



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MERCADO DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
nas perspectivas empresarial, institucional e de egressos de um
curso de ensino superior privado em administração**

Leonor Cristina Bueno

**SÃO CARLOS – SP
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Leonor Cristina Bueno

**MERCADO DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
nas perspectivas empresarial, institucional e de egressos de um
curso de ensino superior privado em administração**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

SÃO CARLOS – SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Leonor Cristina Bueno, realizada em 11/11/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. Elen de Fátima Lago Barros Costa (IFMA)

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Para minha mãe e meus filhos.

Para minha neta, que é minha inspiração.

Para Juliano Sobrinho, que, desde o início, me incentivou e acreditou que seria possível a realização de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento pela confiança, pelos ensinamentos e pelas orientações advindas de sabedoria, sempre com dedicação e cuidado, em toda a trajetória do desenvolvimento do trabalho.

Estendo meus agradecimentos também à Prof^a. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, ao Prof. Dr. José Leite dos Santos Neto e à Prof^a. Dra. Elen de Fátima Lago Barros Costa, por toda orientação a mim dedicada, com detalhes e observações que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto e ao Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, pois tiveram um papel importante para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos coordenadores do curso de administração, que me apoiaram e contribuíram prontamente com informações pertinentes para estruturação deste trabalho.

Ao Juliano Sobrinho, que foi um grande incentivador e contribuinte com o projeto inicial, para que eu realizasse meu sonho em fazer o mestrado na UFSCar.

À minha mãe Tereza e aos meus filhos Filipe e Fábio, que sempre me apoiaram e me incentivaram nesta desafiadora trajetória de estudos.

Aos colegas de estudo da UFSCar, que tive a feliz oportunidade de conhecer e com os quais pude aprender.

RESUMO

A qualidade do ensino superior é cada vez mais questionada pelo mercado de trabalho. O curso superior em administração é um dos cursos mais procurados, inclusive, um dos que apresentam maior número de egressos. A execução deste estudo tem relação direta com a necessidade de análise e compreensão da imbricada articulação entre ensino superior e mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente quanto às competências comportamentais dos profissionais que buscam se inserir no ambiente corporativo. Com base nessas evidências, a presente dissertação tem como objetivo analisar as competências que permeiam a relação entre educação no ensino superior – em especial, no curso de administração – mercado de trabalho e o profissional que transita por esses liames. Para dar respaldo à análise, foi necessário pesquisar as leis que regulamentam o ensino superior, a história da educação no Brasil, como também entender o mercado de trabalho e como as competências são consideradas no ambiente profissional. A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior de São Paulo, na região de Campinas, e, para maior compreensão, foram empreendidas entrevistas via internet com profissionais de recursos humanos (RH), com os coordenadores do curso de administração na modalidade presencial e de ensino à distância (EaD), como também com egressos do curso de administração nas duas modalidades, presencial e EaD. A entrevista realizada com profissionais de RH evidenciou que o mercado tem dificuldade de encontrar profissionais preparados com competências tanto técnicas quanto comportamentais exigidas pelo cargo. Já os coordenadores do curso de administração relataram que os profissionais formados na instituição concluem o curso preparados para o mercado, pois os alunos desenvolvem projetos integrados que articulam teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento das competências técnicas e atitudinais/comportamentais exigidas pelo mercado; além disso, ressaltaram que alguns alunos já trabalham antes mesmo de se formar, o que fica evidenciado por relatórios de estágio. O resultado da entrevista com os egressos também corrobora com a satisfação com o curso de administração, vindo ao encontro do resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do curso de administração, pois os entrevistados consideram que as competências comportamentais contribuem para seu desenvolvimento e preparo para o mercado de trabalho. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para a compreensão dessa relação – ensino superior e mercado de trabalho – assim como para respaldar novas pesquisas que possam surgir sobre o tema.

Palavras-chave: competência; mercado de trabalho; trabalho e educação; ensino superior em administração.

ABSTRACT

The quality of higher education is increasingly questioned by the labor market. The degree in administration is one of the most sought-after courses and one of those with the highest number of graduates. The execution of this study is directly related to the need to analyze and understand the intertwined relationship between higher education and the labor market, which demands more and more behavioral skills of professionals seeking to enter the corporate environment. Based on this evidence, this dissertation aims to analyze the skills that permeate the relationship among higher education, especially in the administration course, the job market and the professional who moves through these bonds. To support the analysis, it was necessary to research the laws that regulate higher education, the history of education in Brazil, as well as understanding the labor market and how skills are considered in this professional environment. The research was carried out in a city of São Paulo's countryside, Campinas region, and for better understanding, internet interviews were carried out with human resources (HR) professionals, with the coordinators of the administration course in the face-to-face and distance learning (EaD) modalities, as well as with graduates of that course in both modalities. The interview conducted with HR professionals showed that the market has difficulty finding professionals prepared with both technical and behavioral skills required by the position. The coordinators of the administration course reported that professionals trained at the institution complete the course prepared for the market, because students develop integrated projects that are articulated with theory and practice, enabling them to develop technical and attitudinal/behavioral skills required by the market, and that some of them already work even before graduating, which is evidenced by internship reports. The result of the interview with the graduates also corroborates their satisfaction with the administration course, in line with the result of the national student performance exam (ENADE) for that course, as they consider that behavioral skills contribute to their development and preparation for the job market. It is hoped that this study can contribute to the understanding of this relationship – between higher education and the labor market –, as well as support new studies that may arise on the subject.

Keywords: competence; labor market; work and education; higher education in administration.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Agency for International Development
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFA	Conselho Federal de Administração
CRAs	Conselhos Regionais de Administração
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RCN	Referencial Curricular Nacional
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UEE	União Estadual dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências atitudinais e indicadores	54
Quadro 2 - Competências atitudinais por Módulo	57
Quadro 3 - Eixo de Formação para a Vida	59
Quadro 4 - Comparativo de competências – profissionais de RH e formados.....	85
Quadro 5 - Perfil do administrador	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Segmento da empresa	73
Gráfico 2	Quantidade de colaboradores.....	73
Gráfico 3	O que a empresa espera encontrar no candidato	74
Gráfico 4	Como a empresa vê o preparo do candidato com experiência.....	75
Gráfico 5	Como a empresa vê o preparo do candidato recém-formado.....	75
Gráfico 6	O que é necessário para o melhor preparo do recém-formado	76
Gráfico 7	Formandos e formados no curso de administração	76
Gráfico 8	Motivos para contratação	77
Gráfico 9	Pré-requisitos esperados dos profissionais em administração	77
Gráfico 10	Oferta de estágio	78
Gráfico 11	Se considera a universidade em que o profissional estudou	79
Gráfico 12	Competências abordadas no curso de administração	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MERCADO DE TRABALHO E ENSINO SUPERIOR.....	20
1.1 As transformações do mercado e as relações de trabalho.....	20
1.2 Relações de trabalho e processo educacional	23
1.3 Desenvolvimento do ensino superior	27
1.4 Competências no processo de formação do ensino superior	35
2. COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E NO MERCADO DE TRABALHO..	41
2.1 O conceito de competências no ambiente organizacional e seu reflexo no mercado de trabalho contemporâneo.....	43
2.2 Formação por competências na instituição estudada	53
2.3 Reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais e das IES.....	60
2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de administração	64
2.3.2 Análise de PPC em uma instituição de ensino	66
3. ENSINO SUPERIOR, MERCADO DE TRABALHO E COMPETÊNCIAS SOB O OLHAR DE PROFISSIONAIS DE RECURSOS HUMANOS, COORDENADORES E EGRESSOS DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	72
3.1 A visão dos profissionais de recursos humanos.....	72
3.2 Coordenadores do curso de administração e suas análises	80
3.3 Percepção dos alunos egressos do curso de administração.....	83
3.4 Discussão dos dados da Pesquisa.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A.....	97
APÊNDICE B.....	99
APÊNDICE C	104
APÊNDICE D	106

INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação e mercado de trabalho vem se dando há tempos na academia e continua sendo um tema relevante aos olhos de pesquisadores e estudiosos que buscam, por meio de novos entendimentos, oferecer contribuições para essa imbricada relação, ainda que, de certa forma, seja preciso estudar melhor os conflitos, as contradições e os desafios que estão presentes desde a formação no Ensino Básico até a formação no ensino superior e a inserção dos recém-formados no mercado de trabalho.

Na última década do século XX, com a abertura do mercado brasileiro à economia mundial, ocorre o advento da globalização e do avanço do desenvolvimento tecnológico na produção, provocando mudanças significativas no ambiente organizacional e nas formas de gestão.

Nesse processo de mudanças no meio produtivo, muitas empresas passaram a incorporar em sua prática e a trabalhar com o foco nas competências (GRAMINGNA, 2007).

O modelo das competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta (DELUIZ, 2001, p. 1).

A partir da economia globalizada, novas práticas de gestão vêm sendo implantadas como forma de suprir a ineficiência dos antigos modelos. Dessa forma, o mercado empresarial passa a adotar estratégias de valorização e novos indicadores como: competências fundamentais, gestão de pessoas, gestão do conhecimento, inovação, custo de produção (GRAMINGNA, 2007).

As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade" (DELUIZ, 2001, p. 2).

A adoção do modelo das competências no mundo do trabalho tem demandado a inclusão de novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Assim, em paralelo às mudanças na produção, a educação brasileira também passou por reformas educacionais, buscando atender às exigências de competitividade, produtividade e inovação do sistema produtivo.

No contexto do ideário neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista –, as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT), começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais" foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores (DELUIZ, 2001, p. 5).

Observando as políticas públicas educacionais, percebe-se que a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), substituiu os currículos mínimos (com elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com a finalidade de eliminar o excesso de disciplinas e reduzir o tempo de formação, bem como, tornar os currículos mais flexíveis, em sintonia com a reestruturação da produção. Com a necessidade de mudanças, desencadeou-se um longo processo de análises e elaboração das "Diretrizes curriculares para os cursos de graduação", que foram concretizadas em dezembro de 2007, com a inclusão das noções de competências, habilidades e atitudes (BRASIL, 2008).

Nas DCNs (BRASIL, 2008), a noção de competência é abordada sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção.

Nestas Diretrizes Curriculares Nacionais, entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2008, p. 569).

Marise Nogueira Ramos (2002), ao criticar as políticas para o ensino profissional, observa que o foco está em preparar o sujeito para o mercado de trabalho

de forma rápida, destacando competências que devem fazer parte do desenvolvimento do indivíduo em atendimento exclusivo ao mercado.

Com o advento do modelo de competências no ambiente organizacional, passa-se a ter novo olhar para o currículo do trabalhador, novas exigências são inseridas em seu perfil profissional e altos níveis de escolaridade passam a ser exigidos.

As gerências de recursos humanos adotam, portanto, ferramentas de avaliação de desempenho, como forma de medir a performance do trabalhador, não somente na esfera técnica, como também na atitudinal/comportamental, ou seja, medindo, por exemplo, o comprometimento do trabalhador com a empresa, com qual flexibilidade ele atua na rotina de suas atividades, como desempenha seu trabalho em equipe, o quanto se evidencia sua proatividade, entre outras. Ademais, estimula a formação contínua e seu autodesenvolvimento, com objetivo de manter vantagem competitiva no mundo dos negócios.

As políticas sociais – e entre elas a educacional – adquirem, neste contexto, um novo sentido. Estão orientadas para "dar continuidade" ao processo de desenvolvimento humano, investindo os recursos públicos "nas pessoas", garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. [...] São, finalmente, elaboradas para instrumentalizar a política econômica, trazendo para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critérios do mercado (DELUIZ, 2001, p. 4-5).

Diante desse novo cenário, os processos de seleção passam também por adequações, tornando-se mais complexos. O objetivo é atender ao mercado de trabalho e agregar, ao ambiente organizacional, profissionais preparados para atender ao perfil da vaga, de tal modo a incorporar novas competências consideradas necessárias e fundamentais.

Uma indagação essencial que se deve fazer é: será que essas novas medidas visam beneficiar tanto o mercado – organizacional/econômico (capital) – quanto as necessidades do sujeito inserido nesse cenário?

Frigotto (2010), ao analisar as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, critica os novos conceitos utilizados no mundo corporativo – globalização, flexibilidade, competitividade, pedagogia da qualidade,

defesa da educação geral, formação polivalente, etc – como sendo uma imposição de sociabilidade capitalista e reorganização da economia mundial.

Alguns teóricos da área da administração, como Chiavenato (2005), Dutra (2001) e Gramigna (2007), a partir de um olhar corporativo, defendem a importância do desenvolvimento das competências no indivíduo, para que se atenda ao resultado esperado para a organização, satisfazendo ambas as partes.

De acordo com Chiavenato (2005, p. 169), “são as pessoas que transformam as visões e estratégias em ações específicas, e esse processo sempre requer uma mudança comportamental e o desenvolvimento gradativo de competências individuais ao longo do tempo”. (CHIAVENATO, 2005, p. 169)

Para Dutra (2001), o conjunto de competências da organização atrelada às competências do indivíduo desenvolvem um processo contínuo de troca de competências. “A agregação de valor dos indivíduos é, portanto, sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, o que lhe permite manter suas vantagens competitivas ao longo do tempo” (DUTRA, 2001, p. 27).

Segundo relata Gramigna (2007), as consultorias de recrutamento afirmam que, embora o desemprego esteja alto, assim como a demanda de profissionais no mercado, é grande o desafio de encontrar o perfil ideal, devido às inúmeras competências que o empregador exige para o cargo.

A partir dessas perspectivas, considera-se que há espaço para novas investigações sobre as relações entre educação e mercado de trabalho.

A presente proposta de pesquisa nasceu de minha vivência profissional como docente no ensino superior, atuando em cursos de graduação, bem como profissional de recursos humanos no setor produtivo. Assim, esta pesquisa destaca a relação entre as políticas públicas para o ensino superior em administração e as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Para isso, faz-se pertinente alguns questionamentos: as competências introduzidas nas DCNs, desenvolvidas no ambiente acadêmico para o aprendizado do estudante, resultam em profissionais preparados para o mercado? O desenvolvimento das competências atende aos indivíduos como seres humanos? As

ofertas e demandas referentes aos processos de seleção, aos requisitos para o preenchimento das vagas e aos perfis de formação dos indivíduos são equivalentes? Qual o motivo de não se completarem?

As competências e habilidades técnico-operacionais, pessoais e gerenciais requisitadas pelas empresas no processo de seleção e contratação de profissionais têm demandado a formação de profissionais em cursos de ensino superior de administração de empresas?

Muitos outros questionamentos são pertinentes nesse momento de apresentação da pesquisa e tem-se a ciência que outros tantos poderão surgir ao longo de futuros estudos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar se as competências técnicas e comportamentais exigidas pelo mercado de trabalho têm sido atendidas na formação de profissionais em um curso de ensino superior privado de administração de empresas.

Os objetivos específicos são:

- a) Analisar a formação de profissionais no ensino superior no contexto de transformações na produção, nas relações de trabalho e de políticas neoliberais;
- b) Discutir o conceito de competências introduzido nas Diretrizes Curriculares do curso superior de administração de empresas e na formação de profissionais dessa área;
- c) Investigar as competências e habilidades técnico-operacionais, pessoais e gerenciais requisitadas pelas empresas no processo de seleção e contratação de profissionais.
- d) Compreender como o profissional recém-formado se sente frente ao mercado de trabalho e aos desafios para seu ingresso nesse mercado.

Este trabalho se justifica devido a minha atuação como docente no ensino superior, como também à atividade profissional que exerci durante 26 anos na Indústria, em especial na área de Recursos Humanos. Além disso, após esse período, passei a ser prestadora de serviços, atuando como consultora e assessora em indústrias de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A partir da minha

proximidade tanto com a educação no ensino superior quanto com o mercado de trabalho, participando do desenvolvimento do ensino de competências na educação, como também ouvindo das empresas sobre as dificuldades em captar profissionais preparados, surgiu o interesse em estudar as competências desenvolvidas na instituição de ensino, as competências exigidas pelo mercado e as competências realmente desenvolvidas pelos indivíduos. O intuito é compreender, a partir do que os estudos até então apresentam, como o profissional que deseja ingressar no mercado se sente ao se formar e encontrar as dificuldades de se inserir nesse mercado. A principal questão é: se no período acadêmico são trabalhadas as competências tanto técnicas quanto atitudinais/comportamentais, o que faltaria para o recém-formado entrar no mercado de trabalho?

Na perspectiva de docente, no ambiente educacional, espera-se que o ensino por competências esteja preparando o aluno para que se desenvolva tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Da mesma forma, tem-se a expectativa de que o aluno, ao se formar, esteja preparado para diversas áreas de sua vida: pessoal, profissional e social.

Na perspectiva de consultora, uma das atividades de maior demanda é o recrutamento de pessoas certas para os lugares certos. Espera-se que os profissionais formados apresentem competências técnicas e comportamentais conforme a exigência do mercado. Desse modo, busca-se selecionar o profissional adequado para a vaga existente.

Com esta pesquisa, foi possível analisar as políticas educacionais em que a instituição de ensino estudada está apoiada, perceber o desenvolvimento e as expectativas dos alunos e observar o que o mercado espera dos profissionais formados no ensino superior.

Os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos traçados neste trabalho foram: levantamento bibliográfico e documental de apoio e pesquisa de campo com a aplicação de questionários.

O levantamento bibliográfico foi realizado através de busca de artigos e livros no banco de periódicos da Capes e em outras fontes, sobre os temas: história da

educação superior no Brasil, educação e capitalismo, educação por competências, mercado de trabalho, entre outros.

A seleção documental de apoio contribuiu para o exame dos documentos oficiais do MEC e de documentos de uma instituição do curso de administração.

A pesquisa de campo foi gerada com a aplicação de questionário (Apêndice B) feita via internet com gestores de Recursos Humanos de diferentes empresas e foi desenvolvida de forma prática e autoexplicativa, para que os profissionais de RH pudessem responder com clareza e assertividade.

Foi realizada também uma pesquisa com a aplicação de questionário (Apêndices C e D) via internet com os coordenadores e egressos dos cursos de administração presencial e EaD.

A presente dissertação está organizada em três seções:

A primeira seção discute as transformações iniciadas nas últimas décadas na produção e que se desdobraram para todas as dimensões da sociedade. A educação também tem passado por mudanças, em especial, no ensino superior. Neste sentido, analisou-se o desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil, para que fosse possível entender as recentes mudanças. Examinou-se, também, como se dá a relação entre educação superior e mercado de trabalho, visto que houve mudanças consideráveis com o advento da globalização e o avanço da tecnologia. Diante do impacto de tais mudanças no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na educação, buscou-se compreender como a educação de nível superior se rearranjou e como as competências passaram a fazer parte das políticas educacionais.

A segunda seção apresenta o conceito sobre competências, que tem permeado as relações entre ensino superior e mercado de trabalho. Destacou-se a maneira pela qual o ambiente organizacional se reorganizou e a importância das competências nesse ambiente. De igual modo, sublinhou-se como a educação se reestruturou para inserir a educação por competências.

A terceira seção mostra os resultados da pesquisa de campo realizada com os profissionais de RH, egressos e coordenadores do curso de administração. Evidencia-se que, embora os egressos considerem satisfatória a realização do curso e os

coordenadores do curso manifestem que os egressos se formam preparados para o mercado, os profissionais de RH declaram que há deficiência na preparação dos profissionais formados, pois verificam, através dos processos de seleção, que os candidatos às vagas apresentam algumas lacunas deficitárias de desenvolvimento nas competências técnicas e/ou comportamentais.

1. MERCADO DE TRABALHO E ENSINO SUPERIOR

1.1 As transformações do mercado e as relações de trabalho

As transformações ocorridas ao longo dos tempos no mundo do trabalho – refletindo no Brasil fortemente nos anos 1990 –, pautadas por grandes crises econômicas mundiais, vislumbraram o capitalismo como verdadeiro indutor para a globalização. Desse modo, eram desvendadas novas exigências, refletidas no mercado com acirrada competitividade. Neste contexto, maior qualidade com menor custo tornaram-se fatores primordiais em decorrência de um novo conceito tecnológico, que teve como forte atributo a flexibilidade, conforme relata Kuenzer (1995, p. 2):

[...] os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Esse desdobramento da economia com abrangência histórica de universalização desvela novas tecnologias, novos materiais e também novas configurações de organização e de gestão do trabalho (KUENZER, 1995).

As novas estruturas de produção constituem novas características nas relações sociais. A tecnologia ganha espaço em suas redes, ampliando mundialmente a comunicação, formando hábitos, costumes, culturas, ações, etc. Novos padrões econômicos, socioculturais e ambientais emergem no mundo globalizado, apresentando novas prioridades, como temas sobre pobreza, segurança coletiva, meio ambiente e racismo – questões que se arrastam até os dias atuais. Para Harvey (1992, p.117), “são abundantes os sinais e as marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc.”

Com esse novo cenário, e as relações de trabalho em reorganização, a ciência e a cultura são fatores primordiais de inovações e implementações. Assim, remete-se a um novo projeto pedagógico para formação de trabalhadores mais preparados aos

novos desafios organizacionais impostos pela globalização e mudança na economia e na produção.

A origem educativa estabelecida pela teoria taylorista/fordista, fundamentada entre teoria e prática, que privilegiou, em sua maioria, conteúdos repetidos e desmembrados, foi substituída pelo novo projeto pedagógico proveniente das mudanças ocorridas e que refletem fortemente no ambiente do trabalho, embora ainda se encontre nas escolas a pedagogia taylorista/fordista (KUENZER, 1995).

Kuenzer faz duras críticas sobre as novas formas de educação. Ao discorrer sobre a teoria taylorista/fordista, salienta:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominantes em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Assim é que a seleção e a organização dos conteúdos, sempre foi regida por uma concepção positiva da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas. Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento, intra e extra disciplinas. Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento (KUENZER, 1995, p. 2).

Para Deluiz (1996), a evolução do processo de globalização que ultrapassa o evento econômico, permeando os espaços políticos, culturais e sociais, remete às mudanças na economia nacional. Reflete, também, no ambiente do trabalho, reverberando na precarização do emprego, no aumento do desemprego, bem como, na multiplicação do número de trabalhadores no mercado informal. Há, então, um crescente abismo entre trabalhadores qualificados e não qualificados, e a terceirização passa a ser um aspecto predominante.

Com as transformações globalizadas, e a conseqüente precarização do emprego, Gomez (2012, p. 31) critica:

De um lado, a centralização do capital faz desaparecer a figura do capitalista individual, do patrão, e surgem grandes organizações anônimas; de outro, as transformações que ocorrem na produção, no processo de trabalho, vão borrando as fronteiras entre trabalho produtivo e improdutivo. Destroem-se, esterilizam-se e criam-se novos trabalhos, porém sob uma nova relação. Amplia-se o setor terciário, maximiza-se o subemprego e o desemprego tecnológico, surgem trabalhos fantasmagóricos e parasitários, que esterilizam e atrofiam as capacidades humanas.

Com essa nova perspectiva, exige-se do trabalhador um novo perfil, a partir do qual o ser 'generalista' toma relevância frente ao especialista, sendo necessário, então, o desenvolvimento de funções articuladas às novas competências, em atendimento às reformulações do meio de produção. Baseada nessas premissas, a educação técnico-profissional conquistou destaque expressivo nesse novo cenário.

Alicerçado em novos conceitos de produção, segundo Deluiz (1996), o controle de qualidade passou a ter presença fundamental nas atividades laborais, o trabalho em equipe se sobrepôs ao trabalho individual e o trabalhador começou a atuar de maneira multifuncional. Nesse contexto, o trabalho manual perde espaço para os maquinários com comandos tecnológicos e o trabalhador tem um novo desafio: precisa se desenvolver cognitivamente para as tomadas de decisão, que passam a ser mais uma de suas responsabilidades, devido à autonomia que lhe é transcrita, por conta de toda essa inovação. As redes de comunicação tomam abrangência de tal forma que as divisões de trabalho administrativo e de produção se aglutinam, com um novo valor, todos em prol de um mesmo resultado, o da lucratividade para o capital.

Deluiz (1996, p. 16) fala sobre essas mudanças organizacionais e sublinha que, com os novos atributos, o trabalho em equipe remete-se ao pensar sistêmico e não se restringe mais apenas a um determinado local ou processo de trabalho, destacando o seguinte:

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que

provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).

A qualificação do trabalhador é mais inerente ao conhecimento científico que ao conhecimento prático, ou seja, a compreensão de um assunto ou uma determinada área no conceito teórico torna-se mais difícil de ser observada. Já a prática colocada em ação, a atuação dos diversos saberes como tomar decisões imprevistas, resolver conflitos e/ou problemas, trabalhar em conjunto com os demais colegas, são algumas das competências comportamentais observáveis e que representam características da qualificação (DELUIZ, 1996).

Diante de um mercado cada vez mais dinâmico e desafiador e de relações de trabalho em constante adequação, a fim de manter-se com vantagem competitiva, buscando e/ou aprimorando seus produtos e/ou serviços, na batalha constante de se apresentar sempre à frente de uma competitividade desenfreada, cabe ao trabalhador investir constantemente em seu desenvolvimento/autodesenvolvimento, para acompanhar as mudanças, que são dinâmicas e urgentes.

Conforme destaca Deluiz (1996, p.17), quando aborda o tema das competências que o trabalhador desenvolve, “[...] não se constitui como estoque de conhecimentos e habilidades, fixo no tempo, mas como fluxo, pois são mobilizadas e desmobilizadas em um processo sequencial de ajuste no mercado interno e externo de trabalho”.

Observa-se, portanto, que há um desafio diante dessa imbricada relação entre educação e mercado de trabalho, em que o ambiente organizacional está cada vez mais dinâmico. Considera-se, por um lado, a necessidade de trabalhadores preparados com competências técnicas e comportamentais adequadas ao seu processo produtivo, tático e operacional, e, por outro lado, a busca frequente por parte das instituições de ensino em oferecer profissionais preparados para esse cenário.

1.2 Relações de trabalho e processo educacional

As novas relações de trabalho, impelidas pelo monopólio do capitalismo, refletem em como as empresas se organizam para o fluxo de seus produtos, serviços e do capital.

Para Frigotto (2010, p. 126), “[...] a oligopolização¹ não atinge simplesmente a circulação das mercadorias, mas o sistema de produção, a estrutura global do sistema produtivo.”

Com a abertura do mercado brasileiro no início da década de 1990, ocorreu a ampliação das multinacionais e sociedades anônimas no país, determinando a possibilidade de várias taxas de lucro do mercado oligopolizado e não oligopolizado. Considerando a oligopolização de organização da produção, a concorrência se dá em decorrência do aumento da produtividade pela inovação tecnológica, refletindo no mundo do trabalho, com aumento da radicalização do trabalho abstrato, formando uma força de trabalho nivelada por baixo e desqualificada (FRIGOTTO, 2010).

Conforme relata Frigotto (2010, p. 130), “o saber do trabalhador lhe é extirpado e transferido à máquina”. O autor entende que a produção científica passa a ser propriedade do capital, por isso, afirma:

Nesse sentido, a produção científica passa a ser propriedade do capital e como tal não é uma ciência que é produzida para a criação de bens úteis, para o consumo coletivo, para o bem-estar social e aumento da qualidade de vida, mas uma ciência para a produção, para o lucro (FRIGOTTO, 2010, p. 130).

O mundo capitalista domina o sistema educacional conforme suas necessidades, manipulando e inserindo a estrutura tecnicista, com apoio do Estado, de modo a formar a tão necessária “mão de obra qualificada” em atendimento

¹ Oligopólio acontece quando um pequeno grupo de empresas compete ou domina a maior parte de um determinado mercado. Por exemplo, se um mercado possui 70 concorrentes dos quais apenas quatro dominam 90% do mercado, ele pode ser considerado um oligopólio. Disponível em: <https://www.infoescola.com/economia/oligopolio/>. Acesso em: 28 out. 2020.

exclusivo às suas estratégias de negócio. Nesse sentido, Mészáros (2008, p.49) afirma:

Contra uma concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual, cujo objetivo obviamente é manter o proletariado “no seu lugar”, Gramsci argumentou, enfaticamente, há muito tempo, que “não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento”.

Com o progresso da inovação tecnológica, há o aumento da mais-valia, engendrando o alargamento orgânico do capital constante, diminuindo o capital variável – sendo essa a base para gerar valor – e consolidando a superprodução – fase em que o sistema entra em crise. Nesse momento, o papel do Estado se torna fundamental, atuando como intervencionista, sendo mediador entre as forças sociais, torna-se produtor de mercadorias e, em consequência, produtor de valor, passando a ser referência para os interesses da classe dominadora (FRIGOTTO, 2010).

Marx, em seu Capítulo VI inédito de O Capital, declara que “não é o operário que compra meios de subsistência e meios de produção: são os meios de subsistência que compram o operário para incorporarem nos meios de produção” (MARX, 1985, p. 70).

No cenário brasileiro de um capitalismo monopolista, onde a intervenção do Estado é cada vez mais atuante, na década de 1950, surge a teoria do capital humano, que vem reforçar a necessidade de resgatar a capacidade do sistema educacional, oferecendo investimento para o desenvolvimento tecnicista, com objetivo de adequar o processo educacional, em atendimento ao capital. De acordo com Frigotto (2010, p.141):

A teoria do capital humano [...] é apenas uma das especificações das teorias de desenvolvimento que se desenvolvem amplamente nos anos após a Segunda Guerra Mundial. O mesmo vai ocorrer no âmbito mais específico das teorias educacionais, bem como no campo da administração e controle. A questão das relações trabalho-capital, administração do processo de trabalho, surge com novas abordagens. Trata-se de uma resposta necessária, de um lado, à crescente mecanização, automação, com a ampliação de inversões de capital em grandes unidades de produção; e, de

outro, e em decorrência disso, pelas mutações que sofre o processo de trabalho.

Antunes (2017, p.105) questiona contundentemente: “quais seriam, então, os pilares básicos de uma educação emancipada, para além dos constrangimentos do capital?”. Afinal, considera-se que a educação, delineada pelo capital, firmou-se a partir da ascensão da divisão implacável entre trabalho intelectual e manual.

Nesse contexto de desenvolvimento e modernização, a teoria do capital humano se eleva, onde os recursos humanos qualificados tornam-se fator fundamental, mascarando o imperialismo, passando o conceito de que o subdesenvolvimento dos países latino-americanos nada tem a ver com as relações de poder, e sim com as mudanças e a modernização. Além disso, a educação passa a ser considerada como uma espécie de mecanismo de modernização, contribuindo para reduzir as diferenças regionais, “qualificando a mão de obra”. Nesse cenário, o aparelho do estado defende ativamente a democratização educacional, como forma de diminuir a desigualdade social no Brasil e melhorar a distribuição de renda (FRIGOTTO, 2010).

Apesar da expansão do ensino no Brasil – em especial o ensino superior –, a mão de obra não qualificada permanece maior que a qualificada. Ademais, é preciso levar em consideração o avanço da tecnologia no ambiente do trabalho e o fato de a procura ser maior que a demanda – aspecto que, vale ressaltar, é reforçado pelo desemprego. Assim, há também o achatamento do salário do indivíduo qualificado.

Tanto sob a ótica das relações burguesas quanto de uma deliberada formação social, a teoria do capital humano serve como aparato para preservar os interesses do capital monopolista.

O fato de a teoria do capital humano ter sido produzida, inicialmente, onde a organização da produção capitalista se apresenta mais avançada indica a necessidade de se apreender a inter-relação orgânica entre infra e superestrutura no interior do capitalismo oligopolista, para se poder entender a natureza contraditória do vínculo ou desvínculo entre educação e produção, educação e estrutura econômico-social (FRIGOTTO, 2010, p. 150).

Observa-se que com a globalização, a internacionalização das indústrias no país, o capitalismo como sistema econômico, as formas contemporâneas de organização do trabalho vêm passando por transformações. Desse modo, a teoria do capital humano torna-se o novo investimento, considerado pelas corporações a saída para preparar mão de obra em prol do lucro de seus capitais investidos.

Espera-se que o investimento em educação e treinamento no capital humano fortaleça a qualidade de trabalho, resultando igualmente em investimento social/individual, transcorrendo vínculo direto entre educação e produção. A educação e a qualificação acontecem como uma solução para superar as desigualdades existentes (FRIGOTTO, 2010).

Com o avanço tecnológico em passos largos, refletindo em todas as áreas, quer seja econômica, social, educacional ou ambiental, o investimento em capital humano tem sido repensado e as empresas têm procurado indivíduos já preparados com competências não só técnicas, mas principalmente comportamentais, que tenham em suas atitudes o poder de adaptação, proatividade, comprometimento, resiliência, disposição para o trabalho em equipe, entre outras capacidades. Alguns conhecimentos técnicos poderão ser desenvolvidos pela empresa, que investirá no indivíduo que apresentar as competências comportamentais adequadas ao negócio (GRAMIGNA, 2007).

1.3 Desenvolvimento do ensino superior

No Brasil, as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas em 1808, porém houve uma morosidade no desenvolvimento dessas escolas até à Proclamação da República em 1889. A oportunidade de estudo era dada apenas a poucos elitizados, que ocupariam cargos privilegiados. No fim do século XIX, existiam somente vinte e quatro instituições de ensino superior no Brasil, com aproximadamente 10.000 estudantes (MARTINS, 2002).

Após a proclamação do regime republicano no Brasil em 1889, foi promulgada a primeira Constituição republicana em 1891, que descentralizou o ensino superior e permitiu aos governos estaduais e à iniciativa privada a criação de estabelecimentos

de ensino superior. O resultado foi a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior. As mudanças econômicas e sociais desse período também possibilitaram o surgimento de um sistema educacional que rompeu com o modelo de escolas públicas submetidas ao domínio do governo central. A esse respeito, Sampaio (1991, p.7) relata:

Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país. [...] O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor. Exemplos disso são a criação das escolas politécnicas, da escola de minas, das escolas superiores de agricultura e de farmácia, que se multiplicaram nesse período. Escolas desse tipo, mesmo que seja para utilizar uma tecnologia importada, precisam se apoiar em uma formação científica mais desenvolvida, e despertam o interesse pela pesquisa. Assim, em muitas delas, a pesquisa começou a se desenvolver nos interstícios da formação profissional.

A partir da década de 1920, as reformas do ensino em diversos estados ocorrem por responsabilidade dos profissionais da Educação. Inclusive, a atuação desses educadores na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, foi bastante ampla (CUNHA, 1986).

Nesse período de 1920 a 1929, acontecem as reformas educacionais estaduais, sinalizando uma espécie de “pacto” com os modelos educacional e econômico-político. Destacam-se mudanças na escola primária integral, no ensino médio – que agregava o primário e o superior – e na organização universitária voltada ao ensino, à pesquisa e à formação profissional. Além disso, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era defendida nessa época.

Nestas reformas, a Educação é totalmente desvinculada do contexto histórico, mas se acredita que ela é um fator determinante na mudança social, além de as reformas citadas serem regionais e registrarem-se ao curso Primário, já que nos planos Médio e Superior as ideias não chegam a alterar a organização e funcionamento nestes níveis, ainda que houvesse a defesa da organização universitária (RIBEIRO, 1993, p. 4).

O fim da primeira república em 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, na chamada revolução de 1930, determinou o início de uma nova era na história do Brasil, com grandes mudanças em todos os setores da sociedade. Na educação, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. Em seguida, o

governo Vargas publicou uma lei (Reforma Francisco Campos) que definia e organizava o sistema universitário; posteriormente, a reforma no ensino secundário, porém sem grandes amplitudes, carentes de medidas mais completas (RIBEIRO, 1993).

A Constituição de 1934, segundo Ribeiro (1993), reserva um capítulo à Educação e atribui à União a responsabilidade sobre as diretrizes educacionais do país. É criado o Conselho Nacional e Estadual de Educação, determinando um mínimo de verbas destinadas ao ensino; há o reconhecimento da Educação como direito de todos; instituem-se a obrigatoriedade do ensino primário, a assistência social e a bolsa de estudo aos alunos. A Constituição de 1934 traz paradoxos e, devido à falta de clareza e objetividade, as diretrizes só acontecem na teoria, ou seja, não saem do papel.

Com a industrialização em expansão, a criação de novas funções no mercado de trabalho, o reflexo na educação é forte, e iniciam-se mudanças para atender a essas necessidades.

Na década de 1940, no que dizia respeito à educação, as atenções eram centradas mais no ensino primário e secundário que no ensino superior. O ensino secundário passou a ter dois ciclos, quatro anos referentes ao curso ginasial e três anos ao curso colegial. O ensino primário teve reestruturação pelo decreto de lei chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, assim como o ensino normal foi centralizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Para o atendimento às necessidades das indústrias em ter profissionais qualificados, foi criado o SENAI em 1942, através do decreto lei nº 4.048, e, em 1946, foi criado o SENAC, pelo decreto de lei nº 8621, para atender às demandas do comércio (RIBEIRO, 1993).

Nos anos de 1930 a 1945, foi observado o antagonismo entre as autoridades católicas e laicas no que diz respeito à educação. Como forma de apoio ao novo regime, o governo concede à Igreja Católica a permissão para o início do ensino religioso facultativo no ensino básico (MARTINS, 2002).

A década de 1950 foi marcada por conflitos de ideias sobre o sistema educacional. De um lado, havia os liberais, que defendiam a escola pública; de outro, os donos de escola privada e a Igreja Católica, que defendiam a escola particular.

Para aqueles que acreditavam que somente a escola particular educava e desenvolvia os alunos na formação de caráter, com base na filosofia integral de vida, a escola pública não tinha condições de educar e os defensores da escola pública eram tidos como comunistas, inimigos de Deus, da família e da Pátria (RIBEIRO, 1993).

Cunha (2007) relata sobre a campanha em Defesa da Escola Pública realizada por Educadores, que compôs publicações de editoriais e numerosos artigos em jornais e revistas, com organização de conferências e, inclusive, da Convenção Estadual realizada em São Paulo, em maio de 1960, com grande apoio de estudantes motivados pela União Estadual de Estudantes (UEE), resultando na Declaração de Princípios, anunciada pela Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública.

Em 1961, as diferenças de ideias sobre o sistema educacional são beneficiadas pela aprovação da Lei nº 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e tanto os liberais quanto os católicos têm suas reivindicações atendidas.

Com o golpe de Estado em 1964, os militares assumiram o poder e foi ampliado o apoio à iniciativa privada em geral, e, em particular, na educação, houve o incentivo ao empresariado educacional para expandir sua atuação.

No período do governo militar, as relações políticas e econômicas do governo e os administradores da educação privada se fortaleceram, permitindo a ampliação de instituições privadas e a crescente oferta de vagas no ensino particular, suprimindo assim a diminuição das vagas ofertadas no ensino público (CUNHA, 2004).

Cunha (2004) aponta para a acumulação de capital por parte das instituições de ensino privadas espalhadas pelo país, com suas pequenas escolas e cursinhos pré-vestibular, nesse período da ditadura.

Se o capital privado foi atraído para o ensino superior, por razões políticas e econômicas, durante os governos militares, sua rápida acumulação e os vínculos que criou na sociedade política permitiu-lhe uma autonomização daquela base inicial. Da mesma forma, inicialmente dependente do protagonismo político e ideológico da igreja católica, na luta contra o que entendia ser a ameaça de monopólio estatal da educação, o capital gerou seus próprios aparelhos políticos e ideológicos (CUNHA, 2004, p. 4).

A repressão política e censura à imprensa e aos meios de comunicação são fortemente aplicados, provocando o exílio de nomes de destaque da Ciência e da

Educação, e a concentração de renda por parte das elites foi acentuada. Ribeiro (1993) cita a obra de Dreifuss (1981) “1964: A Conquista do Estado”, que fez profunda análise sobre o Golpe de 1964. Nessa época, década de 1960, com os problemas político-econômicos, o ensino superior é afetado, pois o sistema de vestibular desse período tinha como linha de corte uma nota mínima, independente da quantidade de vagas. Por conta da mudança econômica, da expansão do mercado e das empresas multinacionais que chegavam ao país, a procura pelo ensino superior tornou-se crescente. Com isso, os estudantes da classe média passam nos vestibulares, porém não há vaga suficiente para todos. A década de 60 também é marcada pelo fato de que o mercado de trabalho se torna mais exigente na questão da qualificação e os operários buscam o ensino médio para seus filhos.

A respeito disso, Cunha (2007, p.1618) destaca: “A política Educacional do Governo visava transformar todas as universidades em complemento das empresas capitalistas, em organismos regidos basicamente pelas necessidades imediatas e a longo prazo, das empresas”.

Em meio a essa crise, com reivindicações e manifestações, foram feitos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID², porém, não deram certo. Desse modo, acirraram-se os protestos vindos da classe estudantil e trabalhadora, que reivindicavam maior liberdade democrática.

A elaboração da lei de reforma do ensino superior foi feita em apenas alguns dias, sem consulta às bases, sem debates, muito menos consenso. Foram pautadas em uma educação americanizada, não atendendo às necessidades da educação brasileira, pois não havia adaptação à sociedade da época.

Em relação a isso, Ribeiro (1993, p.8) afirma:

² MEC-USAID refere-se a um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras em virtude de uma profunda reforma universitária (MENEZES, 2001).

Não só as leis desse período, mas todas as reformas referentes à Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil.

Com o aumento da demanda pelo ensino superior, no final de 1970, o ensino privado passou a equivaler a 62,3% das matrículas. O Estado abriu espaço para o ensino privado absorver a demanda do ensino público, por conta do custo que detinha o ensino público, visto que era atrelado à pesquisa (MARTINS, 2002).

No governo FHC, houve uma compressão ainda maior nos investimentos feitos nas IES federais, favorecendo assim a expansão das IES privadas, com privilégios e aquecendo o aumento na privatização do ensino superior (CUNHA, 2004).

Macedo *et al.* (2005) defendem que a Constituição de 1988, validando os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (art. 207) e apresentando as normas da participação do setor privado na oferta de ensino (art. 209), promoveu o aumento significativo do sistema do ensino superior privado na década de 1990.

Esse processo se consolida com a nova LDB assinada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9394), que estabelece novos tipos de instituições no sistema de ensino superior – universidades, centros universitários, institutos superiores de educação. Isso, por sua vez, possibilitou a criação de novos cursos e programas. Em 1999, o INEP registrava a existência de 39 Centros Universitários, representando 6,8% das matrículas, sendo que, quatro anos depois, registrava-se um aumento de 12,9% equivalente a 501.108 matrículas e 81 Centros Universitários (MACEDO *et al.*, 2005).

Conforme relato de Macedo *et al.* (2005), “apesar das possibilidades abertas pela nova LDB, e de toda legislação complementar regulamentadora, não é possível afirmar que o país foi capaz de implementar uma verdadeira reforma da educação superior na década de 90”.

A partir de 2003, o governo Lula apresentava, como prioridade macro, a ideia de desenvolver programas para diminuir a desigualdade social, sendo a área da educação estratégica para alcançar seus objetivos. Assim, o governo Lula criou programas de expansão do ensino superior público e privado (CARVALHO, 2014).

Com políticas que tinham como meta diminuir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior regionais, abriram-se novos Campus por intermédio do REUNI³ (CARVALHO, 2014).

Em 2004, foi criado o PROUNI⁴, sendo que, entre 2005 e 2010, 48% das bolsas foram atribuídas aos pardos e negros (CARVALHO, 2014). O objetivo das bolsas do PROUNI era reduzir a evasão das IES particulares, que vinham apontando o crescimento no número de desistências e evasões. Com esse programa, o governo Lula demonstra, também, consideração pelas instituições particulares de ensino superior.

A expansão da oferta combinada ao incremento do acesso na educação superior, constituem pilares essenciais da política pública direcionada à educação superior e devem ser acompanhados do equacionamento do financiamento à atividade educacional, levando-se em conta o quadro crônico de restrição fiscal do governo central brasileiro (CARVALHO, 2014, p.10).

Com os investimentos designados à educação desde o início do mandato do governo Lula, houve a preocupação quanto ao alto “custo” despendido. Entretanto, pode-se observar que, a partir de 2006, houve uma recuperação considerável no atributo aos programas de expansão, como também, na inclinação sobre a política fiscal. Assim, é possível notar que o Poder Público adotou maior liberdade nos gastos.

Em termos gerais, os oito anos de governo Lula representaram um acréscimo médio anual de 6,6% nas despesas com as IFES, 33 enquanto no período FHC houve queda de 0,5% (Gráfico 7a). Vale ponderar que uma parcela é proveniente de recursos próprios das IFES para cobrir outras despesas correntes e de investimentos. De todo modo, o aporte crescente de recursos do Tesouro Nacional associado às receitas de outras fontes criou um movimento de sinergia a favor da recuperação da infraestrutura das IFES já existentes e da criação de novas universidades, as quais também passaram a receber recursos próprios pelos serviços prestados (CARVALHO, 2014, p.11).

³ REUNI é a sigla do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2010).

⁴ PROUNI é a sigla do Programa Universidade para Todos do Ministério da Educação, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior (BRASIL, 2005).

A reforma curricular estendeu-se para a educação superior. Diante dos desafios ao domínio de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, Sguissardi (2015) relata que a educação superior no Brasil vive um forte processo de mutação de *serviço público* em *serviço comercial*, sob um processo de padronização mercantilizadora. Dessa maneira, anulam-se as relações entre o público e o privado, impedindo a democratização no que diz respeito ao nível de graduação.

O Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial -, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

As políticas e programas relacionados à educação superior não foram totalmente implementados no período do governo Lula, por resistências de governantes contrários às reformas, e também por questões de contenção de gastos públicos de responsabilidade do Ministério da Fazenda.

No governo Dilma, em seu primeiro mandato, deu-se continuidade às políticas do governo Lula e, em 2012, as ações afirmativas nas universidades federais foram regulamentadas pela Lei nº 12.711. Rosa e Martins (2016) mostram o descontentamento da burguesia com relação ao governo Dilma ao destacarem os protestos ocorridos com a participação de várias categorias da sociedade. Ainda assim, a presidenta Dilma se reelegeu em 2014, porém, seu governo perdeu o apoio da base governista no congresso. Conforme afirmam Rosa e Martins (2016, p. 6), “[...] houve um desmonte da base governista no congresso, além de ajuste fiscal, que desencadeou o fim do que poderíamos chamar de uma conciliação das classes no Brasil”. Com isso, fortaleceram-se as estratégias para o golpe parlamentar-judicial-midiático, que resultou no *impeachment* da presidenta da República em 31 de agosto de 2016, tomando posse o vice-presidente Michel Temer (ROSA; MARTINS, 2016).

Com o governo de Temer, há o desmonte da educação com corte de verbas para a expansão, que os governos que antecederam haviam destinado nos anos anteriores, deixando de lado o investimento em pesquisa e extensão, aspectos

fundamentais para as universidades. Aumentam-se as ofertas de cursos rápidos, e há a expansão da EaD (ROSA; MARTINS, 2016).

A precariedade de investimentos no que se refere as IES vem se fortalecendo até o governo atual, onde se coloca em vulnerabilidade a importância das pesquisas, abrindo espaço para a forte aposta na desvalorização da educação no país.

1.4 Competências no processo de formação do ensino superior

No contexto das mudanças, a noção de competência tem suplantado o conceito de qualificação, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental.

O redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego e de remuneração. É verificado também que diversos países americanos e europeus têm reformulado os seus sistemas de educação profissional. Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político.

A noção de competência é considerada como fator de aproximação entre os projetos empresariais e dos trabalhadores em termos de educação profissional, e ao governo é atribuída a responsabilidade de fomentar as políticas para integrar esses projetos (RAMOS, 2006).

As mudanças tecnológicas e organizacionais ocorridas a partir de 1980 configuraram a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, a integração de setores da produção, a multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, e a valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2006).

Os debates sobre qualificação e noções de competências tornaram-se necessários, recompondo o conceito e a compreensão da relação entre trabalho e educação, com base no trabalhador e em suas implicações subjetivas com o trabalho, e a necessidade de formalizar novas configurações para treinar e formar os trabalhadores, sob novos regulamentos profissionais.

As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, aproximando a educação das tendências produtivas – competência associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade (RAMOS, 2002).

O governo da época, FHC (1995 - 2002), argumentava sobre a necessidade de se modernizar a educação profissional coerentemente com os avanços tecnológicos e organizacionais do trabalho. Ao mesmo tempo, segundo Ramos (2002), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho vinham manifestando que o ensino técnico era ineficaz em relação às suas finalidades, porque a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os sujeitos de classes mais favorecidas, sendo que os alunos com esse perfil iam para as universidades, e a educação profissional não deveria cuidar da formação geral do educando, pois esta era função específica da educação básica.

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo da reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial.

O currículo baseado em competência, parte da análise do processo de trabalho, construindo-se uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular.

As novas Diretrizes Curriculares recomendam os currículos modulares, permitindo a construção de seus próprios caminhos de formação, com certificação das competências adquiridas pela experiência profissional. A noção de competência passa a ser referência na educação profissional também sob a perspectiva curricular (RAMOS, 2002). Vale refletir se tais competências estão alinhadas ao desenvolvimento do indivíduo quer seja profissional, pessoal e social, ou se o propósito está voltado ao indivíduo profissional, atendendo exclusivamente ao capital.

A análise funcional foi a metodologia utilizada pelo MEC para proceder a investigação dos processos de trabalho, escolhendo 20 áreas profissionais. Essa análise resultou em uma lista de competências equivalentes ao perfil profissional.

Diante do mercado de trabalho, suas demandas e relações profissionais, os formandos encontram desafios nas suas áreas de formação frente a esse mercado.

Esses desafios indicam que a reforma da educação profissional no Brasil ainda terá de passar por revisões sobre o conteúdo da formação (RAMOS, 2002).

A dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos atuam na configuração da divisão social e técnica do trabalho - além dos saberes e dos diplomas - sendo considerada uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental.

No contexto de desemprego crescente, a tendência é que as ocupações não técnicas também exijam credenciais, tais como os certificados de qualificação profissional conferidos por cursos de nível básico, a serem utilizados socialmente como mecanismos de seletividade ocupacional.

Para Deluiz (2001, p.3), “as ‘aptidões para a vida social’ ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional”.

Mesmo que os títulos e diplomas mantenham importância para a inserção profissional inicial, essas certificações não garantem a sua permanência no mercado de trabalho. Desse modo, o indivíduo é levado a buscar sua educação profissional continuada, como forma de atender aos desafios da diversificação das experiências profissionais, através das competências adquiridas e constantemente atualizadas, com o propósito de garantir sua empregabilidade.

As DCNs abordam o tema das competências como aspectos estruturantes para o desenvolvimento e a autonomia do trabalhador de forma a dar maior subsídio no que se refere ao preparo para o mundo instável do trabalho, bem como as novas relações de produção (RAMOS, 2002).

O agir competente, portanto, realiza-se pela “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 433).

Ramos (2002) faz uma análise crítica sobre as DCNs e os RCNs da educação profissional por fundamentarem-se em atividades profissionais, não dando ênfase na construção do conhecimento objetivo e das aprendizagens científicas. Assim, legítima,

de certa forma, construções curriculares voltadas à prática com objetivo de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho exclusivamente.

Pesquisadores e estudiosos da educação, como Ciavatta (2010), têm produzido várias críticas sobre as reformas políticas, afirmando:

A reforma do ensino médio e profissional dos anos 1990, através da fragmentação do ensino médio técnico, trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem opção contrária (salvo abrindo mão de receber recursos para reformas, ampliações, equipamentos etc.), suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias (CIAVATTA, 2010, p.25).

Ainda que as políticas educacionais tenham a preocupação em olhar as necessidades do mercado, adequando suas diretrizes em atendimento a essas necessidades e desenvolvendo políticas de expansão e acesso à educação superior no Brasil, Sguissardi (2015, p. 869) questiona: “estamos diante de um movimento de democratização ou de massificação mercantil?”

Desprovido de um plano para o ensino superior, que pudesse estudar as realidades e que trouxesse a clareza das necessidades, por meio de implementações e melhorias, aumento de ingressos nas instituições públicas e moderado crescimento de ingressos nas instituições privadas – o que possibilitaria maior oportunidade de estudo a todos –, a educação superior no Brasil continua apresentando deficiência, não atendendo seu real propósito.

O que permanece, nas últimas décadas, segundo Sguissardi (2015), são políticas direcionadas a determinados interesses, respaldadas por uma legislação silenciosa quanto ao caráter comercial das empresas e instituições educacionais. O objetivo continua sendo a expansão no que diz respeito à quantidade, sob um viés meramente mercantil, ou seja, apenas comercializando seu serviço ou produto, sem a preocupação com a qualidade. É importante ressaltar que a educação de qualidade é uma obrigação das instituições de ensino e direito de todos.

Embora oficialmente não seja admitido, há a migração do ensino superior em serviço comercial. Tal diagnóstico foi realizado por Sguissardi (2015, p. 870), ao demonstrar como o Brasil é um país precursor:

[na] constituição de empresas educacionais que abrem seu capital e fazem oferta pública inicial (IPO)⁵, isto é, lançam ações no mercado de ações com apoio de fundos nacionais e transnacionais de *private equity*⁶, que têm, em geral, comandado o processo de preparo dessas empresas para sua abertura de capital e IPO na bolsa de valores (BOVESPA).

Pela alta e abrangente desigualdade social no Brasil, o acesso à educação superior fica à mercê da classe elitizada em detrimento da classe menos favorecida, estendendo-se também para os cursos de pós-graduação.

Essa discrepância emerge quando se verifica que os alunos do ensino médio em escolas públicas representam 87%, sendo que, ao observar os índices do Enade em 2012, os alunos de escolas públicas representavam 60%. Quando observado os cursos considerados nobres, o total de estudantes que vieram das escolas públicas representavam respectivamente apenas 11% dos ingressantes no curso de Medicina e 25% no curso de Odontologia (SGUISSARDI, 2015).

A escolha dos jovens pelas instituições de ensino e cursos respectivos, provindos do Prouni e do Fies, é considerada tão importante quanto a desigualdade social, pois tanto as bolsas do Prouni, quer sejam de 25%, 50% ou integrais, como os empréstimos do Fies são exclusivamente destinados aos estudantes que ingressarão em escolas privadas – normalmente, de cunho mercantil –, sendo que esses jovens são oriundos, na maior parte das vezes, de precárias condições sociais (SGUISSARDI, 2015).

Mészáros (2008, p. 25) destaca a contumaz lógica do capital e seu reflexo na educação:

⁵ IPO (*Initial Public Offering*) é a sigla para **Oferta Pública Inicial** (OPI). Como o próprio nome diz, é quando uma empresa vende ações para o público pela primeira vez.

⁶ *Private equity* é uma expressão em inglês que pode ser traduzida para "Ativo Privado", uma modalidade de fundo de investimento que consiste na compra de ações de empresas que possuam boas faturações monetárias e que estejam em notável crescimento.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

A necessidade de implementação de políticas sociais com ênfase na diminuição dessa desigualdade, atrelada às políticas educacionais, é primordial para que haja justiça e educação de qualidade para todos. Caso contrário, apenas alguns ajustes poderão ser realizados e o cenário de desigualdade social e, em consequência, educacional continuarão se transformando cada vez mais em um abismo entre a classe da elite (os mais favorecidos) e os menos favorecidos.

2. COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E NO MERCADO DE TRABALHO

Esta seção tem como objetivo apresentar definições e conceitos sobre competências, bem como, discorrer sobre o conceito de competências e como elas permeiam as relações de ensino superior e mercado de trabalho.

A partir da intensificação do processo de globalização, nas décadas finais do século XX e início do século XXI, a competitividade tornou-se cada vez mais acirrada. As políticas de recursos humanos alinharam-se fortemente às estratégias organizacionais, considerando-se o conceito de competências e tendo como base um novo modelo de gestão de pessoas, que apontava para novas práticas de gestão do trabalho.

Com o advento do modelo de competências no ambiente organizacional, passa-se a ter novo olhar para o currículo do trabalhador, novas exigências são inseridas em seu perfil profissional e altos níveis de escolaridade passam a ser valorizados e exigidos.

As gerências de recursos humanos adotam ferramentas de avaliação de desempenho, como forma de medir a performance do trabalhador, na esfera não apenas técnica, como também atitudinal/comportamental, ou seja, passa-se a medir o comprometimento do trabalhador – por meio de avaliações de flexibilidade, trabalho em equipe, poder de adaptabilidade, resiliência, entre outros aspectos –, e estimula-se também a formação contínua, com objetivo de manter vantagem competitiva no mundo dos negócios (GRAMIGNA, 2007).

Observa-se que, por causa da chegada da globalização, da alta inflação e da estagnação do mercado na década de 1980, para retomar o crescimento interrompido dessa época, os países latino-americanos passam por reestruturações econômicas. Assim, eles fazem um conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado, no âmbito das áreas administrativas, previdenciárias, fiscais e sociais, nas quais as reformas educacionais estão inseridas.

As políticas sociais – e entre elas a educacional – adquirem, neste contexto, um novo sentido. Estão orientadas para "dar continuidade" ao processo de desenvolvimento humano, investindo os recursos públicos "nas pessoas", garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. [...] São, finalmente, elaboradas para instrumentalizar a

política econômica, trazendo para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critérios do mercado (DELUIZ, 2001, p.4)

As políticas públicas educacionais passam por várias reformas, sendo que em 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, são homologadas, passando a compor em seu art. 4º as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer do curso (BRASIL, 2008).

No ambiente corporativo e no mercado de trabalho não é diferente, pois os processos de seleção também passaram por reestruturações, tornando-se mais complexos. De um lado, o objetivo é atender ao mercado e prover o ambiente organizacional com pessoas que apresentem as competências necessárias, como: proatividade, capacidade de trabalhar em equipe, visão sistêmica, além das habilidades técnicas indispensáveis à execução do trabalho. Por outro lado, o propósito é absorver o indivíduo que melhor estiver preparado para o mercado e, assim, atenda aos desafios exigidos pelo capital (GRAMIGNA, 2007).

Para entender essa imbricada relação entre ensino superior e mercado de trabalho, faz-se necessário compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como o conceito de competências que permeia o ambiente organizacional e o mercado de trabalho.

O conceito de competências tão presente e relevante no mercado de trabalho como também nas Diretrizes Curriculares do MEC deve ser analisado sobre seu verdadeiro impacto na construção do conhecimento, no desenvolvimento do indivíduo, e por fim, no atendimento ao mercado de trabalho.

Ao se apresentar conteúdos e práticas que propiciem o desenvolvimento do indivíduo para os conhecimentos específicos a que este foi inserido em uma instituição de ensino, deve-se questionar se este indivíduo está se desenvolvendo em sua totalidade, sendo melhor preparado para sua vida, ou se apenas estão sendo transferidos conhecimentos específicos para sua vida profissional, para atender exclusivamente à demanda do mercado de trabalho.

Ao analisar o mercado de trabalho, é importante questionar se esse mercado considera também o indivíduo em sua totalidade, ou apenas tem em conta as competências necessárias ao cargo, em atendimento exclusivo ao capital.

2.1 O conceito de competências no ambiente organizacional e seu reflexo no mercado de trabalho contemporâneo

Para dar continuidade a esta pesquisa, faz-se necessário definir o conceito e fazer uma contextualização sobre a noção de competências e seus desdobramentos no ambiente organizacional.

No Dicionário Unesp do Português Contemporâneo, a definição de competência é: capacidade, habilidade; capacidade legal para julgar (BORBA *et al.*, 2011).

Já o conceito de competências presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o seguinte:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).⁷

No âmbito administrativo, destacamos a seguinte definição:

[Marback] define competências como um conjunto de elementos que estão em interação dinâmica e fazem o diferencial de uma empresa ou pessoa. São os saberes (conhecimento), o saber-fazer (habilidades), os comportamentos (atitude), e as faculdades cognitivas (qualidades pessoais) (MARBACK, 1998 *apud* GRAMIGNA, 2007, p. 2).

Ainda outra definição, muito utilizada pelos profissionais de Recursos Humanos, é “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que afetam maior parte de trabalho de uma pessoa e que se relacionam com o desempenho no trabalho” (FLEURY, 2006, p. 27).

Nota-se que, tanto no âmbito educacional como no âmbito corporativo, é possível considerar como competências o conhecimento (saber), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (querer fazer), ou seja, o que o indivíduo sabe, o quanto ele tem de habilidade sobre seu saber e como ele entrega, ou quer entregar, seu conhecimento e habilidade. Tudo isso é demonstrado por suas atitudes, intituladas

⁷ Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2019.

competências comportamentais ou atitudinais.

Essa noção corrobora com o que Gramigna (2007) afirma a respeito das competências. De acordo com a autora, não são mais um modismo, e sim vieram para ficar, reestruturando as relações de trabalho e de educação. Inclusive, é provável que o desenvolvimento das competências ofereça oportunidade ao indivíduo de olhar para suas características comportamentais e se conhecer e/ou se desenvolver enquanto ser biopsicossocial, não se limitando a aprimorar-se apenas para atender ao mercado de trabalho.

O debate sobre competências surge na Europa, com a introdução de uma nova abordagem de formação e aprendizagem profissional e de adaptação da formação profissional existente s novas competências, em atendimento às atuais formas de organização do trabalho (RAMOS, 2006).

Vários autores, como Zarifian, Bertrand Schwartz, Grootings, Vargas, Gonczi e Athanasou, discutem essa nova abordagem a partir do pressuposto de que o conceito de qualificação se tornou inadequado para a nova dinâmica do mercado de trabalho e das relações profissionais, onde o novo conceito de competências poderá atender às novas demandas no âmbito profissional, educacional e social (RAMOS, 2006).

A prova disso é a constatação de que o debate sobre as competências nasce na Europa sob motivações diferentes. Grootings assinala pelo menos dois movimentos significativos de apropriação da noção de competência nos diversos países: a) a introdução de uma nova abordagem da formação e aprendizagem profissional baseada nessa noção; b) a adaptação da formação profissional existente ao aparecimento de novas competências resultantes de novas formas de organização do trabalho e do novo tipo de estratégias de recrutamento nas empresas (RAMOS, 2006, p.102).

Outra perspectiva de compreensão sobre a adoção do modelo de competências nos países mais desenvolvidos, de acordo com Ramos (2006), é que esse é o papel do Estado e das organizações sociais sobre o sistema de formação profissional e das competências.

Na Europa e na Austrália, por exemplo, o modelo de competência é implementado pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação e/ou trabalho e emprego (RAMOS, 2006).

Contudo, a Austrália se diferencia dos demais países por ter uma visão pedagógica mais integral e holística, sendo reconhecida, atualmente, como o país que

desenvolveu um dos melhores sistemas de educação do mundo.

Já nos Estados Unidos, Ramos (2006) indica que a ação veio da iniciativa privada, por isso, as competências são atualizadas de acordo com as transformações que ocorrem no mercado de trabalho.

Zarifian (1999b *apud* Ramos, 2006) considera que o modelo de competências está muito mais voltado para as mudanças na organização de trabalho e nas relações sociais internas da empresa do que para as inovações tecnológicas (RAMOS, 2006).

De acordo com Ferretti, a noção de competência “representa a atualização do conceito de qualificação segundo as perspectivas do capital” (Ferretti (1997), *apud* RAMOS, 2006, p. 40).

Frigotto (1995 *apud* Ramos, 2006), ao olhar as bases histórico-sociais em que se apoiam as novas exigências educativas, a noção de competência torna-se coerente e representa uma renovação da teoria do capital humano, transformando o conceito de qualificação na sua forma produtivista.

Com o avanço da tecnologia e da reestruturação dos sistemas de trabalho, que inseriram a automação em seus processos, autores como Touraine (1955, *apud* Ramos, 2006) consideram que a qualificação é tomada como pressuposto da eficiência produtiva, sendo que, para outros autores, segundo Ramos (2006), a qualificação é abandonada e substituída pela noção de competência, onde passam a ser valorizadas as qualidades dos indivíduos – como o conjunto de saberes, de saber-fazer na prática, incluindo atitudes pessoais, valores, desejos e todo potencial pessoal –. Além disso, esse último grupo de autores defendem a necessidade de uma nova escola de gestão do trabalho e veem a competência como uma intercessão entre a qualificação e o desempenho efetivo, conceituando a qualificação como capacidade potencial e competência como subjetividade dessa capacidade.

Com a crise do emprego e novos métodos de gestão, a qualificação perde a importância, dando espaço a novos modos de regulação do mercado de trabalho. Novos métodos de contratação e gestão adicionam procedimentos mais participativos, como formas de avaliação e autoavaliação, que permeiam a congruência da gestão por competências (RAMOS, 2006).

A competência se fundamenta na valorização subjetiva do conhecimento, apontando em especial para a atitude, o comportamento e os saberes implícitos e

subentendidos do trabalhador.

Durand (1998 *apud* Fleury 2006, p. 32), afirma que, “nos tempos medievais, os alquimistas procuravam transformar metais em ouro: hoje, os gerentes e as empresas procuram transformar recursos e ativos em lucro. Uma nova forma de alquimia é necessária às organizações. Vamos chamá-la de *competência*.”

Com a economia globalizada, atrelada ao avanço da tecnologia, o mercado apresenta mudanças de alta complexidade que levam as organizações a repensarem suas ineficiências e revisarem seus antigos modelos de gestão. Diversas práticas de gestão do negócio foram experimentadas, e as que influenciaram o gerenciamento de pessoas foram: desenvolvimento organizacional, qualidade total e reengenharia⁸. Os programas de desenvolvimento organizacional sustentado pelo planejamento estratégico foram amplamente adotados (GRAMINGA, 2007).

Gramigna (2007, p. 6) relata que “o movimento da qualidade se inicia com a prática da formação de círculos de controle de qualidade, principalmente nas indústrias, onde o forte componente humano fazia a diferença”.

Os problemas que antes eram discutidos e resolvidos por supervisores e gerentes, agora, passam a ter a participação dos empregados, dando a estes espaços para contribuir.

Com o mercado cada vez mais competitivo, a eficiência, a inovação e a flexibilidade passam a ter destaque, exigindo do mercado oferta de produtos e serviços competitivos em termos de qualidade e preço (GRAMINGA, 2007).

A expansão da globalização, a abertura do mercado brasileiro e a estabilização da moeda na década de 1990 deixam transparecer ainda a ineficiência nas práticas de gestão e processos.

Com essas mudanças constantes e cada vez mais desafiadoras, as empresas percebem que, se não mudarem suas práticas, não sobreviverão aos concorrentes de outros países, que rapidamente ganharam parcela do mercado brasileiro. Foi, então, o momento das práticas da ‘qualidade total’ (GRAMINGA, 2007).

⁸ Reengenharia – Reestruturação organizacional, priorizando mudanças de cultura, estrutura e indivíduos (GRAMIGNA, 2007).

Ainda nos anos de 1990, a reengenharia chega ao Brasil e é adotada por algumas empresas, priorizando a mudança de cultura, estrutura e pessoas. Porém, por não dar resultados satisfatórios, com perdas de talentos e elementos culturais desnecessários, durou pouco tempo, mas não interferiu no movimento da qualidade total.

Certamente, o desenvolvimento organizacional, a qualidade total e a reengenharia foram os movimentos mais importantes das últimas décadas, influenciando diretamente nas práticas de gestão e apresentando benefícios significativos ao negócio.

Com isso, os processos de inovação na gestão de pessoas interferem diretamente na cultura organizacional, mudando o sistema centralizador e autoritário para o sistema participativo, dando lugar e fortalecendo o trabalho em equipe, refletindo um novo pensar e um novo agir. Ainda que não aconteçam em todas as organizações, tornam-se realidade em diversas partes (GRAMINGA, 2007).

A inovação na gestão de pessoas vem ao encontro da necessidade de as organizações aumentarem suas competitividades no desafiador mercado, destacando-se com seu diferencial e inovação. Inicia-se, então, a “era das competências”.

David McClelland, na década de 1970, foi um dos pioneiros a investigar sobre competências, tendo gerado um processo efetivo e sistematizado nos processos de seleção de pessoas. Assim, ele possibilitou a verificação do perfil adequado à vaga requerida, utilizando-se de uma técnica que analisa os comportamentos da pessoa em relação ao que é considerado “adequado” para determinada função (GRAMIGNA, 2007).

Esse processo foi se aprimorando. Por fim, a noção de competência teve enorme impacto nos resultados organizacionais. Conforme relata Gramigna (2007), foi consolidada no ambiente organizacional, deixando de ser considerada modismo ou mais um plano passageiro de recursos humanos.

Na reconhecida era da gestão por competências – fim do século XX e início do século XXI –, as organizações mudam paulatinamente suas culturas, dando abertura para informações sobre a empresa, pensando de forma sistemática em sua missão, sua visão e seus valores, e a comunicação passa a ser uma forte competência no

meio organizacional. Definida a missão, a visão e os valores, passa-se a desenhar as competências organizacionais, desdobrando para as competências técnicas e comportamentais (GRAMINGA, 2007).

As políticas de gestão de recursos humanos passam a estar cada vez mais alinhadas às estratégias organizacionais, apoiadas às práticas do modelo de competências, como forma de respaldo às estratégias corporativas. Tal modelo, por sua vez, possui metas desafiadoras de competitividade frente ao mercado. Esse cenário é identificado fortemente a partir da década de 1990.

Com esses desafios, as informações e as mudanças acontecendo de forma vertiginosa, as organizações mais estruturadas e avançadas – que servem de modelo para as demais – passam a incorporar, em seus modelos de gestão por competência, ações como: olhar mais crítico e aguçado nas contratações, dando preferência para pessoas com nível educacional mais elevado; inserção de programas de *trainees*⁹, como forma de trazer novos talentos – o chamado “sangue novo”; valorização do denominado “desenvolvimento”, instigando e fortalecendo as práticas de “autodesenvolvimento”, como uma espécie de “bandeira” que indica que se a pessoa realmente quer conquistar e manter-se no mercado de trabalho deverá investir constantemente em seu desenvolvimento; novas formas de remuneração, como participação nos lucros e remuneração variável, atreladas às competências apresentadas. Para isso, desenvolvem-se ferramentas de avaliação de desempenho com foco nas competências (FLEURY, 2006).

Fazendo um recorte, é importante recuperar a discussão sobre o surgimento da educação moderna no sistema capitalista, com atenção à disputa entre os projetos econômico-políticos entre a classe trabalhadora e a burguesa.

Com a complexidade do trabalho industrial devido ao modo de produção capitalista, a formação do homem em sua totalidade torna-se uma questão central para a compreensão das relações e transformações sociais, onde os debates sobre

⁹ *Trainee* é um termo de origem inglesa que significa em treinamento. Um trainee é o jovem recém-formado ou que ainda está cursando o ensino superior que, após um estruturado e longo treinamento, passa a ocupar cargos técnicos ou gerenciais. Disponível em: <https://www.significados.br.com.br/trainee>. Acesso em: 10 ago. 2021.

educação e conceito de qualificação tiveram forte impacto sociológico.

Por meio do trabalho, o homem entra em contato com a natureza e com outros homens, cultivando relações sociais e econômicas, e, assim, produz sua existência. Analisar esse contexto da formação humana e da sociedade capitalista requer examinar as diversas formas de trabalho coletivo e como o ser humano age e se modifica ao se representar parte desse trabalho (RAMOS, 2006).

Nesse sentido, é importante a compreensão sobre a formação humana, que consiste em conhecer-se e realizar-se individualmente como expressão social, suplantando o agir único pela necessidade de sobrevivência. A esse respeito, Marx (1978, p. 10) relata nos Manuscritos Econômico-Filosóficos:

O indivíduo é o ser social. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral.

O desenvolvimento do indivíduo se dá tanto pela exteriorização de si como pela absorção da subjetividade da sociedade em que vive, apresentando-se como um ser social individual, apropriando-se de toda sua potencialidade como gerador de realização.

A partir do modo de produção capitalista, os sentidos humanos são submetidos e tomados como objetos reconhecíveis e indutores de lucro ao capital; além disso, as potencialidades humanas são alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria e força de trabalho (RAMOS, 2006).

Com o domínio do poder capitalista sobre o homem, este torna-se sujeito-objeto, assim como sua subjetividade é apropriada pelo capital. Desse modo, o homem não se reconhece mais como sujeito, intensificando-se, portanto, a luta de classes. Orientada pelas relações sociais de produção, a luta de classes é representada pelas classes de trabalhadores que se unem para defender seus interesses em contraposição à classe burguesa.

A partir da relação trabalho-educação, a formação humana é marcada, segundo Ramos (2006), por valores capitalistas, e, conforme se oficializa, legitima categorias socialmente definidas como: educação básica, formação profissional e

qualificação profissional.

Ainda conforme Ramos (2006), a escola passa a contar com espaços coletivos – o que antes era realizado pelas próprias famílias –, assumindo característica social. A origem da escola como espaço institucional se dá no século XVIII, assim como o surgimento da Ciência Moderna e do Estado Moderno. Esse é um período em que a sociedade necessita de um novo saber e de uma nova educação, visto que a forma de produção até então ainda se pautava na cooperação e na manufatura.

A pedagogia moderna surge com o iluminismo, que gira em torno da ordem do poder, das formas de governo e do domínio do Estado, atribuindo ao povo apenas sua participação e cidadania. As novas formas de produção industrial e relações sociais vão moldando a educação moderna, que se configura nos novos confrontos sociais e políticos ou como instrumento de conquista da liberdade e participação ou como mecanismo de controle da liberdade e submissão.

Os direitos sociais e políticos da classe trabalhadora ficam limitados às ordens da classe burguesa, sendo que a educação de caráter clássico e científico é atribuída apenas a dirigentes da elite. Apesar desse projeto burguês da educação, desde o fim do século XVIII, as massas passam a ser vistas com certa importância, devido à necessidade de trabalhadores disponíveis e livres para o mercado de trabalho (RAMOS, 2006).

A educação passa a ser essencial na moderna construção social e política, ainda que sob o comando da economia, fortalecendo-se ainda mais a partir do século XX.

Do ponto de vista técnico, no início, a educação escolar não era considerada necessária para as massas, visto que as atividades eram aprendidas no próprio posto de trabalho.

Com o avanço da tecnologia e o surgimento de novas necessidades capitalistas e industriais, já não bastam mais os trabalhadores serem disciplinados e resignados – qualidades desenvolvidas pela religião, pois a doutrinação e o fortalecimento da resignação são conquistas para o reino dos céus –, há a necessidade de adequação às novas relações de produção e aos novos processos de trabalho. Com as novas demandas, o ensino passa, além de disciplinar, a desenvolver o trabalhador para domínio de um ofício (RAMOS, 2006).

Do ponto de vista da formação para o trabalho, o que importa é garantir a preparação dos trabalhadores exclusivamente para desempenhar as atividades que a eles são designadas. Essa estrutura de formação profissional apresenta-se apoiada em uma sequência lógica, objetiva e operacional, com configuração técnico-operacional, e menos fundamentação teórica e abrangente (MANFREDI, 1999).

Os processos de preparação para o trabalho são baseados nos modelos taylorista-fordista, chamados de formação técnica. A partir dessa capacitação, os indivíduos passam a ser reconhecidos como trabalhadores qualificados.

A qualificação permite aos trabalhadores, a partir da evolução de suas experiências no trabalho, reforçar os conhecimentos formais e adquirir novas habilidades práticas, formais ou informais, que são inseridas nas qualificações formais no ambiente organizacional.

Segundo Ramos (2006), com a inovação da tecnologia e da nova sistemática na organização do trabalho, a qualificação vai dando espaço à noção de competência. Passa-se a valorizar não somente o saber e saber-fazer, mas também as qualidades pessoais do indivíduo, sua potencialidade e seus valores.

Devido ao contínuo avanço da tecnologia, o trabalho vivo foi sendo substituído pelo trabalho morto, ou seja, trabalhos manuais foram trocados por maquinários digitais. Assim, visualiza-se a tendência de qualificação do trabalho e a desqualificação do trabalhador. Em consequência, a noção de competência toma relevância frente ao conceito de qualificação, enfraquecendo a posição da qualificação profissional.

O processo de “acumulação flexível” gera o fenômeno paradoxal, de ampliação do trabalho precarizado e informal e da emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, de exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais a manipulação simbólica. É também, exigido deste trabalhador, capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças (DELUIZ, 1996, p. 15).

Com as mudanças tecnológicas e a reorganização do trabalho nos países capitalistas, a partir de meados de 1980, destacam-se algumas tendências: “[...] flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da

produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado” (RAMOS, 2006, p. 38).

O envolvimento subjetivo dos trabalhadores com os saberes sobre as atividades de trabalho aparentemente mais flexíveis e integradas, motivados em resgatar suas autonomias, preocupa o meio teórico-filosófico, pois questiona-se até que ponto essas transformações não estão atendendo diretamente e exclusivamente ao capitalismo.

Em meio às incertezas, retoma-se o debate sobre qualificação como relação social. Ademais, a emergência da noção de competências toma maior espaço, com objetivo de readaptar o conceito da relação trabalho-educação com foco no trabalhador e em suas relações de trabalho, além de legitimar novas formas de educar e formar o trabalhador para o meio organizacional e o mercado de trabalho e criar padrões de avaliação de desempenho sobre a performance do trabalhador para determinado trabalho.

A qualificação está relacionada com as práticas educativas para o desenvolvimento do trabalho qualificado. Já a noção de competência, originária das ciências cognitivas e psicológicas, está ligada às práticas sociais e comportamentais. A este respeito, Ramos (2006, p. 39-40) afirma:

Se o que se processa atualmente, tanto no plano teórico quanto na materialidade das relações de trabalho é um deslocamento ou não, está longe de constituir um consenso. Caillaud et alli (1997, p.4), por exemplo afirmam não existir propriamente um deslocamento de um modelo (qualificação) para outro (competência); sugerem que as mudanças observadas sejam sobre determinadas pelo imperativo da mobilização de competências. Segundo eles, esse imperativo da mobilização é o que faria da competência um conceito que, aprimorando o modelo da qualificação, tornaria mais fácil adaptar o sistema sociotécnico aos requerimentos econômicos do século XXI.

Com todas essas mudanças, a necessidade das empresas de elevarem suas qualidades, quer seja de produtos ou serviços, e seu ambiente, tanto estrutural quanto relacionado às pessoas, devem ser revistos e atualizados. No que diz respeito às pessoas, os recursos humanos assumem espaço relevante nas estratégias organizacionais, desenvolvendo e implantando práticas mais adequadas, de forma a

dar suporte à gestão de pessoas, quer seja para atrair quanto para reter e desenvolver novos talentos (GRAMINGA, 2007).

E vale aqui uma reflexão: será que em todas essas mudanças desafiadoras, o foco está realmente na valorização das pessoas, ou o objetivo central está no capital? Com a necessidade de novas estratégias de gestão e de ter pessoas melhor preparadas para que possam atender aos novos processos de trabalho, em atendimento aos melhores resultados para o capital, torna-se importante questionar se esse olhar ao cuidado com as pessoas no ambiente organizacional – ora desenvolvendo-as, ora estimulando-as para seu autodesenvolvimento – se faz pela valorização genuína do ser humano em sua totalidade, em atendimento às suas necessidades biológicas, sociais, psicológicas, ou única e simplesmente com objetivo de gerar “mais valia”.

2.2 Formação por competências na instituição estudada

Amparada pelas diretrizes do MEC, a implementação da formação por competências da instituição de ensino estudada é considerada pela instituição como um dos maiores diferenciais do seu projeto pedagógico.

A instituição estudada tem como missão educar gerações, atuando na comunidade com responsabilidade social e contribuindo no desenvolvimento nacional, com ética e cidadania. Entende que sua missão e, em consequência, sua responsabilidade enquanto instituição de ensino é inspirar, transformar e desenvolver os talentos dos alunos que por lá transitam, para que construam seu conhecimento e estejam preparados para as transformações da vida como um todo. Compreende que, para esse fim, deve considerar o estudante e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Para a instituição, o aluno é um indivíduo único, que, para desenvolver sua potencialidade, deve ser instigado a refletir sobre o “ser cidadão”, assumindo o protagonismo de seu processo de aprendizagem, compreendendo seu papel no ambiente – social, político e cultural – em que vive. Considera que o professor deve ser um provocador do estudante, instigando-o na construção dos saberes.

Conforme relata Waitz (2017, p. 2):

A aprendizagem, dessa forma, é um processo contínuo e ininterrupto na vida do indivíduo, que envolve elementos cognitivos, afetivos, lúdicos, históricos, sociais, físicos e biológicos que se processa na articulação da construção da subjetividade por meio da ressignificação de aspectos socioculturais contextualizados.

A instituição passou a pensar em uma educação mais significativa e fundamentada no estudante. Após várias pesquisas e estudos, desenvolveu o Projeto Pedagógico de Formação por Competências. A instituição especifica um dos seus princípios básicos:

[...] formar para o desenvolvimento de competências significa, também, educar para a autonomia, capacidade de iniciativa e de auto avaliação, protagonismo, responsabilidade, ampliação da capacidade de trabalho, de concepção e realização de trabalhos e projetos” (RELATÓRIO, 2017, p. 2).

Através de um comitê interno organizado em conjunto com uma consultoria, e levando em consideração as competências mais impactantes para o desenvolvimento do indivíduo, a instituição definiu nove competências de maior impacto no mercado de trabalho e inseridas em cada curso, como também as competências específicas de cada módulo, de tal modo que todas as competências elencadas como essenciais para a instituição sejam trabalhadas em algum módulo de cada curso.

Segundo a instituição, as nove ‘Competências Atitudinais’ (como são chamadas pela instituição) foram revisadas em parceria com uma consultoria de gestão estratégica, especializada em gestão de pessoas e implantação de gestão por competências, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências atitudinais e indicadores

COMPETÊNCIA	INDICADORES
Relacionamento Interpessoal	<ol style="list-style-type: none">1. Contribui para um ambiente agradável, apresentando comportamentos positivos.2. Trata as pessoas de forma respeitosa e cortês.3. Evita que diferenças pessoais com colegas interfiram no desempenho das atividades.4. Preza pelo bom ambiente, evitando conduta que possa desabonar colegas, professores e demais integrantes do ambiente acadêmico.

Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza linguagem compatível com o público com o qual se relaciona, sendo claro e objetivo ao expor suas ideias. 2. Verifica se as informações transmitidas foram compreendidas pelas pessoas. 3. Demonstra atenção no recebimento de informações, buscando a compreensão do que lhe é transmitido. 4. Apresenta suas dúvidas em relação aos conteúdos recebidos e atividades solicitadas para evitar erros ou retrabalhos.
Trabalho em Equipe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstra disponibilidade para auxiliar os colegas. 2. Compartilha as informações e os conhecimentos inerentes às atividades com os demais colegas. 3. Prioriza interesses e objetivos coletivos ao invés dos objetivos individuais ou de pequenos grupos. 4. Atua de forma participativa e colaborativa na execução das atividades coletivas.
Organização e Planejamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planeja e prioriza a realização dos trabalhos e atividades assegurando as entregas nos prazos estabelecidos. 2. Executa suas atividades de acordo com o planejamento estabelecido, organizando suas entregas e evitando o acúmulo de atividades. 3. Verifica se a execução está de acordo com o planejamento (pontos de checagem), promovendo ajustes necessários, assegurando a qualidade da entrega. 4. Zela pelo ambiente, mantendo-o limpo e organizado.
Tomada de Decisão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem a percepção de tempo ideal para a tomada de decisão, não precipitado ou tardio. 2. É imparcial na tomada de decisão, baseando-se em dados e fatos. 3. Analisa as alternativas e avalia prós e contras para a tomada de decisão. 4. É seguro na decisão tomada, promovendo um clima de confiança.
Liderança	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica o perfil de cada integrante da equipe, distribuindo as responsabilidades de maneira assertiva. 2. Orienta e acompanha a equipe nos desafios distribuídos garantindo que os resultados sejam atingidos. 3. Exerce o papel de liderança pelo exemplo, conduzindo a equipe aos objetivos propostos sem postura omissa ou autoritária. 4. Identifica necessidades de desenvolvimento nos demais, direcionando seu processo de aprendizagem.

Comprometimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma as ações necessárias para que as suas atividades sejam cumpridas nos prazos estabelecidos. 2. Assume as suas responsabilidades, não transferindo-as para terceiros. 3. É pontual e assíduo com seus horários, tendo a consciência de que sua ausência/atraso prejudica o seu desenvolvimento e atividades que dependam de sua participação. 4. Busca continuamente seu autodesenvolvimento, participando ativamente de ações dentro e fora do ambiente de aprendizagem, que agreguem competências demandadas pela vida profissional.
Flexibilidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem postura flexível quando sua ideia não é a que prevalece. 2. Revê opiniões e conceitos mediante argumentações consistentes. 3. É capaz de assumir erros e apresentar disposição para solucioná-los. 4. Aceita opiniões e sugestões de mudanças que contribuam para a melhoria da execução de atividades e de resultados apresentados.
Visão Sistêmica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica as diversas variáveis (internas e externas) relacionadas aos resultados almejados. 2. Busca informações em fontes diversas para a formação de opiniões, agregação de novos conceitos e realização de suas atividades acadêmicas. 3. Correlaciona conceitos multidisciplinares desenvolvidos em ambiente de aprendizagem, materializando-os nas entregas acadêmicas. 4. Apresenta opiniões e conduta baseadas na análise criteriosa das variáveis envolvidas e como elas se relacionam com os objetivos almejados.

Fonte: Relatório de revisão de competências atitudinais, 2017

Analisando o relatório de revisão das competências estabelecidas pela instituição de ensino – demonstrado nas redes profissionais de artigos e revistas virtuais –, considerando as competências que o mercado elenca como essenciais e incluindo as competências elencadas pelas DCNs dos cursos de graduação, observa-se que as competências inseridas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de administração da instituição estudada vêm ao encontro do atendimento dessas competências.

Nesse sentido, o artigo 4º das DCNs instituídas pelo MEC especifica o seguinte:

Art. 4.º O curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - 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; II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; IV - 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; V - 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; VI - 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; VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2008, p. 52).

Para o curso de administração, foram definidas as competências trabalhadas em cada módulo, considerando que o curso de administração tem duração de oito semestres (quatro anos), conforme quadro demonstrativo de módulos, e que foram definidas oito competências específicas, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Competências atitudinais por módulo

MÓDULO	COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
1	Trabalho em Equipe	Sustentabilidade
2	Comprometimento	Fundamentos Empresariais
3	Liderança	Empreendedorismo
4	Tomada de Decisão	Gestão Financeira
5	Comunicação	Marketing
6	Relacionamento Interdisciplinar	Recursos Humanos
7	Organização e Planejamento	Gestão Logística
8	Visão Sistêmica	Tópicos Especiais

Fonte: PPC Curso Administração, 2020.

A cada semestre, os alunos recebem informações sobre a competência do módulo e seus indicadores, ou seja, com base em que critérios os professores avaliarão as competências no quesito comportamental de cada um dos estudantes.

Ao final de cada módulo, os professores fazem um colegiado, apresentando suas avaliações, e, em consenso, definem as pontuações sobre as competências evidenciadas, baseados nos indicadores de cada competência designada daquele módulo, e dão *feedbacks*¹⁰ individuais aos alunos sobre seus desempenhos naquele módulo, informando os pontos fortes e os pontos passíveis de melhorias.

A partir da atuação como docente da instituição e participante dos colegiados, em discussão com os demais docentes, foi possível compreender a importância do ensino por competências. Todavia, considerando que as salas de aula comportam de 30 a 70 alunos, o convívio é o que ocorre por apenas algumas horas ao longo da semana, o que torna impossível trabalhar as competências na sua efetividade. Assim, o que favorece, nesse cenário, é ser agente contribuinte do aluno, para que este desenvolva suas competências, diferentemente do que acontece no ambiente organizacional, onde, ao trabalhar com avaliação de desempenho, existe uma sistemática com ferramentas de suporte e a avaliação é diária e constante devido à convivência.

Ao dar *feedback* aos alunos do curso de administração e solicitar também *feedback* deles – prática que faz parte do projeto de educação por competências da instituição de ensino examinada –, os alunos relatam que o ensino por competências é um diferencial frente a outras instituições de ensino que tiveram oportunidade de conhecer e que não evidenciaram em suas práticas pedagógicas o ensino por competência. Os alunos afirmam ainda que as práticas trabalhadas dentro e fora da sala de aula, as dinâmicas de grupo, os estudos de casos, bem como as pesquisas em empresas reais enriquecem seus desenvolvimentos.

A instituição de ensino estudada, em 2016, deveria colocar 20% da carga horária de suas estruturas curriculares em formato *online*, atrelado ao objetivo de

¹⁰ *Feedback*: do inglês, representa a junção de *feed* (alimentar) e *back* (de volta), ou seja, essa tradução pode ser tida como o ato de realimentar, dar resposta a uma atitude ou comportamento. Disponível em: <https://vaiope.com.br/blog/feedback/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ampliar a formação do aluno, preparando-o na estruturação para a vida pessoal e profissional. Desse modo, foi implantado o eixo intitulado “Formação para a Vida”, sendo disponibilizado *online* pela instituição, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Eixo de Formação para a Vida

Unidade de Estudo <i>online</i>	Tema 1	Tema 2	Tema 3
Desenvolvimento intelectual	Aprendendo a aprender	Adaptando-se a mudanças	Exercitando o raciocínio lógico
Autoconhecimento	Gerenciando o tempo	Gerenciando finanças	Gerenciando a si mesmo
Desenvolvimento acadêmico-científico	Elaborando textos técnicos	Desenvolvendo projetos de pesquisa	Comunicando em ambiente acadêmico
Diversidade cultural	Exercendo a cidadania	Convivendo com a diversidade	Enfrentando estereótipos
Arte e cultura	Quebrando paradigmas	Lendo múltiplas linguagens	Criando o novo
Percepção de mundo e sustentabilidade	Cuidando do meio ambiente	Compreendendo a sociedade de consumo	Trabalhando de forma sustentável
Carreiras	Gerenciando sua carreira	Liderando na atualidade	Construindo sua marca
Empreendedorismo	Exercitando o empreendedorismo	Criando parcerias	Exercitando a inovação

Fonte: PPC Curso Administração, 2020

Considerando a necessidade que a instituição tem de atender às diretrizes curriculares, implementando o conteúdo de formação para a vida e os atrelando aos objetivos de ampliar a formação do aluno, entende-se que é uma boa estratégia, porém não é evidenciada a sua efetividade quanto ao desenvolvimento efetivo do aluno.

2.3 Reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais e das IES

Nesta subseção, será discorrido, de forma breve, sobre a crise que engendrou a reforma do Estado e sua influência na educação, em especial, na educação superior.

A crise se inicia nos anos de 1970 e se acentua nos anos de 1980. Neste período, ocorre a hiperinflação, e, com isso, impõe-se urgência à reforma do Estado. Entretanto, somente na década de 1990 é que tal reforma se torna tema central, com extenso programa de ações apresentadas pelo Ministro Bresser Pereira, no então governo de FHC. Vale ressaltar que a globalização fez parte desse cenário, e a autonomia dos Estados estava de certa forma comprometida (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

O objetivo da reforma seria buscar soluções para as crises no âmbito econômico, fiscal, social e do aparelho do estado, como forma de resgatar a autonomia financeira e a capacidade de implementar políticas públicas. A crise do aparelho do Estado seria a maior preocupação do Ministro – muito crítico à Constituição de 1988 no campo da administração estatal, condenava, entre outros, a transformação de celetistas em estatutários, pois entendia que a constituição estaria retroagindo, com normas constitucionais arcaicas.

Segundo Bresser (1995), os constituintes de 1988 não perceberam a necessidade de reformar o Estado, de usar mediações mais colaborativas. Deveria-se criar uma administração eficiente, voltada às necessidades dos indivíduos (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020, p. 44).

De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2020), o Ministro enfaticamente defende que o Estado moderno se constituiria sob dois âmbitos: um núcleo burocrático, responsável por cuidar da segurança das decisões tomadas, de forma a atender a efetividade, e outro de serviços sociais, atento à qualidade dos serviços prestados aos cidadãos.

Conforme relatam Silva Junior e Sguissardi (2020), a proposta de reforma do aparelho do Estado, de acordo com o Ministro, aconteceria em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e competitivos e a produção de bens e serviços para o mercado. O ministro utiliza dos meios de comunicação para divulgar sobre a reforma, apresentando como grande meta a

flexibilização e a eficiência da administração pública, a redução de custo, a garantia de serviço público de qualidade, em especial, serviços sociais do Estado, e a valorização do serviço público pela sociedade e pelo próprio servidor público, proporcionando-lhe motivação ao seu trabalho. No plano social, uma definitiva descentralização, reconhecendo a eficácia da administração dos setores privados em detrimento dos órgãos públicos, que, para maior eficiência, deveriam adotar de flexibilização na organização administrativa direta, apoiando-se nas chamadas organizações sociais (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

No âmbito dos serviços sociais do Estado, a reforma se daria na descentralização para Estados e Municípios, reduzindo o papel do Estado de prestador direto de serviços para regulador e provedor desses serviços, concedendo ampla autonomia financeira e administrativa, sobretudo às entidades sociais de serviço do Estado. Vale ressaltar que entende-se como organizações sociais as “organizações públicas não estatais, ou seja, fundações de direito privado”, podendo, assim, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

Para apoio às implementações, foi apresentado o programa chamado de “publicização”¹¹, transformando as organizações públicas em entidades de direito privado sem fins lucrativos, com direito a verba orçamentária a partir de contrato de gestão com o poder executivo, aproximando o controle social sobre esses serviços.

Por iniciativa do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), as instituições de educação superior se transformariam em entidades públicas de natureza privada, submetendo-se a três tipos de controles: estatal, pois estariam se submetendo a contrato de gestão com o Estado; comunitário, porque seriam administradas por um conselho de administração privada; mercantil, porque teria o financiamento complementar como também o cuidado com qualidade dos serviços prestados (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

¹¹ O Programa Nacional de Publicização (PNP) era destinado à absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos da União pelas organizações sociais qualificadas conforme o disposto na Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, e no Decreto nº 9.190, de 1º de novembro de 2017.

Em complementação à reforma do Estado no que diz respeito à educação superior, o MEC implementou medidas com decretos, portarias, propostas de emendas constitucionais, motivando um clima político-institucional promissor, diminuindo as resistências aos projetos de transformação das IFES em organizações sociais e de autonomia universitária presentes na Proposta de Ementa Constitucional 370-A96, que foi arquivada em 31/01/2019 (BRASIL, 1996).

O MEC atuou junto ao Congresso Nacional, para a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro – com destaque ao capítulo da Educação Superior –, dando suporte a todas as implementações fundamentadas nas convicções defendidas pelo Banco Mundial, como também por defensores da modernização do sistema de educação superior no Brasil (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

A necessidade de mudança partiu do pressuposto de que o sistema de ensino não preparava satisfatoriamente os universitários nem atendia à crescente procura pelo ensino superior. Neste contexto, a elite tomava praticamente todo o espaço do ambiente universitário e o modelo de pesquisa aplicado nas universidades era o Humboldtiano¹², considerado dispendioso e insustentável pelo poder público, principalmente em épocas de crise do Estado (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

Para Silveira e Bianchetti (2016, p.85), uma questão deve ser salientada:

Entretanto, um aspecto merece destaque: a possibilidade, em Humboldt, da existência de diferentes instituições superiores científicas, ou do que hoje constitui o denominado sistema de ensino superior. Isto é, a concepção humboldtiana de universidade já traz em seu bojo a “divisão das instituições científicas superiores e os diversos tipos de instituição resultantes desta divisão” (Humboldt, 2003, p. 91-99, grifos do original). De um lado, a universidade, estatal, incumbida do ensino, da produção e divulgação da

¹² Modelo humboldtiano do ensino superior é um conceito de formação acadêmica que surgiu no início do século XIX e cuja ideia central é uma holística combinação de pesquisas e estudos. “Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e a pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário” (PEREIRA, 2009, p. 2).

ciência pura e do controle de institutos isolados a ela vinculados por mediação do Estado; de outro, a academia, não estatal e de interesse privado, encarregada, ao mesmo tempo, da produção da ciência pura e das ciências da observação e da experimentação, além dos Privatdozenten, também instituições de direito privado, voltadas exclusivamente para as questões práticas e, portanto, de ciência aplicada

De acordo com Pereira (2009), a crise da educação superior se dá sob três aspectos contrastantes, sendo que a primeira delas está entre a elaboração de alto nível de ensino para a formação da elite e a nível médio de ensino atrelado à conhecimentos convenientes dedicados àqueles que representam a força de trabalho qualificado, sendo estes exigidos pelo mercado. A segunda seria a hierarquização e democratização e a terceira seria entre a autonomia institucional e produtividade social.

Para Frigotto (2010, p. 155), a atuação neoliberal no campo da educação e da qualificação desenvolve um novo conceito sobre a teoria do capital humano, com uma conotação mais social:

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. [...], os dilemas da burguesia em face a educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais.

Os planos de reforma tiveram como objetivo conceder maior autonomia para as IES e as IFES, transformando-as em organizações sociais. Por um lado, foram bem recebidos pelo MEC, por outro, foram muito criticados pelos acadêmicos, os quais apresentaram resistências às mudanças a esse respeito.

Em meio aos planos de reforma em 1998, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Estadual dos Estudantes de São Paulo (UEE-SP) escreveram um artigo, editado pelo jornal A Folha de São Paulo, criticando as ações do governo FHC em relação aos excessivos aumentos das mensalidades, às poucas vagas em universidades públicas, ao corte de verbas do crédito educativo, e como repetiam-se as práticas de governos anteriores (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2020).

Com a expansão das escolas de ensino superior privado, ocorre uma desestabilização e tais instituições apresentam propostas com o propósito de se

tornarem 'empresas de ensino'. Neste momento, o número de instituições públicas é reduzido e aumenta a quantidade de instituições de ensino privado. Como um dos reflexos do capitalismo, esse campo é marcado gradativamente mais pela mercantilização.

O mercado, cada vez mais competitivo nos anos de 1990, demanda reconstrução na área produtiva e econômica, refletindo em aumento de procura pelo ensino superior. Tal aspecto proporciona maior competitividade entre as instituições privadas, fortalecendo, assim, sua natureza mercantil.

Ainda que novas diretrizes e leis tenham sido reformuladas, a desigualdade na questão da oportunidade de um ensino de qualidade e a gestão mercantilizada ainda são uma realidade que favorece a classe elitizada em detrimento da classe menos favorecida. Esses fatores não desapareceram, apesar das novas diretrizes e da legislação que dão embasamento às regras para a gestão do ensino superior.

2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de administração

As Diretrizes Curriculares do curso de graduação em administração¹³, em seus documentos, relatam com maior clareza seus objetivos com relação às instituições de ensino superior em administração. Apresentam orientações para a elaboração de seus currículos, extinguem as habilitações – que eram muitas e conflitantes –, instituem maior flexibilização sobre o que é comum a todos e o que deve ter atendimento regional, considerando as necessidades do meio e de cada região (BRASIL, 2008).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em administração são analisadas por temas específicos, considerando a organização do curso, o projeto pedagógico, o perfil desejado do formando, as competências e as habilidades, os conteúdos curriculares, a organização curricular, o estágio curricular

¹³ Homologado, Diário Oficial, Brasília, 6/6/2005 - Seção 1, p. 13.

supervisionado, as atividades complementares, o acompanhamento e a avaliação. Desse modo, permite-se maior diversidade de carreiras, proporcionando aos formandos o desenvolvimento de competências intelectuais e atendendo às demandas sociais. Ademais, abre-se espaço para contínuas revisões sobre o projeto pedagógico.

Para a elaboração das diretrizes curriculares, formou-se uma comissão para delinear normativas que pudessem dar suporte à elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Essa comissão apresentou parecer que foi aprovado em 03 de dezembro de 1997 sob o nº 776, do qual destacam-se as seguintes informações:

As diretrizes curriculares constituem, no entender do CES/CNE, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitados por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, os relatores propõem a consideração dos aspectos a seguir estabelecidos, na elaboração das propostas das diretrizes curriculares:[...] 6) encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional, julgada relevante para a área de formação considerada [...] (BRASIL, 2008, p.17).

Analisando as mudanças realizadas nas DCNs, segundo esses documentos, em sua implementação, foi solicitada a opinião da comunidade acadêmica, para que apresentasse propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Observa-se, portanto, em tais documentos, que as competências inseridas e sua forma de implementação, bem mais flexível, dão às IES a oportunidade de escolher a metodologia que melhor lhes correspondem, considerando as necessidades de seu meio social e geográfico. Sendo assim, demonstra proporcionar qualidade na educação, cabendo a cada instituição de ensino desenvolver sua sistemática de forma a proporcionar um ensino de qualidade, com vistas, é claro, às diretrizes curriculares.

A organização curricular das DCNs específicas dos cursos de administração declara:

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração se reflete, indubitavelmente, em sua organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercitará seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva

conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, ou outros modelos operacionais que atendam, pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídos ao curso (BRASIL, 2008, p. 59).

Para melhor explanação sobre as Diretrizes, foi realizada uma análise sobre o PPC de uma instituição de ensino superior e, em especial, do curso de administração. Buscou-se melhor compreensão sobre como se dá a prática curricular dessa IES que será apresentada na seção a seguir.

2.3.2 Análise de PPC em uma instituição de ensino

Para analisar o projeto pedagógico de uma instituição de ensino situada no interior de São Paulo, buscou-se embasamento na Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 (Diário Oficial da União, Seção 1, 19/7/2005, p. 26), com ênfase no seu art. 2º, § 1º:

A organização do curso de que trata esta resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. § 1.º O projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área

teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio (BRASIL, 2008, p. 51).

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo, com foco sobre o curso de administração.

Para contribuir com a análise do PPC do curso de administração da instituição de ensino, foi enviada por e-mail uma solicitação de participação (disposto no APÊNDICE A), com algumas perguntas aos coordenadores do curso de administração nas modalidades presencial e EaD – que serão tratados aqui por Coordenador 1 e Coordenador 2 – que forneceram informações pertinentes ao PPC do curso de administração específica da instituição de ensino, bem como ao PPC 2020 atualizado do curso de administração.

Conforme relatos do Coordenador 1 do curso de administração presencial:

- O curso proporciona uma formação consistente, com alto teor prático e com ênfase na formação humana, além de formar um profissional tecnicamente capaz para exercer atividades diversas relacionadas à administração;

- O objetivo do curso é formar profissionais preparados para exercer suas atividades profissionais com eficiência e eficácia, com desenvolvimento das competências essenciais para a competitividade das empresas – tais como a habilidade de analisar processos e propor soluções criativas para os principais desafios organizacionais, gerando melhorias de qualidade –, e que ajam como elementos controladores para o sucesso da estratégia empresarial;

- A instituição de ensino oferece cinco formas de ingresso aos seus cursos de graduação: vestibular tradicional; vestibular agendado; Enem; diploma e transferência externa;

- As estruturas curriculares dos cursos são organizadas em módulos semestrais e, em cada um deles, tem-se como base as competências esperadas dos egressos, delineando-se, assim, os eixos condutores de cada módulo. A partir daí, são definidas as unidades de estudo (disciplinas), com cargas horárias pré-estabelecidas, o que não impede, no entanto, que os estudantes sejam continuamente estimulados a pensar além dessas Unidades;

- A proposta da Formação por Competências parte do princípio da interdisciplinaridade, pois, ao reorganizar o currículo para que determinadas

competências sejam desenvolvidas, as ações devem ser interligadas. Os objetivos de aprendizagem envolvem todas as unidades de estudo dos módulos que compõem o curso. Relata ainda, que, como estratégia pedagógica, em todos os módulos, docentes e discentes são direcionados a desenvolver uma articulação de saberes e práticas, gerando um projeto integrado, que tem por princípio sistematizar e criar um produto que demonstre o aprendizado do módulo, denominado Projeto Integrado.

- O Projeto Integrado é um componente curricular multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar de cunho teórico-prático que engloba temas abordados por todas as unidades cursadas pelo estudante, alinhado ao eixo temático de cada módulo. Salienta ainda que, a integração entre teoria e prática baseia-se em estratégias pedagógicas próprias, proporcionando aos estudantes o aumento de suas potencialidades e a oportunidade de trabalhar com situações-problema, desenvolvendo capacidades relativas à cooperação, comunicação, autonomia, criatividade, etc. Além disso, devem ser abertas a alterações, mudanças, avaliações e adequações, garantindo a constante atualização curricular;

- Cada módulo do curso, compreende um número de unidades de estudo integradas entre si, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo. Desta forma, ao trabalhar o conhecimento (saber) relacionado com as habilidades (saber fazer) e atitudes, ao final do curso, o estudante terá mais autonomia para gerir sua vida profissional;

– Os principais instrumentos da avaliação institucional que subsidiam as discussões do Colegiado e do NDE¹⁴ são: avaliação do desempenho dos docentes pelos discentes; autoavaliação dos docentes; avaliação de desempenho de discentes pelos docentes; avaliação da instituição por docentes e discentes; avaliação do curso pelos estudantes cursando o último semestre do curso; levantamento do perfil do estudante ingressante; entrevistas com ex-estudantes. Ademais, outros indicadores são levantados conforme solicitados pelo coordenador de curso ou Reitoria. Os dados

¹⁴ Núcleo Docente Estruturante (NDE): grupo de docentes instituído em cada curso de graduação da instituição, com caráter consultivo, para acompanhamento do curso. Atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (PPC), visa à constante promoção da qualidade.

oferecem subsídios para a atuação de seu Colegiado, com a finalidade de promover os ajustes necessários, sua contextualização e seu aperfeiçoamento;

- Sobre a estruturação das DNCs dos cursos de graduação, no que diz respeito a projeto de iniciação científica ou projeto de atividade, a instituição oferece incentivo à pesquisa, como instrumento para a iniciação científica – desenvolvimento científico acadêmico, a fim de promover a inserção da comunidade acadêmica na metodologia científica e na produção de conhecimento para áreas aplicadas, a captação de recursos em agências de fomento nacionais e internacionais, a produção científica – como ferramenta de expressão e disseminação científica –, a redação de material técnico/científico e a participação em eventos;

- O Estágio Supervisionado é uma atividade de complementação acadêmica nos moldes estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares dos cursos fixadas pelo MEC e aprovado pelos órgãos superiores da instituição de ensino, quais sejam: Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). É uma atividade acadêmica obrigatória para obtenção do certificado de conclusão e posterior registro do diploma do curso de administração. A atividade de estágio supervisionado na organização deverá ter uma duração mínima de 300 (trezentas) horas e deverá ser realizada em organizações onde as técnicas utilizadas possam ser aplicadas segundo os objetivos do estágio;

- O curso de administração oferece aos acadêmicos do curso de graduação, anualmente, atividades essenciais ao aprimoramento profissional, consagradas institucionalmente como práticas complementares. Essas atividades se caracterizam pelo conjunto de ações do curso de administração em interação com a sociedade, e têm como objetivo o aprimoramento da formação do aluno. Explica ainda que o curso realiza encontros acadêmicos anuais, com palestras e cursos que possibilitam enriquecimento e atualização de conceitos e inovações tecnológicas. Os alunos também são incentivados a participar de atividades realizadas em outras instituições (seminários, palestras, congressos etc);

- É opcional a inclusão de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, visto que são centrados em áreas teórico-práticas ou de formação profissional;

- Em consonância com o planejamento pedagógico dos cursos, para elaborar um sistema modular por competências, é preciso aprofundar as escolhas metodológicas. Estas devem se pautar pela identificação de ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende e devem incluir projetos provocados por desafios e/ou problemas, que coloquem o estudante diante de situações simuladas ou, sempre que possível, e preferencialmente, reais;

- O desenvolvimento de projetos integrados é realizado a partir de situações reais, de vivências sociais, que permitam aos estudantes desenvolver soluções e melhorias contínuas e propostas de intervenção sociais para as comunidades externas. A escolha também deve permitir ações proativas por parte dos estudantes, como as de pesquisa e estudo de conteúdos que podem estar reunidos em unidades ou ser trabalhados em seminários, ciclos de debates, atividades experimentais, laboratoriais e de campo, amplamente divulgados por meio do encontro de produção acadêmico-científico, com realização anual. Tais ações são planejadas como parte de um processo dinâmico, educativo, cultural e científico. A Instituição de ensino estimula e incentiva, inclusive com apoio logístico e financeiro, as atividades de extensão e extracurriculares a serem desenvolvidas pelos estudantes, em todos os cursos, como forma de complementar a aprendizagem e de favorecer o desenvolvimento e a inserção dos futuros profissionais na sociedade.

Conforme afirma o Coordenador 1 do curso de administração, o PPC do curso foi bem elaborado e amarrado com a DCN do curso em questão, e chama atenção sobre a estruturação de abordagem das competências, que pode ser considerado como um diferencial da instituição.

Sobre o curso de administração na modalidade EaD, o Coordenador 2 explica que a diferença entre o curso à distância e o presencial é que, para o primeiro, as entradas são trimestrais enquanto para o segundo, semestrais. Por isso, algumas unidades de estudo precisaram ter a ementa adaptada para redistribuir os conteúdos, aglutinando algumas disciplinas, pois a carga horária e os conteúdos são bem compatíveis.

Analisando as DCNs para os cursos de graduação, em específico o curso de administração, e examinando também o PPC do curso de administração, observa-se que as competências comportamentais são amarradas aos módulos de temas

específicos. Destaca-se o eixo de Formação para a Vida da modalidade EaD, cujos temas de estudo são voltados para o desenvolvimento pessoal – como apresentado no PPC do curso de administração, também são amarrados aos módulos de acordo com temas específicos. Tais estudos vão ao encontro dos objetivos das políticas públicas definidas nas DCNs específicas para o curso de graduação em administração, que especificam a necessidade do desenvolvimento das competências em seus currículos, deixando flexível a cada instituição a sua elaboração, conforme realidade de cada região.

3. ENSINO SUPERIOR, MERCADO DE TRABALHO E COMPETÊNCIAS SOB O OLHAR DE PROFISSIONAIS DE RECURSOS HUMANOS, COORDENADORES E EGRESSOS DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A imbricada relação entre ensino superior e mercado de trabalho e as competências que as permeiam são objetos deste estudo. Para aprofundar e compreender a compatibilidade, ou incompatibilidade, desses aspectos, em que termos os egressos, especificamente do curso de administração, atendem ao mercado e, em contrapartida, o que o mercado espera encontrar nos formandos e formados, foi realizada uma pesquisa qualitativa com profissionais de Recursos Humanos, coordenadores e egressos do curso de administração de uma instituição de ensino situada numa cidade do interior de São Paulo. Através de e-mail e WhatsApp, disponibilizou-se um *link*, que possibilitava o acesso aos questionários elaborados com questões específicas para cada grupo de participantes, quer sejam, profissionais de RH, representando o mercado de trabalho, como demonstrado no APÊNDICE B, coordenadores do curso de administração, disponível no APÊNDICE C, e egressos do curso de administração, conforme questionário apresentado no APÊNDICE D.

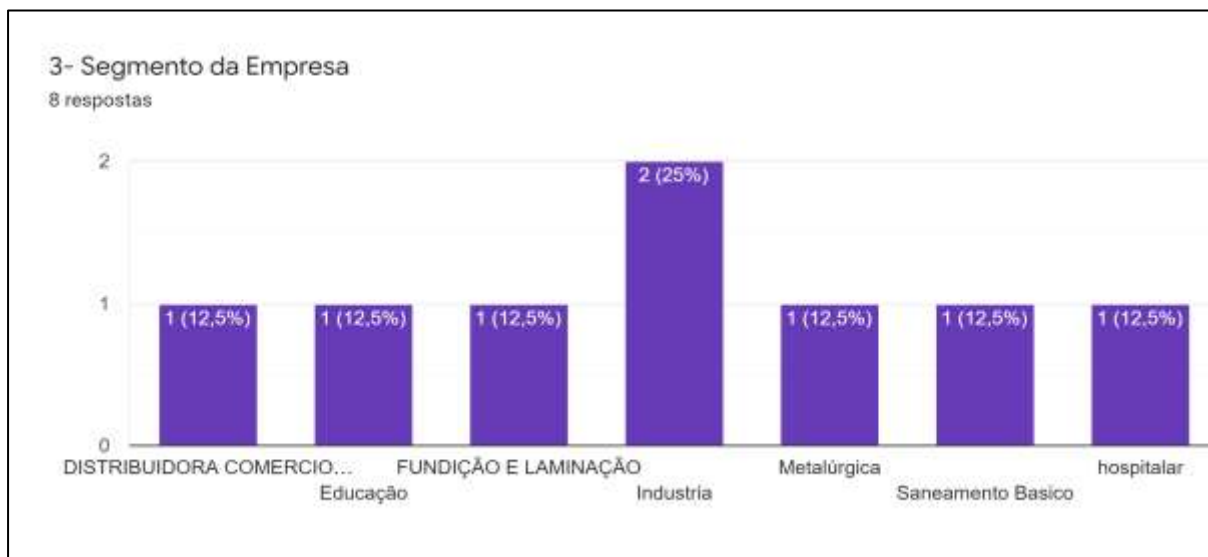
3.1 A visão dos profissionais de recursos humanos

Em 25 de janeiro de 2021, foram convidadas as empresas de uma cidade do interior de São Paulo e região que participavam de um grupo de Recursos Humanos (RH), e, devido ao momento atual de isolamento pelo advento da Covid-19, apenas oito profissionais de RH responderam à pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida através de questionário composto por 18 questões, sendo 12 de múltipla escolha e 6 de respostas abertas, inclusos os dados da empresa e do profissional responsável pelo RH. Importante salientar que as empresas participantes, por questões de sigilo, serão tratadas aqui como profissionais de RH.

Os segmentos das empresas participantes da pesquisa variam entre indústria metalúrgica, educação, hospitalar, saneamento básico, distribuição e comércio, conforme contemplado no gráfico a seguir:

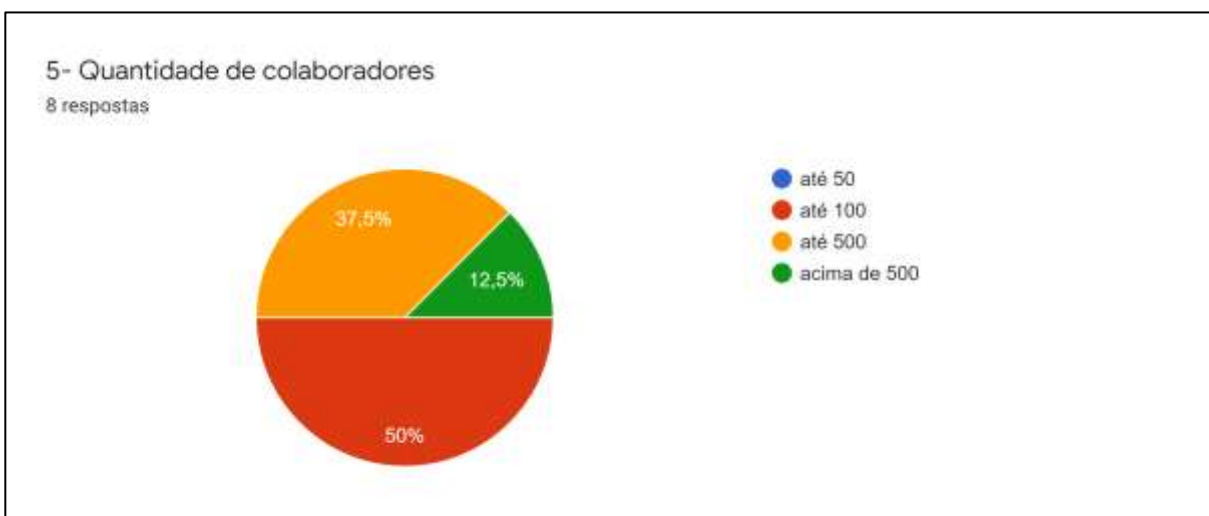
Gráfico 1 – Segmento da Empresa



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

As empresas que participaram da pesquisa são de porte nacional e multinacional, sendo que 50% delas possuem até 100 colaboradores, 37,5% contam com até 500 colaboradores e 12,5 % têm acima de 500 colaboradores, como demonstrado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Quantidade de colaboradores

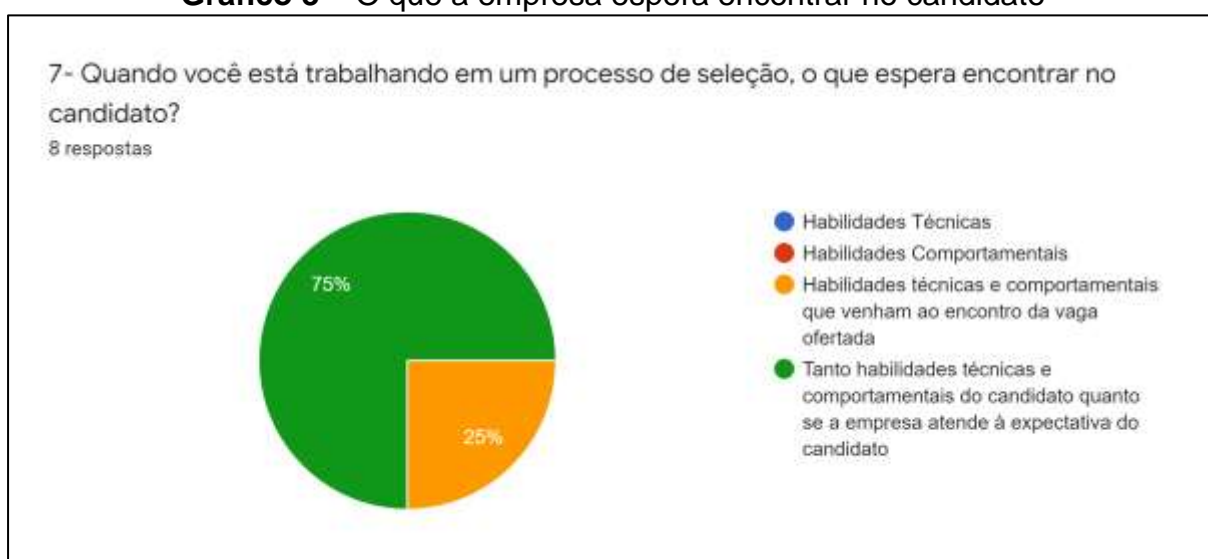


Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Os profissionais representantes das empresas têm como cargos: gerente de RH, coordenador de RH e analista de RH.

Quanto ao processo de seleção e o que esperam encontrar no candidato, a resposta na sua maioria foi que esperam encontrar tanto habilidades técnicas e comportamentais do candidato quanto se a empresa atende à expectativa do candidato representando 75% das respostas e habilidades técnicas como comportamentais que sejam consoantes com a vaga ofertada representando 25% das respostas, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3 – O que a empresa espera encontrar no candidato



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Sobre a visão dos profissionais de RH com relação ao candidato formado com experiência, foi evidenciada a dificuldade em encontrar o candidato preparado com competências técnicas e comportamentais exigidas pelo cargo, conforme gráfico a seguir:

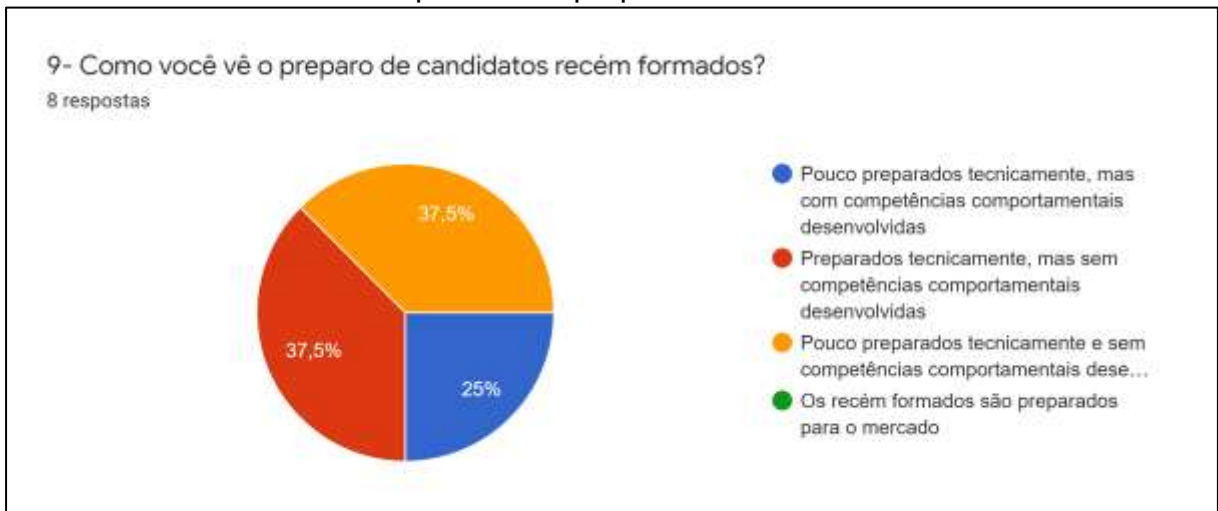
Gráfico 4 – Como a empresa vê o preparo dos candidatos com experiência



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Sobre o preparo dos candidatos recém-formados, a maior parte dos profissionais de RH considera que os candidatos estão preparados ou pouco preparados tecnicamente, porém não apresentam competências comportamentais desenvolvidas – apenas 25% consideram que os profissionais têm competências comportamentais desenvolvidas, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Como a empresa vê o preparo dos candidatos recém-formados



Fonte: Elaborado pela autora - Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Os profissionais de RH, em sua totalidade, consideram que o que falta para esses recém-formados estarem preparados para o mercado é a instituição de ensino

preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho, e que, concomitantemente, os estudantes devem buscar seu autodesenvolvimento, conforme resultado da pesquisa no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – O que é necessário para o melhor preparo do recém-formado



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

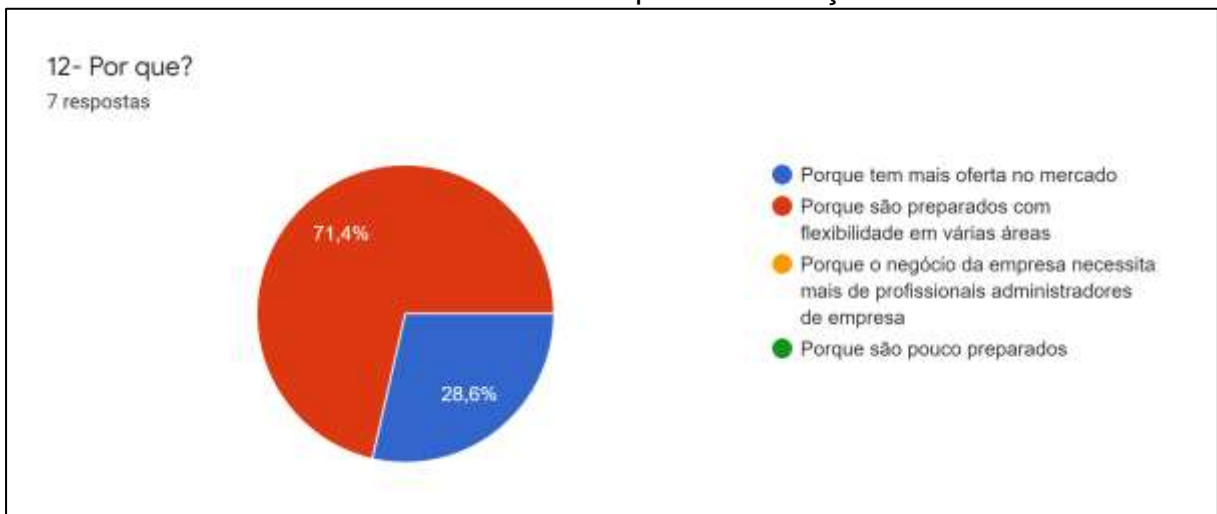
A maioria dos profissionais de RH considera que, facilmente, o mercado de trabalho absorve alunos formandos e formados em administração, tanto porque tem mais oferta quanto porque os profissionais demonstram flexibilidade para trabalhar em áreas diversas, conforme resultado explicitado nos gráficos 7 e 8 a seguir:

Gráfico 7 – Formandos e formados no curso de administração



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Gráfico 8 – Motivos para contratação



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Sobre os pré-requisitos que se espera encontrar nos profissionais de administração, comprometimento foi considerado o mais importante, seguido de relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, flexibilidade e adaptação às mudanças; na sequência vieram tomada de decisão, organização e planejamento, seguido de capacidade de liderança, comunicação, autocontrole, e, por fim, habilidades práticas, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Pré-requisitos esperados dos profissionais em administração



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Sobre a oferta de estágio, a maioria das empresas oferecem. Tal realidade aparece representada pelo percentual de 62,5%, em contraposição aos 37,5% que não oferecem estágio, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Oferta de estágio



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

De acordo com os dados coletados, ainda sobre a oferta de estágios, alguns profissionais de RH consideram que os estagiários do curso de administração sabem um pouco de tudo, são mais flexíveis, porém, necessitam de uma especialização após concluírem o ensino superior, pois, por vezes, se acomodam e não continuam seus estudos. Existem também empresas que consideram os estagiários do curso de administração mal preparados.

Os profissionais de empresas que não oferecem estágio não explicaram o motivo da ausência de oferta.

Sobre a questão “se considera a universidade em que o profissional se formou”, a maioria das empresas leva em consideração a faculdade que o profissional cursou, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Se considera a universidade em que o profissional estudou



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a Gestores de RH (2021)

Por fim, as empresas representadas pelos profissionais de RH consideram como perfis adequados aos profissionais de administração de empresas pessoas comprometidas com o autodesenvolvimento, que tenham postura profissional, boa comunicação, visão sistêmica e comprometimento, bom relacionamento interpessoal, disposição para o trabalho em equipe, flexibilidade, abertura a mudanças, que estejam a par da Carreira “T” (profissional multidisciplinar), que demonstrem receptividade para trocas de experiências e melhorias, que se mantenham atualizadas e que sejam proativas.

Com o resultado da pesquisa, pode-se observar que as empresas esperam encontrar tanto habilidades técnicas como comportamentais nos candidatos e que elas têm dificuldade em encontrar candidatos preparados com as competências exigidas para o cargo. Sobre candidatos recém-formados, consideram que ou são preparados ou pouco preparados tecnicamente, e no que diz respeito às habilidades comportamentais, em sua maioria, consideram que não são preparados ou são pouco preparados. Em sua totalidade, consideram que parte do despreparo é de responsabilidade da instituição de ensino e parte cabe ao recém-formado enquanto aluno, que deve buscar seu autodesenvolvimento. No tocante ao ingresso dos formandos e formados em administração no mercado de trabalho, ficou evidenciado na pesquisa que são facilmente contratados, porque esses profissionais têm flexibilidade para trabalhar em áreas diversas e também porque existem mais ofertas de emprego nessa área.

Sobre as competências intituladas como “pré-requisitos esperados”, as competências comportamentais consideradas de maior impacto pelos profissionais de RH foram: comprometimento (87,5%), seguida por relacionamento interpessoal (75%), trabalho em equipe (75%), flexibilidade (75%), adaptação a mudanças (75%); após, aparecem tomada de decisão (62,5%), organização e planejamento (62,5%), visão sistêmica (50%), capacidade de liderança (37,5%), comunicação (37,5%) e autocontrole (37,5%) e, por último, habilidades práticas (25%).

Embora as competências comportamentais elencadas pela instituição de ensino tenham sido consideradas como sendo essenciais ao mercado de trabalho, não ficou evidenciado que tais competências tenham sido efetivamente desenvolvidas pelos profissionais formados e recém-formados, como exigido pelas empresas, conforme pesquisa direcionada aos profissionais de RH – representantes do mercado de trabalho.

3.2 Coordenadores do curso de administração e suas análises

Para este estudo, considerou-se a importância de ouvir os coordenadores do curso de administração de uma instituição de ensino tanto presencial quanto da modalidade EaD. Portanto, em dezesseis de março de 2021, foram convidados para participar da pesquisa sobre a formação do curso de administração o coordenador do curso de administração presencial, identificado como Coordenador 1, e o coordenador do curso na modalidade EaD, identificado como Coordenador 2. O objetivo da pesquisa foi apresentar como eles enxergam o mercado, em especial, para os alunos que se formaram em uma instituição de ensino superior, como também, a estrutura do curso de administração. Por conta do cenário atual em que a maioria dos profissionais estão trabalhando remotamente, foi feito contato por e-mail e WhatsApp e enviado *link* do questionário, conforme modelo constante no APÊNDICE C, estruturado de forma que as perguntas abordam temas desde a estrutura do curso, as competências de maior importância, até a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

No início do questionário, foi perguntado quais são as principais características do curso de administração em uma instituição de ensino situada em uma cidade do interior de São Paulo, e as respostas foram: “focado no mercado de trabalho, no desenvolvimento econômico e na formação ampla dos estudantes” (COORDENADOR 1). O coordenador do curso EaD considera ainda que:

o curso de administração *online* é um curso completo, pois atende bem mais do que o que consta nas DNCs do MEC; tem muita atividade prática, pois em todos os módulos são realizados Projetos Integrados, onde os estudantes têm que aplicar os conteúdos abordados em sala de aula em uma empresa real, devidamente orientados pela equipe docente e de tutoria, e, por último, é muito atualizado, pois os materiais são revisados permanentemente pelos seus docentes e a plataforma e demais ferramentas de tecnologia são as melhores do mercado (COORDENADOR 2).

A segunda pergunta foi sobre a importância do curso de administração para a região da cidade do interior do estado de São Paulo e os coordenadores responderam que é a “contribuição para o desenvolvimento local e regional” (COORDENADOR 1), e, considerando que a região tem muita demanda para a área de gestão e administrativa, “é importantíssimo preparar profissionais qualificados para atuar em empresas públicas e particulares de toda a região” (COORDENADOR 2).

Outra pergunta foi sobre como está o mercado de trabalho para o profissional formado em administração por essa instituição de ensino e os coordenadores responderam que existem muitas oportunidades no mercado de trabalho para o curso de administração, pois está sempre muito aquecido, toda empresa precisa de um gestor, e que a procura pelo curso, nos últimos anos, aumentou ainda mais em razão das ofertas de cursos *online*, com preços menores e a possibilidade de estudar à distância.

A quarta pergunta foi sobre o perfil do profissional formado em administração na instituição de ensino pesquisada, e os coordenadores do curso responderam que consideram como “capacitado e motivado” (COORDENADOR 1), e acrescentaram:

O curso de administração *online* da instituição de ensino pesquisada propõe formar um profissional capacitado para atuar em empresas públicas e privadas, seja como profissional liberal ou não, exercidas como função ou cargo em chefia executiva, direção geral, superintendência, gerência, chefia

intermediária ou superior, coordenação, supervisão, assessoria, consultoria mediante a prática de atos de previsão, organização, comando, coordenação e controle. Poderá, também, atuar como empreendedor, gerenciando o seu próprio negócio. Sua formação permeia todas as áreas de atuação do administrador, como gestão empresarial, finanças, análise contábil, gestão pública, recursos humanos, marketing, logística, produção, tecnologia da informação, dentre outras. Além disso, o desenvolvimento integrado das competências de formação para vida, das competências técnicas e das competências atitudinais, somado à sólida formação técnica dos conteúdos abordados no curso, possibilitam ao futuro egresso um alto grau de empregabilidade para atuar em praticamente todas as áreas no campo empresarial (COORDENADOR 2).

A pergunta seguinte foi sobre a maneira pela qual os coordenadores avaliam a formação profissional (teórica e prática) no curso de administração da instituição de ensino pesquisada. As respostas foram: “Uma formação que prepara o estudante para o mercado do amanhã e não do hoje” (COORDENADOR 1), como também:

A formação é bem completa, uma vez que teoria e prática são complementadas a todo momento por meio da realização dos Projetos Integrados. O Projeto Integrado é uma metodologia de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é materializar a interdisciplinaridade entre os saberes abordados durante o curso. [...] O Projeto Integrado é sempre desafiador, significativo e promove o desenvolvimento efetivo de competências atitudinais e técnicas/específicas nos estudantes (COORDENADOR 2).

As perguntas seis e sete foram sobre as competências abordadas no curso de administração, quais eles consideram essenciais para o recém-formado ingressar ao mercado de trabalho. Os coordenadores responderam que todas as nove competências que são desenvolvidas nos cursos de administração presencial e *online*, conforme Quadro 1, são fundamentais para o ingresso no mercado de trabalho.

Outra pergunta foi se consideram que os recém-formados do curso de administração da instituição de ensino pesquisada são facilmente contratados, e eles responderam que sim, e que, inclusive, observam alta empregabilidade mesmo antes de concluírem o curso, como identificado pelos relatórios de estágio.

A última pergunta foi sobre o *feedback* do mercado aos profissionais formados no curso de administração da instituição de ensino pesquisada. Os coordenadores responderam que são “acima da média” (COORDENADOR 1), e consideram ainda que:

São ótimos, pois encontramos muitos dos nossos egressos em cargos de destaque, não só na cidade do interior de São Paulo e região, mas também, em empresas espalhadas por todo o país e fora dele. A marca da qualidade desses profissionais sempre está ligada à uma formação sólida em termos de conteúdo e com o desenvolvimento de diversas competências consideradas como essenciais pelo mercado de trabalho (COORDENADOR 2).

Observa-se que os coordenadores têm uma ótima leitura sobre a qualidade de ensino da instituição de ensino pesquisada, consideram suas estratégias de ensino e aprendizagem com as competências inseridas adequadas ao que o mercado busca, julgam ainda que o resultado é assertivo, vindo ao encontro do atendimento das necessidades do mercado de trabalho, e também, quanto ao preparo adequado aos alunos para tal mercado.

3.3 Percepção dos alunos egressos do curso de administração

Foi feita pesquisa com alunos egressos do curso de administração da instituição de ensino pesquisada nos dias seis, doze e vinte e dois de abril de 2021, tanto da modalidade presencial quanto EaD, com formados nos anos de 2018 à 2020. Participaram da pesquisa 24 alunos, sendo 6 alunos formados em 2018, 17 alunos formados em 2019 e 1 aluno formado em 2020. Dos 24 alunos, 6 são formados na modalidade EaD.

A pesquisa foi composta por 20 egressos do gênero feminino, representando 83,3% e 4 egressos do gênero masculino, representando 16,7%.

Quanto à faixa etária, foram 16 formados com até 24 anos (66,7%), 7 formados com idades entre 25 e 30 anos (29,2%) e 1 formado na faixa etária entre 41 e 45 anos (4,2%). Desses, 22 representam a cor branca (91,7%) e 2 a cor parda (8,3%), sendo 19 formados no curso presencial (79,2%) e seis formados no curso EaD (20,8%).

A respeito do trabalho atual, 18 egressos estão trabalhando, sendo 4 como administradores (16,7%) e 14 atuam em outras áreas/funções (58,3%), e 6 não estão trabalhando (25%).

Dos 24 que participaram da pesquisa, 18 consideram que o curso é bastante abrangente e o mercado absorve mais facilmente; para 6 deles, era a realização de um sonho.

Das nove competências abordadas no curso de administração – relacionamento interpessoal, comunicação, trabalho em equipe, organização e planejamento, tomada de decisão, liderança, comprometimento, flexibilidade, visão sistêmica –, o percentual de importância sob a visão dos formados e formadas variou entre 66,7% e 95,85%, considerando-se o que era essencial para atender as exigências futuras do mercado de trabalho na área de administração, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Competências abordadas no curso de administração



Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a egressos do curso de administração (2021)

Sobre as competências abordadas no curso de administração, enquanto para os profissionais de RH (Gráfico 9), a competência de maior relevância é o comprometimento, representado com 87,5%, para os formados no curso de administração de 2018 a 2020, representa a competência de menor relevância, ficando em quinto lugar com 66,7%, sendo que para eles as competências de maior importância são relacionamento interpessoal e comunicação, com 95,8%. Em segundo lugar, por grau de importância para os profissionais de RH, foram elencadas as competências relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e flexibilidade com 75%; para os formados, em segundo lugar, estão as competências organização e

planejamento com 83,3%. Em terceiro lugar, de acordo com os profissionais de RH, estão as competências organização e planejamento e tomada de decisão com 62,5%; para os formados, em terceiro lugar, estão: liderança, flexibilidade e visão sistêmica, com 79,2%. Para os profissionais de RH, em quarto e quinto lugares, respectivamente, estão: visão sistêmica, com 50%, e comunicação e liderança, com 37,5%; para os formados, em quarto lugar, está a tomada de decisão, com 75%, conforme quadro comparativo a seguir:

Quadro 4 – Comparativo de competências – profissionais de RH e formados

Competências	Grau de Importância 1 = maior importância 5 = menor importância	
	Profissionais de RH	Formados(as)
Comprometimento	1	5
Relacionamento interpessoal	2	1
Trabalho em equipe	2	3
Flexibilidade	2	3
Organização e planejamento	3	2
Tomada de decisão	3	4
Visão sistêmica	4	3
Liderança	5	3
Comunicação	5	1

Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a profissionais de RH e egressos do curso de administração (2021)

No que concerne à contribuição para a inserção no mercado de trabalho a partir da formação no curso superior de administração, dos 24 participantes, 19 consideram que contribuiu totalmente (79,2%) e 5 deles consideram que contribuiu parcialmente (20,8%), pois não trabalham na área de administração.

Sobre o aumento da remuneração a partir da formação, 17 responderam que sim, houve aumento, e 7 responderam que não.

Em relação à dificuldade para ingressar no mercado de trabalho como recém-formado, 12 dos participantes responderam que não tiveram dificuldade, 4 tiveram dificuldade pela exigência de experiência, 1 considera a remuneração baixa para quem é formado no curso e 7 egressos não especificaram suas respostas.

A partir da pesquisa com os egressos, pôde-se observar que, de modo geral, consideram que o curso contribuiu para a inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho. É possível notar também que, dos 24 participantes, 17 relataram que houve aumento de salário a partir da conclusão do curso, representando 70,84% de participantes satisfeitos com a conclusão do curso. Quanto às competências desenvolvidas no curso de administração, os participantes ponderaram como essenciais para sua formação e preparação para o mercado.

Quadro 5 – Perfil do administrador

A maioria:

- É do sexo feminino;
- Tem idade até 24 anos;
- Concluiu o curso de administração entre 2018 e 2020;
- Não atua na área administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora – Questionário aplicado a egressos do curso de administração (2021)

3.4 Discussão dos dados da Pesquisa

Em apoio à análise sobre a pesquisa, vale apresentar alguns dados do ENADE do curso de administração de uma instituição de ensino de 2018, último ano de realização do ENADE, referente ao curso de administração. Um dado interessante e a título informativo: o percentual de assertividade sobre a formação geral obteve a nota 45,1 e o referente a conhecimentos específicos obteve 40,0, atingindo o Conceito ENADE, 5. Entrando especificamente na percepção do estudante sobre temas relacionados à qualidade do ensino oferecido, onde o grau de concordância é de 1 a 6, sendo grau 6 significa “concordo totalmente” e o grau 1, “discordo totalmente”, para a pergunta “Q27 – As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral,

como cidadão e profissional?”, obteve-se o percentual de 95,8% no grau 6 – concordo totalmente; na questão “Q31 – O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional?” apresentou o percentual de 94,8 referente ao grau 6 (ENADE, 2018).

Fazendo comparação com a pesquisa atual realizada em 2021, o percentual de 70,84% de participantes que afirmaram estar satisfeitos com o curso está de acordo com o resultado do ENADE 2018, que também demonstra satisfação dos egressos pela realização do curso. Porém, vale ressaltar que, embora os egressos estejam satisfeitos com o curso, para o quesito “inserção no mercado de trabalho na área de administração”, considerando o resultado da pesquisa, apenas 16,7% trabalham como administrador, sendo que a maioria trabalha, mas não na área de formação (58,3%) e 6 egressos (25%) sequer estão trabalhando. Vários aspectos devem ser lavados em consideração, um deles é o momento atual que tem afetado todas as áreas, ou seja, a pandemia causada pela Covid-19 vem afetando ainda mais a economia e o mercado de trabalho, que já estava descompensado no país, resultando na perda de empregos por parte de muitos trabalhadores e, em outros casos, na dificuldade em ingressar no mercado de trabalho.

Outra pesquisa realizada pelo Sistema CFA – Conselho Federal de Administração – e pelos CRAs – Conselhos Regionais de Administração –, em 2015, especificamente sobre a satisfação do administrador, a opção “Faria o mesmo curso de bacharelado em administração” obteve o percentual de 65,87% (SISTEMA CFA/CRAS, 2015), o que corrobora com o resultado da pesquisa realizada pela autora em 2021, como também com o resultado do ENADE 2015.

Conforme relata Stadtlober (2010, p.7):

A qualidade do ensino superior vem sendo questionada constantemente no Brasil e tem sido regulada pelo Estado. Os cursos de nível superior crescem em números significativos, em especial o curso de administração: é o primeiro curso em número de ingressos e em número de formados por ano.

Em sua tese, Stadtlober (2010) apresenta o resultado de pesquisa para compreender o quanto o egresso do curso de administração está satisfeito com sua formação frente ao mercado de trabalho.

De igual modo, alguns resultados dessa pesquisa de 2010 convergem com resultado da pesquisa atual, realizada em 2021: a maior parte dos egressos são do sexo feminino e de etnia branca e a maioria já trabalha durante o curso, demonstrando, assim, uma característica que se mantém no perfil dos alunos que concluem o curso de administração.

Conforme Stadtlober (2010), em sua tese, os egressos explicitaram que as habilidades humanas foram bem trabalhadas durante o curso, pois consideram que foram bem desenvolvidas entre alunos e professores.

Ainda que tenha sido evidenciada a questão das habilidades humanas, foram relatadas de modo genérico, sem demonstrar quais seriam elas, se vem ao encontro das competências exigidas pelo mercado de trabalho e o quanto essas habilidades humanas agregam para o ser humano na sua formação social. Inclusive, foram consideradas como fatores para maior investigação e estudos, pois dariam subsídios para as IES se estruturarem e utilizarem as competências comportamentais em favor do desenvolvimento efetivo do aluno, seja no âmbito profissional, pessoal ou social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o final da última década do século XX, o mercado de trabalho não exigia diploma de graduação para profissionais da área administrativa, apenas para cargos considerados de alta gerência ou diretoria.

Com as novas tecnologias – cada vez mais avançadas – permitindo a conexão global e com a abertura de mercado, as mudanças têm acontecido de forma acelerada. Dessa maneira, o cenário do século XXI é totalmente outro, impactando fortemente o ambiente organizacional, cujos efeitos, por sua vez, refletem na relação entre educação e mercado de trabalho, onde as relações de trabalho vivem novas exigências.

O profissional que antes, com ensino médio, era considerado apto para exercer até o nível de funções administrativas, hoje, minimamente, deve ter ensino superior, acompanhado de pós-graduação e no mínimo um idioma de língua considerada universal, sendo inglês ou espanhol, além da sua nativa. E não para por aí, com o avanço da tecnologia, o ambiente organizacional torna-se automatizado e informatizado, e, assim, o profissional deve ter domínio no mínimo prático das competências digitais. Além disso, o administrador precisa estar constantemente atualizado e, para isso, é incentivado a fazer cursos de especialização. Ademais, o profissional do século XXI deve ter suas características comportamentais (competências atitudinais/comportamentais) desenvolvidas conforme exigências do mercado de trabalho.

Para dar respaldo a essas mudanças, as organizações precisaram rever suas formas de gestão, revisar seus processos e suas culturas, inserindo em seus valores a valorização do capital humano, com programas de desenvolvimento de talentos, ferramentas de desempenho, planos de benefícios, programas de treinamentos, planos de carreira, etc. Embora muitas empresas no Brasil ainda estejam em fase de reestruturação, considerando esse novo cenário, a concorrência no mercado é implacável, ou seja, a empresa que não revisar suas práticas, ficará para trás e estará fadada a desaparecer. Da mesma maneira, as instituições de ensino vêm se reformulando, de forma a atender a essas mudanças.

A partir de um breve estudo sobre a história da educação no Brasil, foi possível observar as mudanças que ocorreram nas políticas públicas educacionais, sendo que, por muitos anos, o direito ao ensino de qualidade estava disponível apenas para a classe burguesa. Com o passar do tempo, foi dada a oportunidade à classe menos favorecida de realizar o ensino profissionalizante, instituído para preparar rapidamente o profissional para atender ao mercado de trabalho. Contudo, foi usurpado de seus direitos o ensino de qualidade, sendo que deveria ser obrigação do Estado proporcionar educação a todos os brasileiros e brasileiras, como direciona a Constituição Federal, em seu art. 205 (BRASIL, 1988).

As políticas públicas educacionais tiveram alguma evolução nos governos Lula e Dilma, porém, a partir do governo Temer, tiveram retrocesso. Apesar de não ter sido o enfoque deste trabalho, sublinha-se que o mesmo ocorreu com as legislações trabalhista, previdenciária, entre outras, aumentando o desemprego no país que já apresentava um cenário preocupante em diversas áreas. No que tange à educação, muitos questionamentos ainda são pertinentes, pois, de modo geral, as políticas públicas educacionais ainda trazem como objetivo maior o atendimento ao mercado de trabalho.

O estudo realizado especificamente sobre o curso de administração de uma instituição de ensino trouxe clareza sobre seu PPC e o quanto atende às DCNs específicas, neste caso, do curso de graduação em administração.

O PPC do curso de administração da instituição de ensino pesquisada, demonstra estar alinhado com as exigências das políticas do MEC, apresentando as competências definidas a partir de estudos realizados no mercado de trabalho, para atendimento às determinações desse mercado competitivo e desafiador.

Com este estudo, foi possível perceber como os coordenadores do curso de administração, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD, consideram que o PPC do curso em questão tem como diferencial o ensino por competências e entendem que o curso é satisfatório para atender ao mercado de trabalho, preparando profissionais adequadamente. De igual modo, os egressos dos anos de 2018 a 2020 demonstram satisfação, considerando os resultados da pesquisa realizada e do ENADE 2018.

Porém, quando examinamos o mercado de trabalho, através de entrevistas com profissionais de RH, o resultado mostrou que há insatisfação na questão da qualidade da formação dos profissionais. Os entrevistados consideram que os profissionais formados e recém-formados não estão preparados ou estão pouco preparados no que diz respeito às competências técnicas e comportamentais, e isso explicaria a dificuldade na contratação ideal para a vaga oferecida, o que provoca grande frustração nos processos de seleção. Embora, os requisitos para as vagas frente aos administradores não sejam compatíveis ao que os profissionais têm a oferecer, conforme resultado da pesquisa, ainda assim a maior parte dos profissionais são contratados, ainda que não seja na área de formação, como consta também no resultado da pesquisa.

Sobre as competências e habilidades técnico-operacionais, pessoais e gerenciais requisitadas pelas empresas no processo de seleção e contratação de profissionais – e elencadas no PPC do curso de administração –, a princípio, seriam trabalhadas no período acadêmico para resultar na formação do profissional e do indivíduo de tal forma a prepará-lo para a vida como um todo. Todavia, considerando o resultado da pesquisa sob a ótica dos profissionais de RH, que representam o mercado de trabalho nesta pesquisa, a afirmativa não é compatível com a realidade.

Enfim, importante salientar que a educação de qualidade no Brasil só será possível se o Estado tiver a consciência do seu papel e investir com seriedade e comprometimento, por meio de programas estruturados e ações claras na educação pública e formação humana, desde o ensino básico até a graduação, promovendo debate sobre educação de qualidade para todos democraticamente, envolvendo docentes, discentes, administradores das instituições de ensino e demais envolvidos nesse processo, e, por fim, investir em produção científica, pois através dela, o conhecimento abarcará a sociedade e as organizações, proporcionando o desenvolvimento do nosso país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. PINTO; Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAUJO, Ana Paula de. **Companhia de Jesus**. InfoEscola, Navegando e Aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/companhia-de-jesus/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BORBA, F. S.; LONGO, B. N. O.; NEVES, M. H. M.; BAZZOLI, M. B.; IGNÁCIO, S. E. **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. 1. ed. Curitiba: Piá, 2011. 1488p.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 4/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. art. 6º, p. 433, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Art. 205, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. FRAUCHES, Celso da Costa. (Org.). **Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. Milton Ribeiro Toma Posse como Novo Ministro da Educação. Institucional 20 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. ENADE 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA – MAPA. Aulas Régias, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>. Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. PEC-379-A96. Modifica o art. 207 da Constituição Federal. (Oriunda do desdobramento da PEC-233/95), 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14735>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Relatório Síntese de Área - Administração. ENADE 2018. Diretoria de Avaliação da Educação Superior DAES. Ministério da Educação. Brasília-DF. Inep/MEC 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Administracao.pdf. Acesso em 04 ago. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista [online]. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior [online]. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas [online]. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>. Acesso em: 15 ago. 2020.

DELUIZ, Neise. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.15-21, maio/ago 1996.

DELUIZ. Neise. **O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-16, set/dez 2001. Disponível em: <http://psicod.org/o-modelo-das-competencias-profissionais-no-mundo-do-trabalho-e.html>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios para a gestão**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 33-57.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 47, p. 127-148, abr/jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. v. 19, n. 64, Campinas, set 1998, p. 13-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARTINS. Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. São Paulo, v.17, supl. 3, p. 4-6, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**: seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes MEC/USAID. **Dicionário interativo da educação brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO 2020. Projeto Pedagógico elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso Administração.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO *ONLINE* 2020. Projeto Pedagógico elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso Administração *Online*.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set 2002, p. 401-422. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jul. 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev/jul 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1991.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out-dez, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma no Estado e mudança na produção. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan/mar 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SISTEMA CFA/CRA's. PESQUISA NACIONAL SISTEMA CFA/CRA's Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho DO ADMINISTRADOR • 6ª Edição E DO TECNÓLOGO • 1ª Edição, 2015. Disponível em: https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Pesquisa-perfil-2016_v3_web.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

STADTLOBER, Claudia de Salles. **Qualidade do ensino superior no curso de administração**: a avaliação dos egressos. Porto Alegre, 2010. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FAGED, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3642?mode=full>. Acesso em: 19 jul. 2021.

WAITZ, Inês Regina; FURLANETTO, Patrícia; JUNQUEIRA, José Roberto Almeida. Desafios da construção de um projeto pedagógico institucional: formação por competências. **Revista Ensaios Pioneiros**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 153-171, 2017. Disponível em: <https://ensaiospioneiros.usf.edu.br/ensaios>. Acesso em: 12 nov. 2020.

APÊNDICE A

Ao coordenador do curso de administração de uma instituição de ensino superior privado – interior de São Paulo

Senhor Coordenador,

Eu, Leonor Cristina Bueno, aluna regular do Mestrado Profissional em Educação, com linha de pesquisa em “Estado, Política e Formação Humana”, do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, venho, através deste, solicitar informações, abaixo elencadas, sobre a Diretriz Curricular do curso de administração, mais precisamente sobre o projeto pedagógico, com objetivo de compor o trabalho de tema “Ensino Superior e Mercado de Trabalho”, tendo como orientador o Professor Doutor Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Considerando a resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, em seus art.1º a 12º, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do bacharelado em administração a serem observadas pelas instituições de ensino superior em sua organização curricular, compreende-se que diversos aspectos devem ser incorporados no projeto pedagógico de tais instituições. Desse modo, em atendimento a referida resolução, gostaríamos de saber como a instituição de ensino coordenada pelo senhor estruturou seu projeto pedagógico no que diz respeito:

- 1- Ao perfil do formando;
- 2- Às competências e habilidades;
- 3- Aos componentes curriculares;
- 4- Ao estágio supervisionado;
- 5- Às atividades complementares;
- 6- Aos sistemas de avaliação;
- 7- Ao projeto de iniciação científica ou projeto de atividade;

bem como, aos demais elementos estruturais:

- 1- Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às inserções institucional, política, geográfica e social;
- 2- Condições objetivas de oferta e vocação do curso;
- 3- Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- 4- Formas de realização da interdisciplinaridade;
- 5- Modos de integração entre teoria e prática;
- 6- Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- 7- Modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- 8- Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- 9- Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- 10- Concepção e composição das atividades complementares;

11-Inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

Certa de que sua participação com as informações precisas será de grande riqueza para o desenvolvimento de meu trabalho de mestrado,

Apresento meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Leonor', with a stylized flourish at the end.

Leonor Cristina Bueno

APÊNDICE B

Questionário – Pesquisa com gestores de RH

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado pela UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – SP, na qual o estudo está focado na relação entre ensino superior, mercado de trabalho e competências que permeiam essa relação. Assim sendo, sua participação é de extrema importância para a efetivação dos estudos. Ressaltamos que as informações sobre a empresa e o profissional responsável pela participação na pesquisa serão tratados com total sigilo, e nos comprometemos a enviar a tabulação das respostas assim que esta for concluída. Desde já, agradecemos pela participação.

1- Identificação da empresa

2- Endereço/Cidade/Estado da empresa

3- Segmento da empresa

4- Tipo de empresa

Nacional

Multinacional

5- Quantidade de colaboradores

até 50

- até 100
- até 500
- acima de 500

6- Identificação do profissional de RH (Nome/Cargo/E-mail)

7- Quando você está trabalhando em um processo de seleção, o que espera encontrar no candidato?

- Habilidades técnicas
- Habilidades comportamentais
- Habilidades técnicas e comportamentais que venham ao encontro da vaga ofertada
- Tanto habilidades técnicas e comportamentais do candidato quanto se a empresa atende à expectativa do candidato

8- Como você vê o mercado de trabalho quanto ao preparo dos candidatos formados com experiência?

- Muitos candidatos preparados com habilidades técnicas
- Poucos candidatos preparados com habilidades técnicas
- Dificuldade de encontrar o candidato adequado à vaga com as competências técnicas e comportamentais

9- Como você vê o preparo de candidatos recém-formados?

- Pouco preparados tecnicamente, mas com competências comportamentais desenvolvidas
- Preparados tecnicamente, mas sem competências comportamentais desenvolvidas

- Pouco preparados tecnicamente e sem competências comportamentais desenvolvidas
- Os recém-formados são preparados para o mercado

10-O que você considera que falta para o recém-formado estar melhor preparado?

- Buscar seu autodesenvolvimento
- A instituição de ensino ter maior foco no mercado de trabalho e preparar melhor o aluno
- A instituição de ensino preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho e o recém-formado buscar seu autodesenvolvimento
- É satisfatório o preparo pela instituição de ensino e do profissional recém-formado

11-Profissionais formados ou formandos em administração de empresas são facilmente contratados por sua empresa?

- Sim
- Não

12-Por quê?

- Porque tem mais oferta no mercado
- Porque são preparados com flexibilidade em várias áreas
- Porque o negócio da empresa necessita de mais profissionais administradores de empresa
- Outros

13-Quais são os pré-requisitos esperados do profissional Administrador de Empresas?
Escolha uma ou mais respostas que julgar adequadas:

- Habilidades práticas é o aspecto mais importante
- Relacionamento interpessoal
- Visão sistêmica
- Trabalho em equipe
- Capacidade de liderança
- Tomada de decisão
- Comprometimento
- Comunicação
- Organização e planejamento
- Flexibilidade
- Adaptação às mudanças
- Autocontrole

14-Sua empresa oferece estágio aos alunos de administração de empresa?

- Sim
- Não

15-Se sim, qual a avaliação que faz dos estagiários de administração?

16-Se sua resposta foi não, por que não oferece?

- Porque a empresa não tem estrutura para acompanhar e desenvolver o estagiário
- Porque os alunos são muito fracos e não contribuem com a empresa
- Porque a empresa não contrata estagiários de modo geral
- Outras razões

17-Na sua empresa, leva-se em consideração a faculdade em que o profissional se formou?

Sim

Não

18-Do seu ponto de vista, qual é o perfil adequado do profissional de administração de empresas para sua empresa?

APÊNDICE C

Pesquisa com coordenadores do curso de administração

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado em Educação pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, que busca analisar a relação entre ensino superior, mercado de trabalho e as competências que permeiam essa relação. Assim sendo, sua participação é de extrema importância para a efetivação dos estudos. Desde já, agradeço pela cooperação.

- 1) Quais são as principais características do curso de administração?

- 2) Qual a importância do curso de administração para uma cidade do interior do estado de São Paulo?

- 3) Como está o mercado de trabalho para o profissional formado em administração pela instituição de ensino pesquisada?

- 4) Qual é o perfil do profissional formado em administração pela instituição de ensino pesquisada?

- 5) Como avalia a formação profissional (teórica e prática) no curso de administração da instituição de ensino pesquisada?

- 6) Entre as competências abordadas no curso de administração, quais considera essenciais para o recém-formado ingressar no mercado de trabalho? Marque todas que se aplicam:
 - a) Relacionamento interpessoal
 - b) Comunicação
 - c) Trabalho em equipe
 - d) Organização e planejamento
 - e) Tomada de decisão
 - f) Liderança

- g) Comprometimento
- h) Flexibilidade
- i) Visão sistêmica

7) Considerando a formação por competências da instituição de ensino pesquisada, em uma escala de 0 a 10, quanto é o desenvolvimento dos alunos ao concluir o curso?
Por quê?

8) Considera que os recém-formados do curso de administração da instituição de ensino pesquisada são facilmente contratados?

APÊNDICE D

Pesquisa com alunos egressos de uma instituição de ensino superior privada

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado em Educação pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, que busca analisar a relação entre ensino superior, mercado de trabalho e competências que permeiam essa relação. Será tratada com o maior respeito e sigilo. Assim sendo, sua participação é de extrema importância para a efetivação dos estudos. Desde já, agradeço por sua contribuição.

1. Com qual gênero você se identifica?

- Feminino
- Masculino
- Outros

2. Em qual faixa etária você se encontra?

- Até 24 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Entre 41 e 45 anos
- Entre 46 e 50 anos
- Entre 51 e 55 anos
- Mais de 55 anos

3. Cor:

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo ou indígena

4. Modalidade do curso de administração:

- Presencial
- EAD

5. Ano de conclusão do curso:

- 2018
- 2019
- 2020

6. Você trabalha atualmente?

- Sim, como administrador(a)
- Sim, porém não como administrador(a)
- Não

7. Caso queira, comente sua resposta à questão anterior.

8. Por que você escolheu o curso de administração?

- Era um sonho
- Porque é um curso mais abrangente e o mercado absorve mais facilmente
- Porque o curso que escolhi não abriu turma
- Falta de opção
- Outros

9. Caso queira, comente sua resposta à questão anterior.

10. Entre as competências abordadas no curso de administração, quais você considera essenciais para atender às exigências futuras do mercado de trabalho na área de administração?

- Relacionamento interpessoal
- Comunicação

- Trabalho em equipe
- Organização e planejamento
- Tomada de decisão
- Liderança
- Comprometimento
- Flexibilidade
- Visão sistêmica

11. Caso queira, comente sua resposta à questão anterior.

12. A formação no curso superior de administração contribuiu para seu ingresso no mercado de trabalho? Indique uma das opções:

- Sim, auxiliou parcialmente, mas trabalho fora da área de administração.
- Sim, auxiliou totalmente. Já trabalhava na área e o curso ajudou a me manter no mercado de trabalho.
- Ainda não consegui ingressar profissionalmente na área de administração.
- Não auxiliou.
- Outros.

13. Caso queira, comente sua resposta à questão anterior.

14. A formação no curso superior de administração contribuiu para o aumento de sua remuneração?

- Sim
- Não

15. Você encontrou dificuldades para ingressar no mercado de trabalho como recém-formado no curso de administração?

- Não tive nenhuma dificuldade
- Oferta de emprego reduzida para quem é formado em administração
- Formação acadêmica insuficiente para o mercado
- Remuneração baixa para quem é formado em administração
- Exigência de experiência na área
- Outras

16. Caso queira, comente sua resposta à questão anterior.
