Domínio Parcial | Contagem   | 33     | 19              | 1          | 53    |
|      |        |                 | % do Total | 37,1%  | 21,3%           | 1,1%       | 59,6% |
|      |        | Não Domina      | Contagem   | 5      | 1               | 0          | 6     |
|      |        |                 | % do Total | 5,6%   | 1,1%            | 0,0%       | 6,7%  |
|      | Total  | Contagem        | 60         | 26     | 3               | 89         |       |
|      |        | % do Total      | 67,4%      | 29,2%  | 3,4%            | 100,0%     |       |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |      |        |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|------|--------|
| 9  | Início | Domina          | Contagem   | 9     | 2     | 1    | 12     |
|    |        |                 | % do Total | 10,2% | 2,3%  | 1,1% | 13,6%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 25    | 33    | 3    | 61     |
|    |        |                 | % do Total | 28,4% | 37,5% | 3,4% | 69,3%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 4     | 10    | 1    | 15     |
|    |        |                 | % do Total | 4,5%  | 11,4% | 1,1% | 17,0%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 38    | 45    | 5    | 88     |
|    |        |                 | % do Total | 43,2% | 51,1% | 5,7% | 100,0% |
| 10 | Início | Domina          | Contagem   | 23    | 5     | 0    | 28     |
|    |        |                 | % do Total | 26,4% | 5,7%  | 0,0% | 32,2%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 29    | 24    | 2    | 55     |
|    |        |                 | % do Total | 33,3% | 27,6% | 2,3% | 63,2%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 1     | 3     | 0    | 4      |
|    |        |                 | % do Total | 1,1%  | 3,4%  | 0,0% | 4,6%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 53    | 32    | 2    | 87     |
|    |        |                 | % do Total | 60,9% | 36,8% | 2,3% | 100,0% |
| 11 | Início | Domina          | Contagem   | 16    | 6     | 0    | 22     |
|    |        |                 | % do Total | 18,0% | 6,7%  | 0,0% | 24,7%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 37    | 16    | 4    | 57     |
|    |        |                 | % do Total | 41,6% | 18,0% | 4,5% | 64,0%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 6     | 2    | 10     |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 6,7%  | 2,2% | 11,2%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 55    | 28    | 6    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 61,8% | 31,5% | 6,7% | 100,0% |
| 12 | Início | Domina          | Contagem   | 44    | 9     | 1    | 54     |
|    |        |                 | % do Total | 50,0% | 10,2% | 1,1% | 61,4%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 26    | 8     | 0    | 34     |
|    |        |                 | % do Total | 29,5% | 9,1%  | 0,0% | 38,6%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 70    | 17    | 1    | 88     |
|    |        |                 | % do Total | 79,5% | 19,3% | 1,1% | 100,0% |
| 13 | Início | Domina          | Contagem   | 52    | 10    | 2    | 64     |
|    |        |                 | % do Total | 59,8% | 11,5% | 2,3% | 73,6%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 12    | 8     | 1    | 21     |
|    |        |                 | % do Total | 13,8% | 9,2%  | 1,1% | 24,1%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 1     | 0     | 1    | 2      |
|    |        |                 | % do Total | 1,1%  | 0,0%  | 1,1% | 2,3%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 65    | 18    | 4    | 87     |
|    |        |                 | % do Total | 74,7% | 20,7% | 4,6% | 100,0% |

Apêndice F – continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |      |        |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|------|--------|
| 14 | Início | Domina          | Contagem   | 40    | 7     | 1    | 48     |
|    |        |                 | % do Total | 44,9% | 7,9%  | 1,1% | 53,9%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 25    | 12    | 1    | 38     |
|    |        |                 | % do Total | 28,1% | 13,5% | 1,1% | 42,7%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 1     | 0    | 3      |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 1,1%  | 0,0% | 3,4%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 67    | 20    | 2    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 75,3% | 22,5% | 2,2% | 100,0% |
| 15 | Início | Domina          | Contagem   | 44    | 5     | 0    | 49     |
|    |        |                 | % do Total | 49,4% | 5,6%  | 0,0% | 55,1%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 24    | 11    | 1    | 36     |
|    |        |                 | % do Total | 27,0% | 12,4% | 1,1% | 40,4%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 1     | 3     | 0    | 4      |
|    |        |                 | % do Total | 1,1%  | 3,4%  | 0,0% | 4,5%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 69    | 19    | 1    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 77,5% | 21,3% | 1,1% | 100,0% |
| 16 | Início | Domina          | Contagem   | 27    | 11    | 0    | 38     |
|    |        |                 | % do Total | 30,3% | 12,4% | 0,0% | 42,7%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 28    | 19    | 3    | 50     |
|    |        |                 | % do Total | 31,5% | 21,3% | 3,4% | 56,2%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 1     | 0    | 1      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 1,1%  | 0,0% | 1,1%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 55    | 31    | 3    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 61,8% | 34,8% | 3,4% | 100,0% |
| 17 | Início | Domina          | Contagem   | 40    | 14    | 1    | 55     |
|    |        |                 | % do Total | 44,9% | 15,7% | 1,1% | 61,8%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 16    | 14    | 1    | 31     |
|    |        |                 | % do Total | 18,0% | 15,7% | 1,1% | 34,8%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 1     | 0    | 3      |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 1,1%  | 0,0% | 3,4%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 58    | 29    | 2    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 65,2% | 32,6% | 2,2% | 100,0% |
| 18 | Início | Domina          | Contagem   | 40    | 9     | 0    | 49     |
|    |        |                 | % do Total | 44,9% | 10,1% | 0,0% | 55,1%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 20    | 17    | 2    | 39     |
|    |        |                 | % do Total | 22,5% | 19,1% | 2,2% | 43,8%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 1     | 0    | 1      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 1,1%  | 0,0% | 1,1%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 60    | 27    | 2    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 67,4% | 30,3% | 2,2% | 100,0% |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |        |       |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|--------|-------|
| 19 | Início | Domina          | Contagem   | 11    | 6     | 0      | 17    |
|    |        |                 | % do Total | 12,5% | 6,8%  | 0,0%   | 19,3% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 39    | 21    | 2      | 62    |
|    |        |                 | % do Total | 44,3% | 23,9% | 2,3%   | 70,5% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 5     | 4     | 0      | 9     |
|    |        |                 | % do Total | 5,7%  | 4,5%  | 0,0%   | 10,2% |
|    | Total  | Contagem        | 55         | 31    | 2     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 62,5%      | 35,2% | 2,3%  | 100,0% |       |
| 20 | Início | Domina          | Contagem   | 37    | 5     | 0      | 42    |
|    |        |                 | % do Total | 42,5% | 5,7%  | 0,0%   | 48,3% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 37    | 5     | 0      | 42    |
|    |        |                 | % do Total | 42,5% | 5,7%  | 0,0%   | 48,3% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 3     | 0      | 3     |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 3,4%  | 0,0%   | 3,4%  |
|    | Total  | Contagem        | 74         | 13    | 0     | 87     |       |
|    |        | % do Total      | 85,1%      | 14,9% | 0,0%  | 100,0% |       |
| 21 | Início | Domina          | Contagem   | 29    | 12    | 0      | 41    |
|    |        |                 | % do Total | 32,6% | 13,5% | 0,0%   | 46,1% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 30    | 14    | 1      | 45    |
|    |        |                 | % do Total | 33,7% | 15,7% | 1,1%   | 50,6% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 1     | 2     | 0      | 3     |
|    |        |                 | % do Total | 1,1%  | 2,2%  | 0,0%   | 3,4%  |
|    | Total  | Contagem        | 60         | 28    | 1     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 67,4%      | 31,5% | 1,1%  | 100,0% |       |
| 22 | Início | Domina          | Contagem   | 45    | 5     | 0      | 50    |
|    |        |                 | % do Total | 50,6% | 5,6%  | 0,0%   | 56,2% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 20    | 13    | 1      | 34    |
|    |        |                 | % do Total | 22,5% | 14,6% | 1,1%   | 38,2% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 2     | 0      | 5     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 2,2%  | 0,0%   | 5,6%  |
|    | Total  | Contagem        | 68         | 20    | 1     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 76,4%      | 22,5% | 1,1%  | 100,0% |       |
| 23 | Início | Domina          | Contagem   | 9     | 8     | 0      | 17    |
|    |        |                 | % do Total | 10,2% | 9,1%  | 0,0%   | 19,3% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 30    | 32    | 1      | 63    |
|    |        |                 | % do Total | 34,1% | 36,4% | 1,1%   | 71,6% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 5     | 3     | 0      | 8     |
|    |        |                 | % do Total | 5,7%  | 3,4%  | 0,0%   | 9,1%  |
|    | Total  | Contagem        | 44         | 43    | 1     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 50,0%      | 48,9% | 1,1%  | 100,0% |       |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |      |        |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|------|--------|
| 24 | Início | Domina          | Contagem   | 31    | 9     | 2    | 42     |
|    |        |                 | % do Total | 34,8% | 10,1% | 2,2% | 47,2%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 15    | 20    | 2    | 37     |
|    |        |                 | % do Total | 16,9% | 22,5% | 2,2% | 41,6%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 4     | 3    | 10     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 4,5%  | 3,4% | 11,2%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 49    | 33    | 7    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 55,1% | 37,1% | 7,9% | 100,0% |
| 25 | Início | Domina          | Contagem   | 22    | 7     | 0    | 29     |
|    |        |                 | % do Total | 25,0% | 8,0%  | 0,0% | 33,0%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 29    | 25    | 2    | 56     |
|    |        |                 | % do Total | 33,0% | 28,4% | 2,3% | 63,6%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 0     | 0    | 3      |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 0,0%  | 0,0% | 3,4%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 54    | 32    | 2    | 88     |
|    |        |                 | % do Total | 61,4% | 36,4% | 2,3% | 100,0% |
| 26 | Início | Domina          | Contagem   | 21    | 8     | 0    | 29     |
|    |        |                 | % do Total | 23,6% | 9,0%  | 0,0% | 32,6%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 32    | 20    | 1    | 53     |
|    |        |                 | % do Total | 36,0% | 22,5% | 1,1% | 59,6%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 5     | 0    | 7      |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 5,6%  | 0,0% | 7,9%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 55    | 33    | 1    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 61,8% | 37,1% | 1,1% | 100,0% |
| 27 | Início | Domina          | Contagem   | 31    | 10    | 0    | 41     |
|    |        |                 | % do Total | 35,2% | 11,4% | 0,0% | 46,6%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 29    | 14    | 2    | 45     |
|    |        |                 | % do Total | 33,0% | 15,9% | 2,3% | 51,1%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 2     | 0    | 2      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 2,3%  | 0,0% | 2,3%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 60    | 26    | 2    | 88     |
|    |        |                 | % do Total | 68,2% | 29,5% | 2,3% | 100,0% |
| 28 | Início | Domina          | Contagem   | 28    | 12    | 0    | 40     |
|    |        |                 | % do Total | 31,5% | 13,5% | 0,0% | 44,9%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 27    | 12    | 1    | 40     |
|    |        |                 | % do Total | 30,3% | 13,5% | 1,1% | 44,9%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 6     | 3     | 0    | 9      |
|    |        |                 | % do Total | 6,7%  | 3,4%  | 0,0% | 10,1%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 61    | 27    | 1    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 68,5% | 30,3% | 1,1% | 100,0% |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |        |       |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|--------|-------|
| 29 | Início | Domina          | Contagem   | 36    | 9     | 0      | 45    |
|    |        |                 | % do Total | 40,4% | 10,1% | 0,0%   | 50,6% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 22    | 17    | 1      | 40    |
|    |        |                 | % do Total | 24,7% | 19,1% | 1,1%   | 44,9% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 1     | 0      | 4     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 1,1%  | 0,0%   | 4,5%  |
|    | Total  | Contagem        | 61         | 27    | 1     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 68,5%      | 30,3% | 1,1%  | 100,0% |       |
| 30 | Início | Domina          | Contagem   | 27    | 10    | 0      | 37    |
|    |        |                 | % do Total | 30,7% | 11,4% | 0,0%   | 42,0% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 25    | 12    | 0      | 37    |
|    |        |                 | % do Total | 28,4% | 13,6% | 0,0%   | 42,0% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 6     | 6     | 2      | 14    |
|    |        |                 | % do Total | 6,8%  | 6,8%  | 2,3%   | 15,9% |
|    | Total  | Contagem        | 58         | 28    | 2     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 65,9%      | 31,8% | 2,3%  | 100,0% |       |
| 31 | Início | Domina          | Contagem   | 16    | 9     | 1      | 26    |
|    |        |                 | % do Total | 18,0% | 10,1% | 1,1%   | 29,2% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 28    | 23    | 0      | 51    |
|    |        |                 | % do Total | 31,5% | 25,8% | 0,0%   | 57,3% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 7     | 2      | 12    |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 7,9%  | 2,2%   | 13,5% |
|    | Total  | Contagem        | 47         | 39    | 3     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 52,8%      | 43,8% | 3,4%  | 100,0% |       |
| 32 | Início | Domina          | Contagem   | 13    | 5     | 0      | 18    |
|    |        |                 | % do Total | 14,6% | 5,6%  | 0,0%   | 20,2% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 31    | 21    | 2      | 54    |
|    |        |                 | % do Total | 34,8% | 23,6% | 2,2%   | 60,7% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 7     | 7     | 3      | 17    |
|    |        |                 | % do Total | 7,9%  | 7,9%  | 3,4%   | 19,1% |
|    | Total  | Contagem        | 51         | 33    | 5     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 57,3%      | 37,1% | 5,6%  | 100,0% |       |
| 33 | Início | Domina          | Contagem   | 26    | 4     | 1      | 31    |
|    |        |                 | % do Total | 29,2% | 4,5%  | 1,1%   | 34,8% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 32    | 13    | 2      | 47    |
|    |        |                 | % do Total | 36,0% | 14,6% | 2,2%   | 52,8% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 8     | 3     | 0      | 11    |
|    |        |                 | % do Total | 9,0%  | 3,4%  | 0,0%   | 12,4% |
|    | Total  | Contagem        | 66         | 20    | 3     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 74,2%      | 22,5% | 3,4%  | 100,0% |       |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |      |        |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|------|--------|
| 34 | Início | Domina          | Contagem   | 29    | 5     | 1    | 35     |
|    |        |                 | % do Total | 32,6% | 5,6%  | 1,1% | 39,3%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 26    | 11    | 4    | 41     |
|    |        |                 | % do Total | 29,2% | 12,4% | 4,5% | 46,1%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 8     | 3    | 13     |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 9,0%  | 3,4% | 14,6%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 57    | 24    | 8    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 64,0% | 27,0% | 9,0% | 100,0% |
| 35 | Início | Domina          | Contagem   | 12    | 6     | 2    | 20     |
|    |        |                 | % do Total | 13,5% | 6,7%  | 2,2% | 22,5%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 22    | 28    | 1    | 51     |
|    |        |                 | % do Total | 24,7% | 31,5% | 1,1% | 57,3%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 6     | 11    | 1    | 18     |
|    |        |                 | % do Total | 6,7%  | 12,4% | 1,1% | 20,2%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 40    | 45    | 4    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 44,9% | 50,6% | 4,5% | 100,0% |
| 36 | Início | Domina          | Contagem   | 26    | 11    | 1    | 38     |
|    |        |                 | % do Total | 29,2% | 12,4% | 1,1% | 42,7%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 20    | 23    | 2    | 45     |
|    |        |                 | % do Total | 22,5% | 25,8% | 2,2% | 50,6%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 6     | 0    | 6      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 6,7%  | 0,0% | 6,7%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 46    | 40    | 3    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 51,7% | 44,9% | 3,4% | 100,0% |
| 37 | Início | Domina          | Contagem   | 19    | 6     | 1    | 26     |
|    |        |                 | % do Total | 21,3% | 6,7%  | 1,1% | 29,2%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 35    | 18    | 2    | 55     |
|    |        |                 | % do Total | 39,3% | 20,2% | 2,2% | 61,8%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 5     | 3     | 0    | 8      |
|    |        |                 | % do Total | 5,6%  | 3,4%  | 0,0% | 9,0%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 59    | 27    | 3    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 66,3% | 30,3% | 3,4% | 100,0% |
| 38 | Início | Domina          | Contagem   | 30    | 3     | 1    | 34     |
|    |        |                 | % do Total | 33,7% | 3,4%  | 1,1% | 38,2%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 29    | 19    | 4    | 52     |
|    |        |                 | % do Total | 32,6% | 21,3% | 4,5% | 58,4%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 1     | 0    | 3      |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 1,1%  | 0,0% | 3,4%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 61    | 23    | 5    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 68,5% | 25,8% | 5,6% | 100,0% |

Apêndice F - continuação



Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |        |       |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|--------|-------|
| 39 | Início | Domina          | Contagem   | 21    | 3     | 1      | 25    |
|    |        |                 | % do Total | 23,6% | 3,4%  | 1,1%   | 28,1% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 28    | 22    | 1      | 51    |
|    |        |                 | % do Total | 31,5% | 24,7% | 1,1%   | 57,3% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 7     | 6     | 0      | 13    |
|    |        |                 | % do Total | 7,9%  | 6,7%  | 0,0%   | 14,6% |
|    | Total  | Contagem        | 56         | 31    | 2     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 62,9%      | 34,8% | 2,2%  | 100,0% |       |
| 40 | Início | Domina          | Contagem   | 16    | 2     | 1      | 19    |
|    |        |                 | % do Total | 18,0% | 2,2%  | 1,1%   | 21,3% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 32    | 20    | 4      | 56    |
|    |        |                 | % do Total | 36,0% | 22,5% | 4,5%   | 62,9% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 5     | 8     | 1      | 14    |
|    |        |                 | % do Total | 5,6%  | 9,0%  | 1,1%   | 15,7% |
|    | Total  | Contagem        | 53         | 30    | 6     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 59,6%      | 33,7% | 6,7%  | 100,0% |       |
| 41 | Início | Domina          | Contagem   | 12    | 11    | 0      | 23    |
|    |        |                 | % do Total | 13,6% | 12,5% | 0,0%   | 26,1% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 31    | 23    | 2      | 56    |
|    |        |                 | % do Total | 35,2% | 26,1% | 2,3%   | 63,6% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 5     | 2      | 9     |
|    |        |                 | % do Total | 2,3%  | 5,7%  | 2,3%   | 10,2% |
|    | Total  | Contagem        | 45         | 39    | 4     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 51,1%      | 44,3% | 4,5%  | 100,0% |       |
| 42 | Início | Domina          | Contagem   | 48    | 7     | 0      | 55    |
|    |        |                 | % do Total | 53,9% | 7,9%  | 0,0%   | 61,8% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 19    | 10    | 1      | 30    |
|    |        |                 | % do Total | 21,3% | 11,2% | 1,1%   | 33,7% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 2     | 2     | 0      | 4     |
|    |        |                 | % do Total | 2,2%  | 2,2%  | 0,0%   | 4,5%  |
|    | Total  | Contagem        | 69         | 19    | 1     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 77,5%      | 21,3% | 1,1%  | 100,0% |       |
| 43 | Início | Domina          | Contagem   | 39    | 9     | 1      | 49    |
|    |        |                 | % do Total | 43,8% | 10,1% | 1,1%   | 55,1% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 24    | 12    | 1      | 37    |
|    |        |                 | % do Total | 27,0% | 13,5% | 1,1%   | 41,6% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 0     | 0      | 3     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 0,0%  | 0,0%   | 3,4%  |
|    | Total  | Contagem        | 66         | 21    | 2     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 74,2%      | 23,6% | 2,2%  | 100,0% |       |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |        |       |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|--------|-------|
| 44 | Início | Domina          | Contagem   | 52    | 7     | 0      | 59    |
|    |        |                 | % do Total | 59,1% | 8,0%  | 0,0%   | 67,0% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 21    | 8     | 0      | 29    |
|    |        |                 | % do Total | 23,9% | 9,1%  | 0,0%   | 33,0% |
|    | Total  | Contagem        | 73         | 15    | 0     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 83,0%      | 17,0% | 0,0%  | 100,0% |       |
| 45 | Início | Domina          | Contagem   | 36    | 8     | 1      | 45    |
|    |        |                 | % do Total | 40,4% | 9,0%  | 1,1%   | 50,6% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 21    | 21    | 0      | 42    |
|    |        |                 | % do Total | 23,6% | 23,6% | 0,0%   | 47,2% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 2     | 0      | 2     |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 2,2%  | 0,0%   | 2,2%  |
|    | Total  | Contagem        | 57         | 31    | 1     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 64,0%      | 34,8% | 1,1%  | 100,0% |       |
| 46 | Início | Domina          | Contagem   | 36    | 8     | 0      | 44    |
|    |        |                 | % do Total | 40,9% | 9,1%  | 0,0%   | 50,0% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 21    | 18    | 2      | 41    |
|    |        |                 | % do Total | 23,9% | 20,5% | 2,3%   | 46,6% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 0     | 0      | 3     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 0,0%  | 0,0%   | 3,4%  |
|    | Total  | Contagem        | 60         | 26    | 2     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 68,2%      | 29,5% | 2,3%  | 100,0% |       |
| 47 | Início | Domina          | Contagem   | 37    | 13    | 0      | 50    |
|    |        |                 | % do Total | 42,0% | 14,8% | 0,0%   | 56,8% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 18    | 16    | 0      | 34    |
|    |        |                 | % do Total | 20,5% | 18,2% | 0,0%   | 38,6% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 1     | 3     | 0      | 4     |
|    |        |                 | % do Total | 1,1%  | 3,4%  | 0,0%   | 4,5%  |
|    | Total  | Contagem        | 56         | 32    | 0     | 88     |       |
|    |        | % do Total      | 63,6%      | 36,4% | 0,0%  | 100,0% |       |
| 48 | Início | Domina          | Contagem   | 27    | 7     | 1      | 35    |
|    |        |                 | % do Total | 30,3% | 7,9%  | 1,1%   | 39,3% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 32    | 16    | 1      | 49    |
|    |        |                 | % do Total | 36,0% | 18,0% | 1,1%   | 55,1% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 2     | 0      | 5     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 2,2%  | 0,0%   | 5,6%  |
|    | Total  | Contagem        | 62         | 25    | 2     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 69,7%      | 28,1% | 2,2%  | 100,0% |       |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |        |       |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|--------|-------|
| 49 | Início | Domina          | Contagem   | 26    | 4     | 0      | 30    |
|    |        |                 | % do Total | 29,2% | 4,5%  | 0,0%   | 33,7% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 31    | 22    | 2      | 55    |
|    |        |                 | % do Total | 34,8% | 24,7% | 2,2%   | 61,8% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 1     | 0      | 4     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 1,1%  | 0,0%   | 4,5%  |
|    | Total  | Contagem        | 60         | 27    | 2     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 67,4%      | 30,3% | 2,2%  | 100,0% |       |
| 50 | Início | Domina          | Contagem   | 35    | 6     | 0      | 41    |
|    |        |                 | % do Total | 39,3% | 6,7%  | 0,0%   | 46,1% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 26    | 12    | 3      | 41    |
|    |        |                 | % do Total | 29,2% | 13,5% | 3,4%   | 46,1% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 7     | 0      | 7     |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 7,9%  | 0,0%   | 7,9%  |
|    | Total  | Contagem        | 61         | 25    | 3     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 68,5%      | 28,1% | 3,4%  | 100,0% |       |
| 51 | Início | Domina          | Contagem   | 49    | 6     | 1      | 56    |
|    |        |                 | % do Total | 55,1% | 6,7%  | 1,1%   | 62,9% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 16    | 10    | 2      | 28    |
|    |        |                 | % do Total | 18,0% | 11,2% | 2,2%   | 31,5% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 4     | 1     | 0      | 5     |
|    |        |                 | % do Total | 4,5%  | 1,1%  | 0,0%   | 5,6%  |
|    | Total  | Contagem        | 69         | 17    | 3     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 77,5%      | 19,1% | 3,4%  | 100,0% |       |
| 52 | Início | Domina          | Contagem   | 50    | 6     | 1      | 57    |
|    |        |                 | % do Total | 56,2% | 6,7%  | 1,1%   | 64,0% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 13    | 12    | 1      | 26    |
|    |        |                 | % do Total | 14,6% | 13,5% | 1,1%   | 29,2% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 4     | 2     | 0      | 6     |
|    |        |                 | % do Total | 4,5%  | 2,2%  | 0,0%   | 6,7%  |
|    | Total  | Contagem        | 67         | 20    | 2     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 75,3%      | 22,5% | 2,2%  | 100,0% |       |
| 53 | Início | Domina          | Contagem   | 18    | 11    | 1      | 30    |
|    |        |                 | % do Total | 20,2% | 12,4% | 1,1%   | 33,7% |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 17    | 29    | 5      | 51    |
|    |        |                 | % do Total | 19,1% | 32,6% | 5,6%   | 57,3% |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 3     | 4     | 1      | 8     |
|    |        |                 | % do Total | 3,4%  | 4,5%  | 1,1%   | 9,0%  |
|    | Total  | Contagem        | 38         | 44    | 7     | 89     |       |
|    |        | % do Total      | 42,7%      | 49,4% | 7,9%  | 100,0% |       |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |       |        |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|-------|--------|
| 54 | Início | Domina          | Contagem   | 33    | 9     | 1     | 43     |
|    |        |                 | % do Total | 37,1% | 10,1% | 1,1%  | 48,3%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 29    | 11    | 2     | 42     |
|    |        |                 | % do Total | 32,6% | 12,4% | 2,2%  | 47,2%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 1     | 3     | 0     | 4      |
|    |        |                 | % do Total | 1,1%  | 3,4%  | 0,0%  | 4,5%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 63    | 23    | 3     | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 70,8% | 25,8% | 3,4%  | 100,0% |
| 55 | Início | Domina          | Contagem   | 35    | 13    | 2     | 50     |
|    |        |                 | % do Total | 39,3% | 14,6% | 2,2%  | 56,2%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 14    | 19    | 4     | 37     |
|    |        |                 | % do Total | 15,7% | 21,3% | 4,5%  | 41,6%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 0     | 2     | 2      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 0,0%  | 2,2%  | 2,2%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 49    | 32    | 8     | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 55,1% | 36,0% | 9,0%  | 100,0% |
| 56 | Início | Domina          | Contagem   | 38    | 10    | 1     | 49     |
|    |        |                 | % do Total | 42,7% | 11,2% | 1,1%  | 55,1%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 16    | 19    | 3     | 38     |
|    |        |                 | % do Total | 18,0% | 21,3% | 3,4%  | 42,7%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 0     | 2     | 2      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 0,0%  | 2,2%  | 2,2%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 54    | 29    | 6     | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 60,7% | 32,6% | 6,7%  | 100,0% |
| 57 | Início | Domina          | Contagem   | 31    | 12    | 2     | 45     |
|    |        |                 | % do Total | 34,8% | 13,5% | 2,2%  | 50,6%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 20    | 18    | 3     | 41     |
|    |        |                 | % do Total | 22,5% | 20,2% | 3,4%  | 46,1%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 0     | 3     | 3      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 0,0%  | 3,4%  | 3,4%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 51    | 30    | 8     | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 57,3% | 33,7% | 9,0%  | 100,0% |
| 58 | Início | Domina          | Contagem   | 29    | 11    | 3     | 43     |
|    |        |                 | % do Total | 32,6% | 12,4% | 3,4%  | 48,3%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 12    | 25    | 5     | 42     |
|    |        |                 | % do Total | 13,5% | 28,1% | 5,6%  | 47,2%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 0     | 1     | 3     | 4      |
|    |        |                 | % do Total | 0,0%  | 1,1%  | 3,4%  | 4,5%   |
|    |        | Total           | Contagem   | 41    | 37    | 11    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 46,1% | 41,6% | 12,4% | 100,0% |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|    |        |                 |            |       |       |      |        |
|----|--------|-----------------|------------|-------|-------|------|--------|
| 59 | Início | Domina          | Contagem   | 29    | 8     | 0    | 37     |
|    |        |                 | % do Total | 32,6% | 9,0%  | 0,0% | 41,6%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 21    | 14    | 3    | 38     |
|    |        |                 | % do Total | 23,6% | 15,7% | 3,4% | 42,7%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 4     | 7     | 3    | 14     |
|    |        |                 | % do Total | 4,5%  | 7,9%  | 3,4% | 15,7%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 54    | 29    | 6    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 60,7% | 32,6% | 6,7% | 100,0% |
| 60 | Início | Domina          | Contagem   | 14    | 4     | 1    | 19     |
|    |        |                 | % do Total | 15,7% | 4,5%  | 1,1% | 21,3%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 30    | 22    | 1    | 53     |
|    |        |                 | % do Total | 33,7% | 24,7% | 1,1% | 59,6%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 8     | 8     | 1    | 17     |
|    |        |                 | % do Total | 9,0%  | 9,0%  | 1,1% | 19,1%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 52    | 34    | 3    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 58,4% | 38,2% | 3,4% | 100,0% |
| 61 | Início | Domina          | Contagem   | 12    | 5     | 0    | 17     |
|    |        |                 | % do Total | 13,5% | 5,6%  | 0,0% | 19,1%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 20    | 24    | 2    | 46     |
|    |        |                 | % do Total | 22,5% | 27,0% | 2,2% | 51,7%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 13    | 11    | 2    | 26     |
|    |        |                 | % do Total | 14,6% | 12,4% | 2,2% | 29,2%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 45    | 40    | 4    | 89     |
|    |        |                 | % do Total | 50,6% | 44,9% | 4,5% | 100,0% |
| 62 | Início | Domina          | Contagem   | 12    | 3     | 0    | 15     |
|    |        |                 | % do Total | 13,6% | 3,4%  | 0,0% | 17,0%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 27    | 29    | 2    | 58     |
|    |        |                 | % do Total | 30,7% | 33,0% | 2,3% | 65,9%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 6     | 8     | 1    | 15     |
|    |        |                 | % do Total | 6,8%  | 9,1%  | 1,1% | 17,0%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 45    | 40    | 3    | 88     |
|    |        |                 | % do Total | 51,1% | 45,5% | 3,4% | 100,0% |
| 63 | Início | Domina          | Contagem   | 10    | 6     | 1    | 17     |
|    |        |                 | % do Total | 11,4% | 6,8%  | 1,1% | 19,3%  |
|    |        | Domínio Parcial | Contagem   | 28    | 21    | 1    | 50     |
|    |        |                 | % do Total | 31,8% | 23,9% | 1,1% | 56,8%  |
|    |        | Não Domina      | Contagem   | 11    | 9     | 1    | 21     |
|    |        |                 | % do Total | 12,5% | 10,2% | 1,1% | 23,9%  |
|    |        | Total           | Contagem   | 49    | 36    | 3    | 88     |
|    |        |                 | % do Total | 55,7% | 40,9% | 3,4% | 100,0% |

Apêndice F - continuação

Apêndices e Anexos

|       |        |                 |            |       |       |      |        |
|-------|--------|-----------------|------------|-------|-------|------|--------|
| 64    | Início | Domina          | Contagem   | 3     | 8     | 1    | 12     |
|       |        |                 | % do Total | 3,4%  | 9,0%  | 1,1% | 13,5%  |
|       |        | Domínio Parcial | Contagem   | 19    | 16    | 2    | 37     |
|       |        |                 | % do Total | 21,3% | 18,0% | 2,2% | 41,6%  |
|       |        | Não Domina      | Contagem   | 17    | 20    | 3    | 40     |
|       |        |                 | % do Total | 19,1% | 22,5% | 3,4% | 44,9%  |
|       |        | Total           | Contagem   | 39    | 44    | 6    | 89     |
|       |        |                 | % do Total | 43,8% | 49,4% | 6,7% | 100,0% |
| 65    | Início | Domina          | Contagem   | 3     | 3     | 1    | 7      |
|       |        |                 | % do Total | 3,4%  | 3,4%  | 1,1% | 7,9%   |
|       |        | Domínio Parcial | Contagem   | 20    | 13    | 3    | 36     |
|       |        |                 | % do Total | 22,5% | 14,6% | 3,4% | 40,4%  |
|       |        | Não Domina      | Contagem   | 19    | 23    | 4    | 46     |
|       |        |                 | % do Total | 21,3% | 25,8% | 4,5% | 51,7%  |
|       |        | Total           | Contagem   | 42    | 39    | 8    | 89     |
|       |        |                 | % do Total | 47,2% | 43,8% | 9,0% | 100,0% |
| 66    | Início | Domina          | Contagem   | 8     | 5     | 1    | 14     |
|       |        |                 | % do Total | 9,0%  | 5,6%  | 1,1% | 15,7%  |
|       |        | Domínio Parcial | Contagem   | 24    | 12    | 2    | 38     |
|       |        |                 | % do Total | 27,0% | 13,5% | 2,2% | 42,7%  |
|       |        | Não Domina      | Contagem   | 19    | 15    | 3    | 37     |
|       |        |                 | % do Total | 21,3% | 16,9% | 3,4% | 41,6%  |
|       |        | Total           | Contagem   | 51    | 32    | 6    | 89     |
|       |        |                 | % do Total | 57,3% | 36,0% | 6,7% | 100,0% |
| Total | Início | Domina          | Contagem   | 1865  | 509   | 49   | 2423   |
|       |        |                 | % do Total | 31,9% | 8,7%  | 0,8% | 41,5%  |
|       |        | Domínio Parcial | Contagem   | 1626  | 1140  | 113  | 2879   |
|       |        |                 | % do Total | 27,8% | 19,5% | 1,9% | 49,3%  |
|       |        | Não Domina      | Contagem   | 231   | 261   | 50   | 542    |
|       |        |                 | % do Total | 4,0%  | 4,5%  | 0,9% | 9,3%   |
|       |        | Total           | Contagem   | 3722  | 1910  | 212  | 5844   |
|       |        |                 | % do Total | 63,7% | 32,7% | 3,6% | 100,0% |

Apêndice F - continuação

## **APÊNDICE G -RESPOSTAS DOS ALUNOS - PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO GERAL DO PROJETO PROFISSIONAL**

### **QUESTÃO 17 Com suas palavras, diga o que o Projeto Profissional representou em sua formação acadêmica**

Obs: As respostas reproduzem o texto como foi escrito pelos alunos

1. Esse projeto representou grande parte da minha formação, pois dediquei todo o meu tempo livre disponível neste ano para a elaboração deste projeto. A integração de todas as áreas estudadas são primordiais para o aprendizado como um todo durante o curso.
2. O projeto mostrou na prática como funciona, como seria uma estrutura montada, ficou bem perto da realidade, abrindo muito minha visão perante as empresas. Sendo assim uma vantagem de competência profissional.
3. Oportunidade de aprofundamento nas teorias vistas ao longo dos anos de graduação.
4. Eu acredito que o projeto será para sempre um momento marcante na minha história tanto acadêmica como de vida, me proporcionando novos obstáculos que eu não encontraria em outro lugar e quebrando crenças que me impediam de evoluir. Foi muito importante para que ampliasse minha auto-confiança e auto-conhecimento, além de melhorar minhas habilidades de trabalho em grupo.
5. Para mim, o projeto me proporcionou a oportunidade de ver na prática os conceitos aprendidos em curso e aprender a planejar um empreendimento, possibilitando que, um dia, eu aplique esta experiência no meu trabalho e possivelmente, nos meus futuros empreendimentos, também me permitiu experimentar a sensação de ter o controle sobre decisões importantes. Reconheço que ainda tenho muito a aprender e que estes conhecimentos virão à tona e se aperfeiçoarão no dia-a-dia, e que este projeto me permitiu dar um passo inicial em uma carreira empreendedora (seja como funcionário, gestor ou empresário) e mudou minha visão sobre o mundo corporativo.
6. O Projeto Profissional me fez crescer, ganhando mais habilidade e crescendo o espírito de liderança em minha vida profissional e pessoal.
7. Um grande aprendizado, pois tive a oportunidade de avaliar e relembrar todo o conhecimento adquirido nestes 4 anos.
8. Oportunidade de avaliar e complementar os conhecimentos recebidos no período do curso.
9. O Projeto Profissional foi muito importante para por em prática todo o conhecimento sobre o curso adquirido, questão como, conhecimento, habilidades, relacionamento e outros, posto a prova. Através dessa agradeço a todos os profissionais principalmente aos orientadores pela paciência.
10. Crescimento, acadêmico e pessoal. Desenvolvimento, acadêmico e pessoal. Ajudar as pessoas a aceitar o diferente (opiniões diversas).
11. O projeto despertou muito mais o empreendedor que havia dentro de mim, fez eu entender muito mais que quando fazemos algo devemos nos dedicar 100% e minha disciplina melhorou muito.
12. O projeto me mostrou o quanto sou capaz de desenvolver ideias e interagir em equipe/liderança, tentando sempre fazer o máximo de esforço para um resultado final melhor, tanto pessoal quanto profissional.
13. O projeto me ajudou praticamente em tudo: no trabalho em equipe, a ser mais paciente e tolerável com a opinião alheia, ou seja, me fez curar pessoalmente e profissionalmente.
14. Mostrou que não posso simplesmente esquecer dos motivos que aprendi no primeiro ano, pois utilizarei sempre. Me ensinou a trabalhar em equipe, e em certos momentos me forçando a tornar decisões e atitudes que antes não tive a coragem. Além disso serviu para

- mostrar que temos capacidade suficiente para montar um plano de negócio e utiliza-lo como aprendizagem no dia-a-dia, enfrentar os conflitos e controlar o emocional.
15. Na minha opinião, este projeto foi uma faculdade à parte. Acredito ter aprendido mais coisas neste último ano do que nos três primeiros.
  16. O projeto representou de certa maneira uma amostra de realidade do dia a dia de um administrador/empreendedor. Na teoria, pensamos que as coisas são “simples”, porém no decorrer do trabalho, analisamos a complexidade em que os negócios no geral estão inseridos e o quão “difícil” é analisar o mercado como um todo. Com certeza, o projeto abriu mais a visão dos estudantes do grupo em relação às oportunidades e amplitude da área, colaborando também de maneira a nos disciplinar e nos tornarmos profissionais mais preparados.
  17. Testou de todas as formas o conhecimento aprendido durante o curso, mostrando as dificuldades e afinidades com a administração, bem como despertar meu perfil empreendedor.
  18. Representou, a colocada do conhecimento em prática, assim com a possibilidade de aprimoramento e auto-conhecimento.
  19. Foi a junção de 4 anos em 100 páginas, 2 semestres, muito esforço e brigas, que valeu a pena.
  20. Representou o desafio de colocar em prática tudo aquilo que eu aprendi nesses quatro anos de curso, com um time de pessoas que pensavam de forma diferente da forma que eu pensava.
  21. Hoje consigo ter uma visão mais ampla como uma empreendedora, como líder, tanto no meu trabalho, como também na minha vida pessoal. Aprender a lidar com as pessoas e trabalhar em equipe hoje me ajudam a trabalhar muito melhor.
  22. O projeto veio de certa forma, colocar em prática tudo que foi apresentado teoricamente em 4 anos, favorecendo assim meu crescimento acadêmico.
  23. Aprimoramento de quase tudo que foi visto em 4 anos de curso no cenário atual que estamos inseridos, além de melhorar algumas características pessoais e conhecer coisas ou fatos inéditos. Apesar de todo o nervosismo e angústia/frustrações, valeu muito a pena.
  24. Adquirir amplo conhecimento e visão estratégica para poder planejar melhor qualquer decisão ou iniciativa de investimento em algum negócio.
  25. Acredito que o PP é um bom resumo do que é visto e aprendido durante o curso. Além disso, é uma espécie de preparação para quem, assim como eu, deseja ter seu próprio negócio.
  26. Consolidou todo o conteúdo estudado ao longo da graduação.
  27. O projeto representou a consolidação de todo meu caminhar acadêmico, foi de extrema importância pois foi com o confeccionar do projeto que “espartaneamente” fui obrigada a resgatar todo o conhecimento aprendido em aula e no meu caminhar profissional.
  28. Algo inesquecível, desde o grupo que trabalhei nesse período, a dificuldade de realizar as atividades me trouxe sensação de incapaz, mas seguindo em busca do objetivo nada para mim é impossível, sendo só necessário muita dedicação.
  29. Representou um conhecimento em todos os aspectos que não há dinheiro ou canudo que valha tudo que aprendi. Realmente é uma oportunidade excelente para o formando vivenciar o que é ser um administrador, lidar com conflitos, buscar dados de mercado, dentre outras coisas.
  30. O projeto ajudou a ter conhecimentos para realizar um negócio, a trabalhar em equipe (com sócios), dividir opiniões, realizar encontros em grupos e desenvolver a função “líder”.
  31. Oportunidade de exercitar o conhecimento adquirido e participar do trabalho em equipe.
  32. Representou a segurança que eu precisava para me considerar e ser um administrador de verdade. Meu grande medo era terminar a faculdade e nem saber por onde começar a administrar. Com os conhecimentos desse projeto, eu estou ajudando uma pessoa no meu trabalho a fazer o seu Projeto Profissional de uma outra universidade.



33. O Projeto Profissional foi um projeto muito enriquecedor na minha formação acadêmica, pois tivemos a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos. É um projeto muito prático que nos deu uma visão real do mercado. Uma experiência que levarei comigo para o resto da vida. Um agradecimento especial aos nossos orientadores que nos deram todo suporte e foram extremamente compreensíveis.
34. A grande oportunidade (até o momento) da minha amena profissão de aplicar os conhecimentos teóricos do curso.
35. Aprimoramento e prática do que foi estudado.
36. Uma fase muito difícil e com muitos desafios, mas com final compensador e orgulhoso.
37. Uma forma de por em prática os conhecimentos recebidos na faculdade.
38. O projeto fez por em prática matérias que não foram totalmente desenvolvidas, foi muito bom. Sugiro que haja 2 projetos profissionais durante o curso, pois o do 3º ano acaba sendo muito simples, não nos preparando muito, servindo apenas como base.
39. O projeto representou algo que como um estágio na faculdade. Foi também uma grande lição de convívio e aceitação ao próximo.
40. Em minha formação acadêmica, o projeto foi de extrema importância pois é possível entender o mundo dos gestores e o porquê tomam determinadas decisões. A teoria junto com a prática permitiu-me absorver conhecimento e aplica-lo tanto em meu trabalho quanto em conversas do dia-a-dia com maior propriedade sobre o assunto.
41. O projeto me fez obter crescimento pessoal e profissional, prestar atenção em detalhes e oportunidades que antes passavam despercebidas.
42. Foi importante pois coloquei em prática vários materiais, tomei decisões quase que reais, pesquisei bastante e fiz um dos quais eu não tinha facilidade ou muito conhecimento (prático/teórico), e agora eu tenho.
43. Representou muito. Foi nele que conseguimos colocar tudo que aprendemos em prática. Esse projeto deveria começar a ser desenvolvido mais cedo, logo nos primeiros anos. Ele é a única forma de testarmos os nossos conhecimentos, antes de encarar o mundo real.
44. Cansaço e melhorou meu perfil empreendedor.
45. Este Projeto Profissional me mostrou que quando queremos, conseguimos buscar informações e alcançar o que queremos. Me fez, de uma certa forma, aprender a lidar com o grupo, e tentar controlar a emoção e ouvir os outros. Na minha formação, consegui aplicar os conhecimentos que adquiri e a buscar, correndo atrás, os que ainda não possuía. Mostrou que valeu a pena cada dia, noite sem dormir, estou no caminho certo.
46. O projeto ajudou de certa forma a amadurecer algumas atitudes que tinha antes e pensamentos e aumentou a necessidade de uma equipe unida para conquistar frutos positivos.
47. O projeto serviu como inspiração para abrir um próprio negócio. Aumentou minha capacidade empreendedora.
48. O projeto aprimorou meus conhecimentos ao coloca-los em prática tudo o que aprendi durante o curso em sala de aula.
49. O projeto despertou meu lado empreendedor e me fez ver as empresas de forma sistêmica.
50. A oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, auto desenvolvimento profissional e pessoal. Reconhecimento dos pontos fracos e fortes (pessoais).
51. O projeto representou crescimento. São muitas aulas com teorias, e o projeto é totalmente prático, melhorando minha atenção.
52. O projeto representou muito em minha formação, pois tive maiores conhecimentos e grandes melhorias até mesmo na vida pessoal, me ajudou muito a ter visão de várias coisas na qual passava despercebido, me tornando assim uma pessoa melhor.
53. O Projeto Profissional foi um grande marco (é) na história de todos. Mesmo eu já ter desistido de fazer “adm”, me arrependido na verdade, levei esse projeto com total seriedade. Demos bastante risada e tivemos alguns desentendimentos, o que como o KK mesmo disse, faz parte.

54. Tenho a absoluta certeza que me tornei uma pessoa melhor com o Projeto Profissional, comecei a faculdade totalmente tímida e graças a ele estou me tornando uma profissional séria, sem vergonha de mostrar opiniões e principalmente liderança, com o projeto percebi que escolhi o caminho certo da área financeira, abrindo um leque da minha visão acadêmica e profissional.
55. Foi bastante importante, pois através dele eu pude rever boa parte dos conceitos estudados em 4 anos de curso. Uma excelente oportunidade para testar meus conhecimentos e fazer com que eu fosse atrás das matérias já esquecidas. Pude também melhor desenvolver minha capacidade de liderança e tolerância para poder trabalhar mais em equipe. Tenho muito mais pontos positivos do que negativos para retirar do projeto, sem dúvida foi uma boa oportunidade de aprendizagem.
56. Representa o amadurecimento pessoal e profissional; ampliou minha visão em relações as oportunidades que a profissão administradora tem. Despertou um “outro olhar”, quando visito as empresas.
57. Representou um grande desafio e um aprimoramento pessoal e acadêmico muito representativo em minha vida, no qual vou leva-lo para minha vida profissional.
58. O projeto me ajudou muito o crescimento profissional e ter mais conhecimentos para conseguir ter um negócio futuro.
59. Me amadureceu bastante como profissional, me fez melhorar o planejamento com datas e atividades, a ser mais rígida comigo mesma e aprendi a lidar melhor com meus colegas, me colocando melhor e expondo minhas opiniões.
60. Hoje posso dizer que me tornei uma pessoa mais madura, com mais conhecimento e habilidades necessárias para ser uma administradora. Sei trabalhar melhor em equipe e aprendi muito a encontrar soluções para as dificuldades que aparecerem no dia-a-dia, e algo muito importante, aprendi a administrar melhor o meu tempo.
61. Mostra que a teoria pode ser aplicada sim, até as que a gente pensa que nunca iremos usar. Me motivou a querer abrir algo, mas não o projeto que fiz pois não domino essa área.
62. Representou a conclusão e oportunidade para aprimorar conhecimentos adquiridos durante o curso e assim tornar-se uma profissional competente para o mercado de trabalho. Além de superar barreiras e aprender a determinar objetivos.
63. O projeto representou no amadurecimento pessoal e profissional, juntos por ver a dedicação de se alcançar em um objetivo final e ver o compromisso de nunca desistir, junto pelas dificuldades encontradas em todo o caminho. A evolução como profissional e pessoal foi incontestável.
64. O projeto representou superação de desafios, e total aprendizado no curso. Sem o projeto o diploma e a formação seria apenas um papel.
65. A importância do projeto se deu pela revisão do conhecimento adquirido no curso e pela oportunidade de coloca-los em prática.
66. Foi de muita importância, pois me fez executar coisas e despertar ideias que eu ainda não tinha tido no decorrer do curso e me preparar melhor para meu futuro profissional.
67. O projeto foi muito importante na minha formação, depois de entregar, sinto que posso realmente dizer que serei uma administradora preparada. Até o momento nós tínhamos visto muita teoria e desenvolver esse projeto foi um choque de realidade.
68. Apresentou uma oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento teórico, além de desenvolver e descobrir habilidades para o negócio.
69. Primeiramente a oportunidade de poder colocar na prática tudo que foi aprendido durante todo o curso. Assim como evolui minha habilidade de trabalho em equipe e resistência a pressão.
70. Mostrou que é possível elaborar um projeto que posteriormente poderá ser sucetivo, e o que precisa para ser sucetivo. Toda bagagem para criar uma empresa.
71. Me fez um apanhado geral de todo o curso, foi proveitoso porque muitas matérias/conhecimento já estavam esquecidos e precisavam ser reaprendidos, ou

- realmente aprendidos de forma prática, com prazos e em grupo, o que no começo dificulta mais depois “entra nos trilhos”.
72. Explorou ao máximo a minha capacidade referente ao conteúdo estudado durante o curso, principalmente nas matérias que tive maiores dificuldades, dando um mero ponto de vista para o entendimento do conteúdo.
  73. Representou muito, tenho uma visão ampliada de negócio.
  74. O projeto representou a oportunidade de aprender os conceitos apresentados em sala e melhorar o relacionamento com as pessoas.
  75. Hoje posso considerar que o curso valeu a pena, pois planejei um negócio e tenho mais experiência que levo para minha vida pessoal e profissional. Fico muito agradecido ao KK e a Daty, pois nos exigiram e somos melhores profissionais.
  76. Melhoramento tanto intelectual quanto pessoal, aprendendo a lidar com prazos curtos, a se relacionar com opiniões diversas, a buscar o meu melhor, o meu crescimento.
  77. O projeto provocou uma mudança significativa em meu comportamento, comprometimento, trabalho em equipe, controle emocional, empatia, etc. Me fez crescer com muita relevância pessoalmente e profissionalmente, principalmente no que tange superar desafios.
  78. O projeto representou a vivência prática do que aprendi teoricamente. Colaborou para aprender a tomar decisões mais sensatas, exercer um papel de liderança e mediador no trabalho em equipe. Em sumo, creio que todas as faculdades de administração devem seguir esse modelo de trabalho para conclusão de curso.
  79. O projeto foi a prática de tudo que aprendi nesses 4 anos e consolidou todas as teorias como a prática, proporcionou trabalhar em grupo, cumprir horários preestabelecidos nos finais de semana, saber ouvir e poder falar opiniões nas decisões e tomar decisões em conjunto. Muito importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.
  80. O projeto representou o meu aprimoramento pessoal e profissional, de como lidar melhor com os erros, buscar mais informações e oportunidades.
  81. Representou uma grande maturidade, fazendo com que aprendesse a trabalhar em equipe, respeitar as outras opiniões, entender como uma empresa é feita e colocar em prática as teorias que aprendi ao longo dos 4 anos de faculdade. Ter uma visão e ser tratada como administradora e não como aluna.
  82. O Projeto Profissional foi a grande oportunidade de aplicar as teorias na prática. Foi um grande crescimento acadêmico e pessoal.
  83. Levando em consideração que somos uma empresa, melhorou muito em se impor, tomar decisões e expor opiniões.
  84. O Projeto Profissional mudou totalmente minha visão de administrador. Só com ele pude realmente colocar em prática o que foi aprendido. Hoje me sinto muito mais preparado para o mercado de trabalho e tenho noção que o projeto foi um mal, visto seu trabalho pesado, porém necessário.
  85. O projeto representou muito para a minha formação, pois pude resgatar conceitos, aplicar conceitos, mudar a forma de ver muita coisa; e aprendi a lidar mais facilmente com as minhas emoções.
  86. O projeto representa os 4 anos de muita dedicação, representa a mudança que eu quero para a minha vida daqui para frente. Representou a oportunidade de unir todo o aprendizado do curso, em cada detalhe.
  87. Conhecimento.
  88. Trabalhar com pessoas, disciplina, maturidade, conhecimento, força de vontade, ser tolerante.
  89. Uma consolidação do conhecimento adquirido ao longo dos anos.
  90. O projeto me ajudou a ter outra percepção da vida profissional, ajudou muito a desenvolver e aprimorar os conhecimentos de vários tópicos.
  91. O projeto foi essencial na minha formação. Pude exercer na prática o aprendizado dos 4 anos de curso. Sem o projeto meu conhecimento/experiência não seriam os mesmos.

92. Representou crescimento, no sentido de observar melhor as oportunidades, os concorrentes e trabalhar em grupo.
93. Uma fase muito difícil e talvez de superação.
94. Muito mais controle emocional e paciência para lidar com pessoas que não dão tanta importância quanto eu dei para o projeto, pessoas sem comprometimento com o plano de negócios, no futuro com a empresa em que trabalha.
95. Um crescimento e amadurecimento profissional.